

**UNIwersYTET KAZIMIERZA WIELKIEGO
KOLEGIUM I
WYDZIAŁ JĘZYKOZNAWSTWA**

MONIKA KUBIAK-ANTOSZEWSKA

**Wpływ biblioterapii na rozwój kompetencji
językowych, komunikacyjnych i kulturowych dzieci
w późnym wieku szkolnym – na przykładzie
autorskiego programu terapeutyczno-dydaktycznego
z elementami logopedycznymi**

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem
dr hab. Danuty Jastrzębskiej-Golonki, prof. UKW

BYDGOSZCZ 2023

*Składam serdeczne podziękowania Mojej Promotorce,
Pani Profesor Danucie Jastrzębskiej-Golonce
za życzliwość, cenne uwagi merytoryczne,
wszechstronną pomoc i poświęcony czas
w napisaniu rozprawy doktorskiej
oraz w przygotowaniu do zawodu nauczyciela.*

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział 1. Biblioterapia jako forma kształcenia kompetencji kulturowych oraz metoda postępowania terapeutycznego.....	10
1.1. Historia powstania biblioterapii	14
1.1.1. Definicje biblioterapii	17
1.2. Klasyfikacja biblioterapii.....	20
1.3. Elementy biblioterapii.....	22
1.4. Cele i zastosowanie biblioterapii	33
1.5. Metody, formy oraz techniki stosowane w biblioterapii.....	35
1.6. Proces postępowania biblioterapeutycznego.....	38
1.7. Funkcje literatury	43
1.8. Baśń i bajka – dwa najważniejsze gatunki biblioterapii	45
1.8.1. Definicja gatunków stosowanych w biblioterapii	46
1.8.2. Bajkoterapia i rodzaje bajek terapeutycznych.....	66
1.8.3. Baśnioterapia.....	71
1.9. Programy propagujące czytelnictwo	76
1.10. Analiza programów nauczania w kontekście edukacyjnego wykorzystania baśni	79
Rozdział 2. Aspekty rozwoju dziecka w późnym wieku szkolnym.....	112
2.1. Przykładowe stadia rozwoju człowieka	114
2.2. Rozwój fizyczny	119
2.3. Rozwój psychiczny	122
2.4. Rozwój społeczny	128
2.5. Rozwój moralny	131
2.6. Rozwój osobowości	133
2.7. Rozwój języka i działalności dziecka	135
2.9. Miejsce szkoły w życiu dziecka.....	137
2.10. Wpływ baśni i bajek na rozwój dziecka.....	138
Rozdział 3. Język oraz kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe....	140
3.1. Lingwistyka edukacyjna	141
3.1.1. Kompetencje lingwistyczne	156
3.1.1.1. Kompetencja językowa	163
3.1.1.2. Kompetencja komunikacyjna.....	172

3.1.1.3. Kompetencja kulturowa.....	190
Rozdział 4. Program terapeutyczno-dydaktyczny z elementami logopedycznymi.....	200
4.1. Kryzys książki we współczesnej szkole	202
4.2. Metodologia pracy badawczej.....	205
4.3. Opis programu terapeutyczno-dydaktycznego z elementami logopedycznymi	249
4.3.1. Cykl lekcji w programie terapeutyczno-dydaktycznym z elementami logopedycznymi	267
Rozdział 5. Wyniki badań oraz wnioski i propozycje polonistyczno-terapeutyczne....	391
5.1. Wyniki badań o charakterze jakościowym i ilościowym	391
5.1.1. Analiza podstawy programowej dla II etapu edukacyjnego z uwzględnieniem klas czwartych	391
5.1.2. Wnioski z kwestionariusza dla nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych – <i>Sposób pracy z baśniami i bajkami nauczycieli uczących w szkołach podstawowych</i>	394
5.1.3. Opis próby badawczej	406
5.1.4. Analiza ankiet ewaluacyjnych oceniających poszczególne lekcje	412
5.1.5. Wyniki analizy diagnozy wstępnej i finalnej dla uczniów biorących udział w badaniach.....	459
Podsumowanie badań i wnioski końcowe.....	508
Bibliografia.....	514
Spis tabel	526
Spis rysunków	528
Spis wykresów.....	528
Indeks nazwisk	530
Aneks.....	536

Wstęp

Nauczanie języka polskiego w klasie czwartej wiąże się z opanowaniem przez uczniów wiedzy i umiejętności z dwóch działów, czyli kształcenia językowego i literackiego. Pierwszy z nich stanowi podstawę wszystkich zadań, wspierając kształcenie literackie i kulturowe. W związku z tym nauczyciele powinni pamiętać o modelu edukacji zintegrowanej, gdyż oba te działy wzajemnie się przenikają i ćwiczenia z zakresu mówienia czy pisanja oraz interpretacji tekstów literackich lub innych tekstów kultury powinny zostać scalone z nauką o języku. Bez języka nie będzie możliwa świadoma recepcja tekstu literackiego i kulturowego połączona z analizą elementów aksjologicznych i symbolicznych. Ponadto sprawność językowa (nabyta dzięki takim ćwiczeniom) będzie niezbędna zarówno przy konstruowaniu wypowiedzi pisemnych, jak i ustnych.

Moje badania oscylować będą przede wszystkim wokół kształcenia językowego, ale ponieważ kształcenie literackie uważa się za jeden z czołowych elementów nauczania języka polskiego w szkołach, obok zadań z zakresu wiedzy o języku, w przygotowanym przeze mnie cyklu lekcji nie mogło zabraknąć kształcenia umiejętności czytania czy analizy i interpretacji tekstu literackiego, które można określić mianem niezbędnych do właściwego funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Wszelkie ćwiczenia literackie związane z czytaniem tekstów wzbogacają m.in. leksykę, składnię, frazeologię, stanowiąc wstęp do podjęcia dyskusji nad danym tekstem, dzięki czemu możliwym staje się kształcenie umiejętności komunikacyjnych.

Celem moich badań, stanowiących połączenie zainteresowań naukowych, związanych z językoznawstwem i z pracą dydaktyczną w szkole podstawowej, będzie sprawdzenie, czy wprowadzając do edukacji polonistycznej w klasie czwartej szkoły podstawowej elementy biblioterapii i ćwiczenia logopedyczne, umożliwi się uczniom lepszy rozwój kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej, poszerzy się ich zasób słownictwa oraz zwiększy sprawność językowa, by potrafili nazywać stany emocjonalne, wartościować świat czy oceniać postępowanie bohaterów. Elementy biblioterapeutyczne umożliwią odmienne spojrzenie na szkolne czytanie lektur, ponieważ zwykle kojarzy się ono ze schematycznym omawianiem danego tekstu, zamiast z „rozsmakowaniem” się w nim, przeżywaniem go i kontemplowaniem. Natomiast elementy logopedyczne pozwolą, m.in. zwrócić uwagę na niezwykle istotne w nauczaniu

języka polskiego ćwiczenia ortofoniczne stanowiące ważny element nauczania języka ojczystego na każdym etapie kształcenia, wdrażają bowiem one dzieci do nauki poprawnej realizacji dźwięków czy zwiększają świadomość językową (szczególnie wiedzę na temat różnicy między głosem a literą), w tym wszelkie problemy wynikające z niedokładnej artykulacji itp.

Aby móc właściwie zrealizować założony przeze mnie cel i stworzyć odpowiednie narzędzia badawcze, należało zebrać podstawowe informacje na temat biblioterapii, różnych aspektów rozwoju uczniów szkół podstawowych uczęszczających do klasy czwartej (mającej stanowić grupę badawczą), do której skieruję swój program, a także prymarnych wiadomości na temat języka i kompetencji, zwłaszcza językowych i komunikacyjnych. Zebrane w pierwszym rozdziale teoretycznym wiadomości na temat biblioterapii, jej elementów – prowadzącego, uczestników terapii czy środków terapeutycznych, ale też jej specyficznych odmian czyli baśnioterapii i bajkoterapii, ich walorów terapeutycznych oraz wpływu na dzieci – staną się podstawą opracowania programu zawierającego w sobie elementy terapii z książką. Pierwszy rozdział powstał na podstawie tak zwanych sztandarowych pozycji z zakresu biblioterapii, w tym baśnioterapii, autorstwa przede wszystkim Brunona Bettelheima, Ireny Boreckiej, Marii Molickiej, Ireny Koźmińskiej, Elżbiety Olszewskiej i Agnieszki Łaby.

Jako że swój program postanowiłam skierować do uczniów klas czwartych szkoły podstawowej, prymarnym zadaniem będzie zapoznanie się z wieloaspektową charakterystyką tej grupy wiekowej, żeby móc właściwie dobrać do wieku i możliwości rozwojowych dzieci baśnie i bajki terapeutyczne, które wykorzystam w swoich badaniach. Zwrócę też uwagę na rozwój emocjonalny, moralny i społeczny uczniów będących w okresie późnego dzieciństwa oraz mogące pojawić się kryzysy rozwojowe. Drugi rozdział zostanie opracowany na podstawie teorii naukowych autorstwa m.in. Sigmunda Freuda, Carla Gustava Junga, Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego, Roberta Havighursta, Erika Eriksona czy Anny Brzezińskiej.

Przedmiotem następnego rozdziału stanie się zgromadzenie wiadomości na temat lingwistyki edukacyjnej, zwłaszcza rozwoju i nauczania w szkole kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej. Bazą rozważań będą prace naukowe m.in. Basila Bernsteina, Della Hymesa, Noama Chomsky'ego, Idy Kurcz, Johna Lyonsa czy Teodozji Rittel.

Zebrane w trzech pierwszych rozdziałach informacje umożliwią stworzenie autorskiego programu skierowanego do uczniów klas czwartych szkoły podstawowej, który oprócz realizacji wymagań z podstawy programowej będzie zawierał elementy biblioterapeutyczne i logopedyczne. Na początku czwartego rozdziału zaprezentuję metodologię pracy badawczej – zakres badań, hipotezy badawcze, wykorzystaną w pracy metodę badawczą oraz użyte techniki wraz ze stworzonymi przeze mnie narzędziami badawczymi, które umożliwią mi realizację celu. Zostanie przedstawiony i opisany cykl dziecięciu lekcji, w czasie którego omówię baśnie i bajki terapeutyczne wybrane przeze mnie po zebraniu najważniejszych informacji o rozwoju uczniów uczęszczających do klasy czwartej szkoły podstawowej. W konspektach wykorzystam różnorodne metody dydaktyczne (ze zwróceniem jednak szczególnej uwagi na metody aktywizujące), techniki pracy (w tym biblioterapeutyczne) oraz zgromadzone trzecim rozdziale wiadomości dotyczące nauczania przede wszystkim kompetencji językowych i komunikacyjnych. Każdy konspekt będzie podzielony na trzy fazy (wprowadzenie do zajęć, opracowanie nowego materiału, podsumowanie i ewaluacja).

W ostatnim rozdziale zaprezentuję wyniki badań powstałe po przeanalizowaniu wszystkich narzędzi badawczych, zarówno te o charakterze jakościowym, jak i ilościowym, które dadzą odpowiedź na pytanie, czy autorski program terapeutyczno-dydaktyczny z elementami logopedycznymi rozwinął kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe u uczniów. Ponadto, badania diagnostyczne (wstępne i finalne) umożliwią sprawdzenie wiedzy i umiejętności uczniów z obszaru kształcenia językowego, literackiego i kulturowego oraz tworzenia wypowiedzi.

Praca przynosi nie tylko podstawowe informacje z zakresu językoznawstwa, dydaktyki i biblioterapii, a szczególnie rozwoju kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych. Proponuje również nowatorski sposób prowadzenia zajęć z języka polskiego w szkole podstawowej, podczas których oprócz tradycyjnych działań językowych, literackich i kulturowych pojawiają się elementy terapeutyczne związane z terapią przy pomocy książki, a także te o charakterze logopedycznym, mające na celu ćwiczenie właściwej wymowy głosek i toru oddechowego czy zwiększenie umiejętności artykulacyjnych.

Rozdział 1.

Biblioterapia jako forma kształcenia kompetencji kulturowych oraz metoda postępowania terapeutycznego

Literatura stanowi nieodłączny element egzystencji każdego człowieka, dlatego wprowadzenie ludzi w kulturę nie tylko nie może obejść się bez książki, ale również wszelkiego rodzaju materiałów wizualnych czy audiowizualnych, takich jak teatr, słuchowisko radiowe bądź kino (Tomasik 1994, 9).

Już na wstępie kształtowania się cywilizacji pierwotną formą przekazywania sobie wiadomości była mowa, mająca początkowo charakter tylko informacyjny. W miarę rozwoju kulturowego przejęła także inne zadania, na przykład psychorozwojowe, społeczne i terapeutyczne. Jak wynika z podań, mieszkańcy wsi zbierali się wokół ogniska słuchając bazarzy, którzy dzielili się historiami mającymi na celu wzbudzenie dychotomicznych emocji (Molicka 2011, 170-171), zadziwianie, zabawianie i leczenie (Gersie, King 1999, 22-23) oraz budowanie więzi społecznych czy wzbogacanie wiedzy o świecie.

Pierwsze teksty o charakterze ludowym (w tym również legendy czy mity¹), miały w sobie elementy baśniowe i próbowały wyjaśnić pewne niezrozumiałe zjawiska przy pomocy magicznych transformacji oraz fantastyki. Zaczęły one powstawać tysiące lat temu, m.in. w Indiach i Egipcie. Za najstarszą opowieść epicką wpisującą się w ramy tych utworów uznaje się *Epos o Gilgameszu* zapisany około 2000 r. p.n.e. (Molicka 2011, 171-172). Nieco później pojawiały się mity, które bardzo szybko uznano za stały element codzienności ludzi żyjących w tamtych czasach, przede wszystkim z powodu ich psychologicznych funkcji, które pełniły, uświadamiając ich odbiorcom ukryte dążenia, pragnienia czy lęki, dlatego nawet Arystoteles stwierdził, że: „przyjaciół mądrości jest zarazem przyjacielem mitów” (Symonowicz-Jabłońska 2016, 27). Te niezwykle historie, których „korzenie leżą w duszy i w krwioobiegu danego ludu” (Gersie, King 1999, 21-22), opowiadały o życiu bogów, herosów oraz potworów, ucząc przy tym umiejętności panowania nad emocjami czy radzenia sobie z wewnętrznymi problemami, dlatego też kilka wieków później badacze zajmujący się psychoanalizą – Sigmund Freud i Carl

¹ Legendy inaczej niż mity odwołują się do zdarzeń, które rzeczywiście miały miejsce; mity mają na celu ukazanie pewnych doświadczeń pojedynczych osób, niosąc przy tym w sobie uniwersalny przekaz (Molicka 2011, 171).

Gustav Jung – wrócili do tych pradawnych tekstów, poddając je nowatorskiej interpretacji (Molicka 2011, 170-173). Za młodsze od mitów uznaje się legendy, przedstawiające jakieś wydarzenia historyczne w formie opowieści, zaczynając je słowami: „Dawno, dawno temu...”. Uważa się, że teksty te zawierają pewien rodzaj prawdy, wzbudzający refleksje w chwili jej przekazywania (Gersie, King 1999, 22-23).

Dawniej doskonale zdawano sobie sprawę z niezwykłej mocy opowieści, dlatego w przypadku mitów, uważanych za święte dla ludu (w przeciwieństwie do legend), każde słowo wypowiedziane we właściwej kolejności niesło za sobą jakiś niezmienny sens, a wymówienie ich w nieodpowiednim porządku mogło zmienić wszechświat. Już wtedy ustalono pewne zasady związane z ustnym przekazywaniem tych historii, nie wszystkie bowiem nadawały się do opowiadania każdemu. Niektóre grupy społeczne miały też swoje rytuały inicjacji, podczas których kandydatów na słuchaczy poddawano wielu próbom narażającym ich na stres czy strach. Istotny był również czas, w którym były prezentowane, wrażenie, jakie miały wywrzeć (usłyszane w odpowiednim momencie pomagały, m.in. w dokonaniu bardzo ważnego wyboru), a także relacja między opowiadającym a jego słuchaczami (w tym poczucie wzajemnego zaufania i bezpieczeństwa)² (Gersie, King 1999, 26-28).

Współcześnie, podobnie jak w starożytności, ludzie pragną zrozumieć nie tylko otaczający ich świat, ale również samych siebie (Molicka 2011, 172). Warto wspomnieć, iż obecnie w wielu częściach świata opowiada się te same historie co dawniej, zaś „my, w świecie Zachodu, generalnie zarzuciliśmy słuchanie starodawnych opowieści, po tym jak przestaliśmy być zależni od ognia dającego światło nocy” (Gersie, King 1999, 21), gdyż wraz z rozwojem technicznym czy przemysłowym, w tym elektryczności, znacznie wydłużył się czas pracy, a dzięki temu czytanie książek możliwe stało się także nocą. Podstawowym nośnikiem rozrywki bądź edukacji, który w wielu domach zastąpił literaturę, stała się telewizja, wpływająca na zanik umiejętności tworzenia marzeń, wizji lub pomysłów. A opowieści, o czym należy pamiętać, wymagają od odbiorcy użycia wyobraźni, łącząc przy tym fantazję z rzeczywistością (to co nieprawdopodobne, z tym co prawdopodobne) i sprawiając, że słuchacz w trakcie ich trwania wyrusza w podróż, pozwalającą mu odkryć indywidualne znaczenia, jakie ze sobą niesie (Gersie, King 1999, 21-22). Christopher Vogler zauważył, że opowiadania zawierają w sobie strukturalne

² Podobnie twierdził antyczny filozof, Platon – w jego idealnym państwie obywatele rozpoczynali naukę nie od poznania racjonalnej wiedzy, lecz mitów (Bettelheim 1985, 86).

elementy występujące w mitach, gdyż we wszystkich tekstach bohater przeżywa rozpacz lub radość, doznając przy tym miłości, nienawiści, słabości i wykazując się siłą, nadzieją bądź głupotą, a w konsekwencji zmieniając się i dorastając. Wymienia przy tym etapy powieści stanowiące metaforyczną podróż bohatera:

1. Rozpoczęcie podróży umiejscowione w zwyczajnym świecie, z którego bohater przenosi się do innego.
2. Zaznajomienie się z celem podróży, do którego będzie dążyć postać literacka oraz z ryzykiem, jakie niesie za sobą ta wędrówka.
3. Poznanie emocji szargających bohaterem – lękiem czy wahaniem podróżnika, z jednoczesnym pojawieniem się motywacji do przewyciężenia wszelkich przeszkód i zaangażowania się w działanie.
4. Pojawienie się mentora (płci męskiej bądź żeńskiej) przedstawionego jako mądra osoba w podeszłym wieku; jego zadaniem jest przygotowanie postaci do walki oraz konfrontacji z nieznanym, co czyni, udzielając rad i obdarowując ją magicznymi instrumentami.
5. Wystąpienie pierwszych trudności – od tego momentu rozpoczynają się niesamowite wydarzenia przedstawione jako wypływający statek, wylatujący samolot itp.
6. Zebranie kompanii sprzymierzeńców.
7. Zbliżenie się do tajemniczego miejsca, które w starożytnej mitologii określano mianem krainy śmierci.
8. Konfrontacja z niebezpieczeństwem; w antycznych tekstach ten etap stanowi niezwykle ważny moment, umożliwiający odbiorcom identyfikację z bohaterem oraz z jego przeznaczeniem.
9. Otrzymanie nagrody po przebytych trudnościach losu – np. bohater dostaje rękę ukochanej księżniczki wraz z połową królestwa, eliksir życia, złote runo czy po prostu cenną wiedzę i doświadczenie.
10. Powrót do poprzedniego świata (dawniej, w Grecji, wojownicy przed powrotem do domu obmywali się z krwi, zmywając z siebie w ten sposób wszystkie złe uczynki).
11. Przejście wewnętrznej przemiany, która pozwoli mu ponownie zacząć funkcjonować w społeczności.

12. Wrócenie do miejsca, w którym znalazł się przed wędrówką, ale posiadając już zdobyty skarb (Vogler 2007, XXII).

Mając na uwadze fakt, iż teksty literackie posiadają stałe elementy, które pokazują prowadzącą do przemiany drogę bohatera zmagającego się z różnymi problemami (co może pozytywnie wpłynąć na zmianę zachowania czy postępowania czytelnika), należy stwierdzić, iż książki odgrywają bardzo ważną rolę w procesie dydaktycznym, gdyż mogą być wykorzystywane jako podstawowe środki pracy szkolnej, jak i tej prowadzącej do samokształcenia.

Nauczyciele zarówno dawniej, jak i obecnie wykorzystują utwory literackie, aby kształtować właściwe postawy czy cechy charakteru u uczniów (Tomasik 1994, 9). Na to zwracał uwagę pod koniec XX w. Bruno Bettelheim, pisząc: „Jako wychowawca i lekarz dzieci cierpiących na zaburzenia emocjonalne miałem za główne zadanie przywrócić im poczucie, że własne życie ma sens (...) Największy jest w tej dziedzinie wpływ rodziców i innych osób opiekujących się dzieckiem, a następnie dziedzictwa kultury – jeśli jest ono przekazywane dziecku we właściwy sposób” (Bettelheim 1985, 41). Badacz zwracał uwagę na to, iż nie każdy utwór ma taką samą użyteczność w wychowaniu dziecka. Twierdził, że elementarze czytane w przedszkolu bądź w szkole podstawowej mają na celu rozwijanie technicznej sprawności, nie przywiązując większej uwagi do treści. Ponadto literatura dziecięca, której zadaniem jest bawić lub pouczać „ma treść tak płytką, że nie dają one nic istotnego”, a przy tym okrada najmłodszych z wartości, których powinno im dostarczyć obcowanie z książkami umożliwiające jednoczesny wgląd w siebie samego, a także w sprawy, które są dla niego najistotniejsze w konkretnej fazie rozwoju (Bettelheim 1985, 41-42). Podział książek na dobre i wartościowe oraz złe i destrukcyjne można znaleźć także u późniejszych badaczy czy znawców literatury. Rhey Joyce Rubin w jednej z wypowiedzi wskazała na lektury, które, jej zdaniem, „wstrząsnęły światem”, wywierając na odbiorców wpływ pozytywny bądź negatywny, zaś Czesław Miłosz stwierdził, iż: „powinniśmy w taki sposób dobierać lektury, aby móc realizować dzięki nim pożądane cele” (Tomasik 1994, 10-11)³.

³ Erwin Ringel – austriacki psychiatra – w 1948 r. badając około 750 osób po próbach samobójczych stwierdził, iż czytanie niektórych utworów może skłaniać do naśladowstwa i wpłynąć na pojawienie się syndromu presuicydalnego, czyli stanu psychicznego, który poprzedza samobójstwo. Do tego typu utworów badacz zaliczył: *Cierpienia młodego Wertera* Johanna Wolfganga Goethego, *Zbrodnię i karę* Fiodora Dostojewskiego lub fragmenty wierszy Rainera Rilkego (Borecka 1991, 63).

Zadaniami realizowanymi przez literaturę, jak zostało wcześniej wspomniane, mogą być nie tylko dydaktyczne, zabawowe czy kształcące umiejętności, ale również terapeutyczne, pomagające łagodzić cierpienie wynikające z długotrwałej choroby bądź innych zaburzeń emocjonalnych. W związku z tym warto przypomnieć, iż w szkole zadaniem nauczyciela jest nie tylko nauczanie, ale również wychowywanie uczniów, dlatego przyglądając się proponowanej literaturze zawartej w podstawie programowej z języka polskiego można dostrzec terapeutyczne właściwości tych tekstów, niestety najczęściej nieomawiane podczas lekcji w kontekście biblioterapii, gdyż nie stanowi to prymarnego celu działań nauczyciela. Terapeutyczny walor tych tekstów można jednak wykorzystać podczas zajęć pozalekcyjnych w ramach godzin świetlicowych jako element pracy opiekuńczo-wychowawczej, a także socjoterapeutycznych – skupiając się na problemach wychowawczych ich uczestników (Konieczna 2006, 17-18).

1.1. Historia powstania biblioterapii

Korzeni biblioterapii doszukuje się w starożytności, szczególnie w Egipcie, tam bowiem za czasów faraona Ramzesa II istniała tak zwana święta biblioteka, mająca nad wejściem napis: *lecznica dusz*, zaś w aleksandryjskiej bibliotece, w tej samej epoce, znajdowała się sentencja: *lekarstwo na umysł* (Borecka 2001a, 9). Hasła te sugerowały, że już od XIII w. p.n.e. literaturze nadawano funkcję terapeutyczną – uzdrawiała człowieka wewnątrznie (por. Borecka 1991, 7).

Czytanie chorym *Koranu*, jako obowiązkowy element leczenia, wprowadzono w 1272 r. w Kairze w szpitalu Al-Mansur. W czasach średniowiecza w całej Europie zakonnicy zaczęli zakładać szpitale, choć niestety, żadna literatura nie podaje informacji o posiadanych przez nich zbiorach bibliotecznych. Wiadomo jednak, że w XVII w. jezuici zalecali swoim pacjentom czytanie utworów religijnych oraz tych spełniających funkcję kontemplacyjną.

W kolejnym wieku w zakonach czy w klasztorach podkreślano, jak ważna jest refleksja odbiorcy po zapoznaniu się z utworem. W tym czasie do przekonania o tak silnej roli literatury w życiu człowieka przyczyniło się twierdzenie Jeana- Baptiste’a Dubois, że jedną z prymarnych potrzeb człowieka stanowi posiadanie zajętego przez teksty literackie umysłu, a jeżeli tak się nie stanie – jest nieszczęśliwy i się nudzi (Borecka 2001b, 9-10). Zaś Thomas Bartholinus w swoim dziele *De libris legendis (O czytaniu ksiąg)* z 1676 r. podał wytyczne skierowane do czytelników i odnoszące się do czytania literatury. Jego

rozprawę można uznać za początek biblioterapii, ponieważ znajdują się w niej zalecenia dotyczące tego, w jaki sposób przy pomocy odpowiednich lektur podnieść jakość swojego życia czy właściwie przygotować się do śmierci swojej bądź bliskich (Cyrklaff 2014, 63). Podobnie jak zakonnicy w średniowieczu, tak psychiatrzy w XVIII w. podkreślali, jak ważną funkcję stanowi literatura w leczeniu osób z różnymi zaburzeniami, dlatego też w regulaminie szpitala św. Ludwika w Salpêtrière chorym zalecano:

O dziewiątej we wszystkich dormitoriach odśpiewanie hymnu Veni creator..., po czym w całym domu należy zachować milczenie. Dyżurna lub guwernantka przez kwadrans czyta O naśladowaniu Chrystusa lub inną pobożną książkę (...) O trzeciej w dormitoriach kobiet lektura lub wielki katechizm, przez pięć kwadransów (Foucault 1987, 493-494)

Na wzór tego szpitala również do innych programów leczenia osób psychicznie chorych włączono utwory poruszające tematykę religijną. Taki dobór literatury dla pacjentów miał miejsce do 1815 r. Wtedy to Benjamin Rush zaproponował dodatkowo wykorzystywanie materiałów świeckich⁴ (Borecka 1991, 7). Ponadto w szpitalu, w którym pracował, nakazał subskrypcję choć jednego z czasopism, pragnąc w ten sposób odciągnąć uwagę pacjentów od „złej choroby” oraz od całkowitej izolacji ich od reszty społeczeństwa. Zakładał, iż pacjenci powinni spędzać czas z asystentami, z którymi dyskutowaliby o literaturze w celu złagodzenia skutków ich choroby (Cyrklaff 2014, 64)⁵.

Opisując historię biblioterapii, przywołać należy osobę lekarza Johna Minsona Galta II, który w 1848 r. opublikował artykuł o roli czytelnictwa w terapii osób chorych umysłowo. Tłumaczył, iż blokuje ona urojenia, stanowiąc drogowskaz postępowania i wypełnia czas wolny tych osób. W Polsce stosunkowo późno, gdyż dopiero w 1871 r. w szpitalu św. Stanisława w Szczuczynie otwarto pierwszą bibliotekę dla pacjentów, kolejna powstała w zakładzie pod wezwaniem św. Łazarza dla osób kalekich we Lwowie (Borecka 1991, 7). A w 1885 r. podczas posiedzenia Stowarzyszenia Bibliotekarzy Angielskich zachęcono do ofiarowywania na oddziały szpitalne utworów o różnej tematyce, dzięki czemu założone przy nich biblioteki znacznie powiększyły się o literaturę od ofiarodawców. W 1903 r. po raz pierwszy podzielono ogromne zbiory

⁴ Psychiatry zalecał chorym czytanie książek, uważając, iż pomogą one zarówno pacjentom w szpitalach psychiatrycznych, jak i pulmonologicznych (Borecka 1991, 7).

⁵ Jedną z legend głosi, iż Szeherazada opowiadała sułtanowi baśnie po to, aby wyleczyć go z depresji (Łaba 2011, 45).

biblioteczne na trzy katalogi dostosowane do potrzeb pacjentów, czyli wyróżniono w całym zbiorze trzy typy książek:

- odwracające myślenie chorego od tego, co mu dolega,
- uspokajające,
- podkreślające piękno świata zewnętrznego (Borecka 2001b, 10-11).

Terapeutyczną funkcję literatury rozumiano i wykorzystywano w czasie I wojny światowej w Anglii, gdzie utworzono Bibliotekę Wojenną pod patronatem Brytyjskiego Towarzystwa Czerwonego Krzyża. Dostarczała ona utwory o tematyce religijnej oraz rozrywkowej do szpitali wojskowych (Borecka 1991, 7). W zbiorach bibliotecznych gromadzono też literaturę rozrywkową – wolontariuszki bądź pielęgniarki czytały je rannym żołnierzom (Borecka 2001b, 9-11).

Na początku 1930 r. rozpoczęto badania nad terapeutyczną funkcją czytelnictwa. Zostały one przerwane przez wybuch II wojny światowej. W 1932 r. utworzono sekcje Bibliotek Szpitalnych przy Międzynarodowej Federacji Stowarzyszenia Bibliotekarzy (Borecka 2001b, 9-11), zaś na początku lat czterdziestych zaczęto wykorzystywać terapeutyczną funkcję literatury w pracy z dziećmi oraz z młodzieżą cierpiącą na różne zaburzenia (Cyrklaff 2014, 69-70).

W Europie biblioterapia zaczęła upowszechniać się dopiero w 1960 r., kiedy zaczęto pisać o zastosowaniu literatury popularnonaukowej, pięknej, autobiograficznej czy fachowej w procesie leczenia pacjentów (Borecka 2001b, 10-11). W Polsce 9 kwietnia 1968 r. uchwalono ustawę o działalności bibliotek funkcjonujących w szpitalach, w 1972 r. Ministerstwo Zdrowia przygotowało konferencję poświęconą czytelnictwu osób chorych, natomiast w 1984 r. wydano pod redakcją Wandy Kozakiewicz i Bożeny Brzózki poradnik pt. *Biblioteka szpitalna dla pacjentów*. Od 1985 r. wprowadzono w Państwowym Studium Kulturalno-Oświatowym i Bibliotekarskim we Wrocławiu specjalizację biblioterapeutyczną, a w 1991 r. w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Olsztynie na kierunkach bibliotekoznawstwo i informacja naukowa utworzono specjalizację biblioterapia (Podbielski 2004, 1-2).

W ostatnich latach w naszym kraju nastąpiło bardzo duże zainteresowanie biblioterapią, o czym świadczą liczne publikacje i konferencje poświęcone tej aktywności terapeutycznej. Obecnie prowadzi się ją w różnych instytucjach oświatowych: szkołach,

ośrodkach opiekuńczo-wychowawczych, bibliotekach czy domach pomocy społecznej (Woźniczka-Paruzel 2007, 16-17).

1.1.1. Definicje biblioterapii

Na wstępie warto zaznaczyć, iż biblioterapię zalicza się do form terapii kreatywnej (inaczej zwanych arteterapią), których prymarne zadanie stanowi wykorzystywanie uzdrawiających oddziaływań szeroko pojętej sztuki na człowieka, zaś celem jest poprawienie samopoczucia pacjenta, poznanie przez niego świata, w tym również zrozumienie samego siebie czy nauczenie się nawiązywania prawidłowych relacji z otoczeniem (Podbielski 2004, 1).

Termin biblioterapia stanowi połączenie dwóch greckich słów: *biblion* ‘książka’ oraz *therapeo* ‘leczyć’. Został po raz pierwszy oficjalnie użyty przez Samuela McChorda Crothersa w 1916 r. w amerykańskim czasopiśmie „Atlantic Monthly”, choć nieoficjalnie już w 1904 r. zaczęła go stosować Kathleen Jones (pierwsza bibliotekarka) podczas terapii osób niepełnosprawnych umysłowo w Wavery (Tomasik 1994, 11). Następnie pojawił się w magazynie brytyjskim – „Oxford English Dictionary” – w znaczeniu ‘stosowanie literatury w leczeniu’. W Polsce zaś nazwa w spolszczonej postaci rozpowszechniła się dopiero za sprawą profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, Franciszka Waltera, który w 1938 r. na łamach krakowskiego czasopisma „Czas” opublikował artykuł poruszający problematykę terapii czytelniczej odbywającej się w jednym z francuskich sanatoriów. Po drugiej wojnie światowej upowszechnienia tej formy terapii w naszym kraju podjęła się Maria Danuta Gostyńska. Badaczka sądziła, że przy pomocy odpowiednio dobranej literatury jako środka terapeutycznego możliwa jest pomoc pacjentom. Wraz z biegiem czasu sposób podejścia do biblioterapii, a także jej wyjaśniania, ewoluował. W 1961 r. w *Międzynarodowym Słowniku Webstera* definiowano ją jako: „stosowanie właściwie dobranych tekstów, które będą wspomagały terapię” bądź jako „pomoc w rozwiązaniu problemów” (Woźniczka-Paruzel 2002, 13-17), natomiast kilka lat później, w 1966 r. Amerykańskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy oficjalnie przyjęło, iż termin ten oznacza: „użycie wyselekcjonowanych materiałów czytelniczych jako pomocy terapeutycznej w medycynie i psychiatrii; także poradnictwo w rozwiązaniu problemów osobistych przez ukierunkowane czytanie” (Tomasik 1994, 11). W 1971 r. zaś w *Encyklopedii wiedzy o książce* czytamy, że jest to: „wykorzystywanie

książek lub innych materiałów drukowanych jako środka terapeutycznego” (Tomasik 1994, 11).

Na przestrzeni lat badacze z różnych dziedzin definiowali biblioterapię odmiennie. Mary Howe poszerzyła terminologię, wprowadzając nowe określenia, takie jak: *literatherapy*, *poetry therapy* czy *reading therapy*, wskazując w ten sposób, iż w działalności terapeutycznej można stosować zarówno literaturę, jak i materiały audiowizualne. Natomiast R. J. Rubin podkreślała, iż biblioterapia nie musi być tylko jednym z elementów leczenia, może stać się indywidualną drogą do samodoskonalenia (Wóźniczka-Paruzel 2002, 13-17), jako: „program aktywności oparty na interaktywnych procesach zastosowania drukowanych i niedrukowanych materiałów, zarówno wyobrażeniowych, jak i informacyjnych, ułatwiających przy pomocy bibliotekarza lub innego profesjonalisty osiągnięcie wglądu w normalny rozwój lub dokonywania zmian w emocjonalnie zaburzonym zachowaniu” (Borecka 2001, 14-15). John Maurice Clark wraz z Eileen Bostle biblioterapię określają jako terapeutyczne wykorzystywanie książek bądź innych materiałów do pracy indywidualnej lub z grupą osób (Borecka 2001, 15). Ewa Tomasik natomiast uważa, że: „biblioterapia jest zamierzonym działaniem przy wykorzystaniu książki i materiałów niedrukowanych prowadzącym do realizacji celów rewalidacyjnych, resocjacyjnych, profilaktycznych i ogólnorozwojowych” (Tomasik 1992, 14). Zbigniew Hora termin ten definiuje jako: „rodzaj terapii, której bazą wyjściową jest książka, czasopismo, biuletyn, a także formy osobistych wypowiedzi utrwalone w piśmie. Słowo pisane jest źródłem informacji, która wykorzystywana jest w różnych odmianach biblioterapii stosowanej przy różnego rodzaju zaburzeniach w funkcjonowaniu człowieka: choroby psychicznej, choroby somatycznej i psychosomatycznej, gdzie zaburzenie psychiczne jest wtórne w stosunku do zaburzeń somatycznych” (Borecka 1991, 9-10).

Obecnie istnieje wiele definicji tego terminu, podkreślających różne zastosowanie biblioterapii, co doprowadziło do poszerzenia jej zakresu oddziaływania oraz wejścia w interakcje z innymi naukami, dlatego też można wyróżnić biblioterapię w ujęciu m.in.:

- psychologicznym – jako jedną z technik psychoterapeutycznych, pomagającą pacjentom poprzez odpowiednio dobraną literaturę; według psychoanalityków prymarnym zadaniem książek jest pomoc w uwolnieniu się od nieświadomości, wyparcie popędów poprzez całkowite

oczyszczenie (katharsis); zdaniem behawiorystów jest to nauka prawidłowych zachowań, a psychologowie skupiający się na antropologii uważają, że za cel można uznać chęć w zrozumieniu siebie czy poznaniu sensu życia (Matys 2001, 6-7)⁶;

- socjologicznym – jako pewien rodzaj upodobań czytelniczych niepełnosprawnych (w tym również przewlekle chorych); zwraca się tu uwagę na związek zachodzący między wybraną książką a rodzajem i stadium choroby (wraz z jej zmianą na lepsze bądź gorsze rewaloryzuje się zainteresowanie czytelnicze);
- pedagogicznym – jako proces edukacyjny, którego celem jest zmiana u pacjenta w zakresie zachowania, uczuć oraz wiary (Ippoldt 2000, 1-3).

Warto zwrócić także uwagę na to, iż biblioterapia i czytelnictwo nie są pojęciami wymiennymi, choć posiadają dość duże podobieństwo. Czytelnictwo definiować można jako pewien społeczny proces, służący do zaspokajania potrzeb naukowych, kulturalnych czy rozrywkowych poprzez przyswojenie sobie zapisanego w literaturze dorobku ludzkiego. Na tej podstawie można stwierdzić, iż najważniejszą różnicę stanowi brak funkcji terapeutycznej, choć jak przypuszczają badacze, pośrednio można wprowadzić również cele rewalidacyjne, polegające na doprowadzeniu osób niepełnosprawnych do właściwego funkcjonowania (w aspekcie naukowym itp.) przy pomocy wspólnego dorobku kulturowego. Tym, co różni od siebie te dwa terminy, jest kontakt odbiorcy z książką. W przypadku czytelnictwa stanowi to nieodłączny element, zaś w odniesieniu do biblioterapii można z niego zrezygnować, konieczna jest tutaj natomiast rozmowa czy dyskusja, gdyż to właśnie dzięki temu dokonuje się proces terapeutyczny (Tomasik 1994, 11-12).

Podczas próby definicji biblioterapii nie należy zapominać, iż zawsze jest ona nastawiona na leczenie, stanowiąc formę psychicznego wsparcia i dając osobie, do której jest skierowana, poczucie bezpieczeństwa (Borecka 2001b, 14-15).

⁶ Zdaniem S. Freuda, zarówno twórczość artystyczna, jak i naukowa, w tym również kultura oraz religia prowadzą do zaspokojenia potrzeb jednostki, również popędów seksualnych, gdyż te dziedziny stają się bezpiecznym miejscem, na które możliwe jest przeniesienie skrywanych pragnień. Przy takim sposobie myślenia psychoanaliza danego dzieła literackiego stała się metodą obnażającą, a także nazywającą popędowe źródła twórczości jego autora (Burzyńska, Markowski 2006, 46-48).

W kontekście moich badań wykorzystuję biblioterapię w działaniach ogólnorozwojowych (w procesie edukacyjnym) i rozumiem jako taki dobór środków terapeutycznych (w tym przypadku – baśni i bajek terapeutycznych), które pomogą w rozwiązaniu problemu i zrozumieniu siebie, a także będą stanowiły drogę do samodoskonalenia uczestników biorących udział w badaniach.

1.2. Klasyfikacja biblioterapii

W pracach naukowych można spotkać różne klasyfikacje biblioterapii, dlatego też w poniższym podrozdziale zostanie przedstawionych kilka z nich, najważniejszych z punktu widzenia tytułowego zagadnienia niniejszej rozprawy.

Autorką jednej z najbardziej znanych typologii biblioterapii jest R.J. Rubin, która wyróżniła biblioterapię:

- a) instytucjonalną – wpisującą się w nurt medyczny, dlatego prowadzona jest przede wszystkim przez lekarzy i skierowana do pacjentów cierpiących na problemy umysłowe, przebywających w instytucjonalizowanych warunkach, np. szpitalach psychiatrycznych lub ośrodkach zamkniętych; polega ona na dydaktycznym podejściu do literatury informacyjnej bądź wychowawczej, indywidualnie dostosowanej do każdego pacjenta; jej najważniejszym celem jest zapewnienie choremu właściwej dla niego rekreacji czy dbania o jego higienę psychiczną (Woźniczka-Paruzel 2002, 20-21);
- b) kliniczną – wykorzystywaną przez bibliotekarzy współpracujących z lekarzami, dostosowującą materiały (literackie i paraliterackie) do osób mających problemy emocjonalne czy behawioralne; jej główne zadanie wiąże się z uzyskaniem u odbiorcy tych książek tak zwanego wglądu w samego siebie, mającego w konsekwencji doprowadzić do zmiany sytuacji psychicznej; charakteryzuje się ona dobrowolnością w uczestnictwie i odbywa się m.in. w placówkach leczniczych czy środowisku rodzinnym pacjentów;
- c) rozwojową (wychowawczą) – prowadzoną przez nauczycieli, pracowników socjalnych czy bibliotekarzy; stosuje się w niej materiały dydaktyczne przystosowane do potrzeb osób uczęszczających na terapię, które poprzez nią próbują rozwiązać pewne istotne problemy; w ramach tej terapii wyodrębnia się biblioterapię: reminiscencyjną (odwołuje się do wspomnień odbiorców)

i behawioralną (ma na celu zmianę zachowania pacjentów); zajęcia odbywają się przede wszystkim w szkole, świetlicach, bibliotekach (więziennej czy szpitalnej) (Borecka 2002, 8-10); E. Tomasik podkreśla, iż ta forma biblioterapii doskonale sprawdza się również w szkołach nastawionych na specjalne kształcenie, poszerzając w ten sposób jej zastosowanie (Woźniczka-Paruzel 2002, 22-24).

Warto zaznaczyć, że, zdaniem autorki, żaden z wyżej omówionych typów biblioterapii nie występuje samodzielnie, wszystkie przenikają się wzajemnie w zależności od terapeuty, pacjenta czy grupy osób, a także środowiska i celu terapii.

Podobny sposób klasyfikowania biblioterapii zaproponował J. Clark, dzieląc ją na:

- a) kliniczną – stanowiącą działanie interwencyjne, które ma za zadanie pomóc osobom z problemami behawioralnymi lub emocjonalnymi;
- b) rozwojową – za jej cel uznaje się wsparcie w rozwiązaniu codziennych problemów przy użyciu literatury albo środków audiowizualnych (Borecka 1991, 8).

W tym przypadku te dwa rodzaje nie przenikają się, tak jak u R.J. Rubin: w klinicznej literaturę określa się środkiem wspomagającym leczenie, natomiast w rozwojowej – sposobem umożliwiającym komunikację (Szeliga 2005, 12-13).

Kolejnym wartym przytoczenia podziałem biblioterapii jest klasyfikacja przedstawiona przez Irenę Borecką w artykule *Wprowadzenie do zagadnień biblioterapii*:

- a) typowa – polega na udostępnieniu pacjentowi lektur, charakteryzuje się brakiem ciągłego oddziaływania na pacjenta;
- b) właściwa – rozumiana jako regularne prowadzenie terapii z chorym przy pomocy odpowiednio dobranych środków;
- c) zajęciowa z książką – odbywa się w odpowiednio do tego przygotowanej pracowni, w której pacjenci mogą nie tylko czytać książki, ale też brać udział w zajęciach (Borecka 1999, 6).

Ostatnią, wartą przywołania typologią biblioterapeutyczną, jest klasyfikacja znajdująca się w pracy autorstwa Ireny Koźmińskiej i Elżbiety Olszewskiej *Wychowanie przez czytanie*:

- a) biblioterapia klasyczna – związana z systematycznym czytaniem dzieciom literatury dostosowanej do ich wieku i potrzeb; te teksty, mimo że pierwotnie

nie posiadają terapeutycznego zastosowania, mogą spełniać tę funkcję, gdyż umożliwiają utożsamienie się odbiorcy z bohaterem, oswojenie się z niełatwą dla nich sytuacją lub traumatycznym wydarzeniem, np. utratą bliskiej osoby, jednakże mogą także stanowić rozrywkę, ponieważ dzięki nim najmłodszy mogą oderwać się od codzienności, a także odpocząć;

- b) terapia przez baśń – uznaje się, iż pod względem oddziaływania na odbiorców jest zbliżona do klasycznej, lecz baśnie jako utwory terapeutyczne znacznie bardziej eksponują wzorcowe sposoby zachowania i wartości moralne, kończąc się zawsze szczęśliwie;
- c) bajka terapeutyczna – te utwory stosuje się szczególnie do terapii dzieci, aby pomóc im zredukować napięcie emocjonalne, wspierając jednocześnie rozwój osobowy; bajki są konstruowane w taki sposób, żeby poruszyć konkretny problem oraz umożliwić jego rozwiązanie; wyróżnia się wśród nich bajki: psychoedukacyjne, psychoterapeutyczne i relaksacyjne (Koźmińska, Olszewska 2011, 223-228).

Powyższa typologia zostanie szerzej omówiona w dalszej części rozdziału ze zwróceniem szczególnej uwagi na podział bajek o charakterze terapeutycznym.

W swoich badaniach wykorzystam elementy terapii określanej mianem rozwojowej (z klasyfikacji R.J. Rubin i J. Clarka), ale też klasycznej (I. Koźmińskiej i E. Olszewskiej) z użyciem baśni i bajek terapeutycznych.

1.3. Elementy biblioterapii

Żadna terapia nie może się odbyć bez obecności trzech najważniejszych elementów, którymi są: terapeuta (posiadający odpowiednie predyspozycje i wiedzę do wykonywania działań o charakterze biblioterapeutycznym), pacjent oraz środki terapeutyczne, czyli teksty, ale również przedmioty wykorzystywane podczas leczenia (Borecka 1999, 6-7).

Biblioterapeuta

Biblioterapeutą możemy nazwać osobę mającą terapeutyczną świadomość wartości książek, która posiadającą wiedzę oraz umiejętności potrafi wykorzystać w praktyce. Tą formą terapii od dawna zajmują się przedstawiciele wielu dyscyplin naukowych. Jak wiadomo z historii rozwoju biblioterapii, od początku ona była dziedziną zainteresowania lekarzy, zwłaszcza psychiatrów oraz bibliotekarzy, a z czasem –

pedagogów specjalnych (Borecka 1999, 15). W Polsce nie występuje zawód biblioterapeuty, dlatego nie można mówić o uprawnieniach do wykonywania tej pracy, a jedynie pewnych predyspozycjach charakteryzujących się pasją, chęcią ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji, doświadczeniem życiowym, gotowością i zapałem do pomagania innym (Ippoldt 2002, 3), a także, co niezwykle istotne – dużą wiedzą z zakresu literatury.

Obecnie biblioterapeutami są przede wszystkim nauczyciele, którzy wspierają rozwój uczniów, a także pomagają im poradzić sobie z codziennymi kłopotami. Jednakże osoby chcące prowadzić taką terapię, niebędące pedagogami specjalnymi, powinny ukończyć odpowiedni kurs, podczas którego dowiedzą się, jak dostosować i wykorzystać środki terapeutyczne do pracy z różnymi pacjentami (Borecka 2001a, 38-39).

Warto zadać sobie także pytanie, jakie cechy powinien mieć biblioterapeuta, aby móc jak najlepiej spełniać swoje zadania. Z pewnością należą do nich m.in.:

- a) wrażliwość na literaturę powodującą u niego głębokie przeżycia, którymi może podzielić się z uczestnikami terapii;
- b) dyskrecja;
- c) umiejętność słuchania innych;
- d) cierpliwość oraz tolerancja związane z powstrzymaniem się od publicznego wygłaszania opinii na temat uczestników terapii (brak tolerancji powoduje zakłócenie przy tworzeniu atmosfery całkowitej szczerości) (Borecka 1991, 15-17);
- e) empatia charakteryzująca się łatwością w nawiązywaniu kontaktów z innymi, zdolnością wczuwania się w sytuację osoby potrzebującej pomocy i prowadzeniu z nią rozmowy;
- f) wykazywanie się pokorą w swojej pracy oraz samokrytycyzm wobec samego siebie, który ustrzeże przed schematycznym prowadzeniem terapii jedną metodą i pozwoli na indywidualizację zajęć;
- g) umiejętność diagnozowania potrzeb oraz problemów pacjentów w oparciu nie tylko o wiedzę psychologiczno-pedagogiczną, ale też doświadczenie życiowe i intuicję;
- h) umiejętność posługiwania się zróżnicowanym oraz bogatym warsztatem terapeutycznym⁷ (Borecka 2001b, 17-19).

⁷ Techniki oraz metody biblioterapeutyczne zostaną szczegółowo omówione w dalszej części rozdziału (od 35 strony).

Do najważniejszych zadań biblioterapeuty należy:

- ciągle wnikliwe, choć dyskretne obserwowanie pacjenta, a także aktywizowanie go;
- stwarzanie podczas zajęć bezpiecznej atmosfery, umożliwiającej wypowiedzenie się wszystkim uczestnikom;
- zachęcanie do dyskusji;
- bardzo dobra znajomość literatury terapeutycznej, szczególnie tej mogącej negatywnie wpłynąć na niektórych pacjentów;
- uzyskiwanie jak najpełniejszego rozeznania w postawie chorego względem jego problemów, aby następnie, przy pomocy odpowiednio dobranych książek, móc je korygować (Borecka 1991, 17);
- usuwanie lub łagodzenie skutków choroby, a także zapewnienie uczestnikom terapii wsparcia w prawidłowym rozwoju osobowości (Borecka 2002, 15);
- umożliwienie pacjentom bardziej twórczego i pełniejszego zaspokojenie aspiracji, pomagając w kształceniu pozytywnego stosunku do otoczenia, a przede wszystkim – samego siebie;
- rozładowanie napięć emocjonalnych pacjentów w celu zredukowania lęków (Borecka 1991, 14-15);
- zwracanie uwagi na sposób czytania oraz stosunek odbiorców do literatury, co może być związane z psychofizycznym stanem pacjenta oraz zmianami, jakie mogą zachodzić w związku z zaburzeniami emocjonalnymi czy chorobą (Borecka 2001b, 18-19);
- dostarczanie pacjentom pozytywnych doświadczeń (Borecka 2001a, 40-41);
- pomoc w tworzeniu takiego obrazu własnej osoby, który będzie przewyższał ten negatywny;
- prowadzenie wewnątrzgrupowej komunikacji w kilku etapach:
 - wentylacja – dąży do ekspresji problemów uczestnika terapii względem pozostałych osób;
 - walidacja – powoduje wzajemną pomoc, ułatwiającą przełamanie poczucia izolacji;
 - eksperymentowanie – pozwala na dzielenie się swoim zdaniem oraz postawą względem czegoś w atmosferze szczerości;

- dawanie uczestnikom terapii możliwości podejmowania decyzji o nich samych zgodnie z istniejącymi w społeczeństwie normami i wartościami (Borecka 2001b, 41).

Taka pomoc możliwa jest w przypadku bardzo sumiennego poznania potrzeb psychicznych chorego, sposobu postrzegania przez niego rzeczywistości, interakcji zachodzących pomiędzy nim a pozostałymi osobami czy stosowanych mechanizmów obronnych. W związku z tym biblioterapeuta powinien nie tylko dobrze orientować się w literaturze (twórczości poetów, prądów literackich itp.), ale również głęboko wnikać w losy bohaterów, dostrzegając w nich pewną analogię do obecnej sytuacji pacjenta (Borecka 1991, 15-16).

W moich badaniach osobą prowadzącą cykl zajęć wykorzystujących elementy biblioterapii będzie nauczyciel języka polskiego, który, według mnie, posiada odpowiednie predyspozycje do realizacji tego zadania, gdyż: musi być wyczulony na wszelkie zmiany zachodzące w kulturze, zarówno tej wysokiej, jak i masowej; powinien posiadać świadomość, iż każda jego aktywność w interakcji z literaturą oraz uczniem jest nacechowana aksjologicznie, bowiem w swoich działaniach bardzo często porusza on zagadnienie wartościowania (np. ucząc charakterystyki postaci czy krytycznego opisu zjawisk zachodzących w kulturze itp.), a także staje przed wyborem o charakterze metodologicznym, gdy podejmuje decyzję o wyborze lektur uzupełniających, a później sposobie ich omawiania (Janus-Sitarz 2008, 92-116). W literaturze wymienia się również kompetencje, które powinien posiadać polonista, będące, moim zdaniem, w większości zbieżnymi z predyspozycjami biblioterapeuty. Są to m.in.: planowanie różnorodnych operacji umysłowych oraz zmysłowych, które są niezbędne przy opracowaniu materiału (obserwowanie, postrzeganie, analizowanie, opisywanie form, znaczeń, funkcji, wyjaśnianie zależności, wzajemnych związków bądź opozycji pomiędzy strukturami językowymi, np. odróżnianie elementów opisu od opowiadania, kojarzenie ciągów i szeregów, klasyfikowanie, porównywanie, wnioskowanie, rozumowanie lub uogólnianie na temat właściwości językowych wyrażen); przewidywanie i poznawanie operacji językowych, umysłowych swoich uczniów, a następnie organizowanie względem tych operacji ćwiczeń wprowadzanych za pomocą odpowiednich poleceń (rzadziej w formie pytań); świadomość funkcji poznawczych, wychowawczych i kształtujących wszystkich działań swoich uczniów; stanie się autorytetem, odpowiedzialnym za szkolne powodzenia dzieci (Pawłowska 2012, 123-126); „dostosowanie celów i warunków nabywania wiedzy do indywidualnych możliwości

intelektualnych, zainteresowań ucznia; rezygnowanie z pierwszoplanowości nauczyciela na rzecz aktywności ucznia także w procesie dydaktycznym; pozwalanie uczniowi w trakcie lekcji na samodzielne kierowanie niektórymi zadaniami związanymi np. z ćwiczeniami językowymi (uczeń w roli organizatora)” (Polański 2005, 60).

Uczestnik biblioterapii

Mianem uczestnika biblioterapii określa się pacjenta biorącego regularny i czynny udział w zajęciach. Należy jednak zaznaczyć, że w zajęciach biblioterapeutycznych biorą też udział osoby bez zaburzeń, chorób, problemów, które poprzez odpowiednio dobraną literaturę pragną prawidłowo ukształtować swoje postawy czy wartości (Tomasik 1994, 25). Spośród osób, do których kierowana jest ta forma terapii, można wyodrębnić kilka grup, w zależności od występujących zaburzeń czy rodzaju niepełnosprawności. Zostaną tu wyróżnione najczęściej spotykane przypadki:

- a) niepełnosprawni fizycznie⁸ – mają zazwyczaj niską samoocenę oraz problemy z akceptacją w jakiejś grupie społecznej (zespole klasowym czy w rodzinie) (Borecka 2001b, 26); najważniejszym zadaniem biblioterapeuty w przypadku tych osób nie jest postawienie diagnozy (trudnej w stosunku do pacjentów o zaburzeniach somatycznych), a dotarcie do pacjenta; większość takich osób porusza się bowiem o kulach, na wózkach inwalidzkich lub wcale nie wychodzi ze swojego domu, dlatego też dość często terapeuta musi przychodzić do takich osób na zajęcia; w odniesieniu do materiałów terapeutycznych doskonale sprawdzają się książki o tematyce przygodowej oraz podróżniczej, materiały alternatywne, audiowizualne, pozwalające choremu poczuć się tak, jakby osobiście uczestniczył w niektórych wydarzeniach kulturowych czy spotkaniach towarzyskich (Borecka 1999, 7);
- b) niepełnosprawni intelektualnie⁹ – w związku z tym, iż istnieją różne stopnie niepełnosprawności, dobór materiałów czytelniczych, metod i technik do każdej

⁸ Osoby niepełnosprawne fizycznie mogą charakteryzować się: brakiem tolerancji na stres, niezdolnością do dodatkowego wysiłku, biernością w wyniku zmniejszenia się poczucia wartości; niedostateczną kontrolą napięcia, tendencją do stawiania barier między sobą a innymi ludźmi, reakcjami lękowymi czy socjopatologiczną nadpobudliwością polegającą na agresywnym postępowaniu bez zwracania uwagi na skutki uboczne swoich czynów (Borecka 2001a, 28-29).

⁹ Warto przywołać 6 kryteriów zaproponowanych przez Edgara Dolla, które mają orzekać o niepełnosprawności intelektualnej, są to: 1) niedojrzałość społeczna – brak zdolności utrzymania siebie bez pomocy środowiska społecznego; 2) niska sprawność umysłowa – niższy od przeciętnego stopień rozwoju umysłowego; 3) charakter rozwojowy – zahamowanie nabywania sprawności intelektualnej spowodowane urazem bądź chorobą; 4) brak przemijania pewnego stanu podczas dojrzewania – potencjał umysłowy nie zmienia się wraz z rozwojem fizycznym organizmu; 5) pochodzenie konstytucjonalne – to stan

grupy będzie odmienny; do pacjentów z lekką niepełnosprawnością intelektualną wykorzystuje się lektury podobne jak w grupach z normą intelektualną, z tą różnicą, że preferowane są łatwiejsze utwory – dla dzieci bajki, a dla dorosłych krótkie opowiadania przygodowe, posiadające prostą w odbiorze fabułę; dla osób niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu głębokim prowadzi się zajęcia wyłącznie indywidualne;

c) głusi¹⁰ – stanowią spośród wszystkich grup uczestników terapii najbardziej hermetyczne środowisko pod względem czytelniczym, gdyż do porozumiewania się z innymi niezbędna jest znajomość języka migowego, a w przypadku środków terapeutycznych najczęściej wybiera się teksty łatwe w odbiorze czy też materiały wizualne, np. pantomimiczną formę teatralną (Borecka 1999, 7);

d) chorzy i przewlekle chorzy – zalicza się tutaj osoby długotrwale lub nieuleczalnie zmagające się z chorobą, w związku z tym biblioterapeuta w czasie prowadzenia zajęć może mieć do czynienia ze skrajnie odmiennymi przypadkami oraz stanami swoich pacjentów (do każdego powinien dostosować odpowiednią literaturę); do grona takich osób zalicza się tych, którzy:

- niedawno poznali diagnozę dotyczącą swojego stanu zdrowia (na tym etapie powinno się przede wszystkim zdobyć zaufanie takiej osoby, a także starać się nawiązać z nią bezpośredni kontakt);
- pragną szybkiego rozwiązania trudnej sytuacji (takim pacjentom zaleca się czytanie poradników naukowych, umożliwiających im zrozumienie sytuacji, w której się znajdują i dających szansę na rozwiązanie problemu);
- nie są w stanie poradzić sobie ze śmiertelną chorobą (w tym przypadku za najwłaściwsze materiały terapeutyczne uważa się książki humorystyczne);
- znajdują się w stadium zachowania mającym charakter obronny (prowadzący terapię powinien zaciekać takie osoby lekturami odmiennymi od tych, które czytali przeżywając kryzys) lub

zahamowania rozwoju; 6) nieodwracalność – oznacza, że niepełnosprawności nie możemy cofnąć (Clarke, Clarke 1969, 66).

¹⁰ Osoby z niepełnosprawnością słuchu, według klasyfikacji medycznej, dzielą się na trzy grupy: niedosłyszących, osoby z resztkami słuchu oraz praktycznie głuchych; czynnikami mogącymi powodować wspomaganie czy utrudnianie terapii są: czas utraty słuchu, prawidłowe funkcjonowanie mowy, stopień rozwoju umysłowego oraz występowanie bądź nie odchyleń w osobowości (Borecka 2001a, 30).

neurotyczny, który objawia się zaprzeczaniem choroby (warto zastosować tutaj literaturę prezentującą podobną historię, gdzie główny bohater bardzo dobrze radzi sobie z takim stanem);

- czują się pogodzone z sytuacją, w której się znajdują (biblioterapeuta powinien pozwolić takiej osobie na kontynuowanie czytelniczych zainteresowań sprzed wystąpienia choroby) (Borecka 1999, 7¹¹);

e) niewidomi¹² – prowadząc zajęcia z tymi pacjentami należy każdy materiał dydaktyczny przełożyć na tekst alfabetu Braille’a (warto zaznaczyć, iż cały czas wybór takich utworów jest ograniczony ze względu na koszt tej literatury) lub prezentować go w formie audialnej (Borecka 1999, 7), zaś terapię poszerzyć o – ćwiczenia ruchowe (w tym także rytmikę oraz śpiew), usprawniające mowę i myślenie, a także motoryczne, komunikacyjne czy samoobsługowe; warto zabrać pacjenta na wieczór poetycki bądź do filharmonii, w takich miejscach bowiem najważniejsze są doznania słuchowe zamiast wzrokowych;

f) nieprzystosowani społecznie¹³ – do tej grupy uczestników biblioterapii zalicza się tych, którzy przez większość społeczeństwa uważani są za tak zwany „margines społeczny” – narkomanów, alkoholików, więźniów; jednakże dość często są to osoby o dużym potencjale intelektualnym, dla których wsparcie ze strony terapeuty może pozwolić na powrót do normalnego społeczeństwa; dość często stosuje się w pracy z takimi pacjentami literaturę piękną, w tym poezję, powieści, ale też twórczość osób zmagających się z taką samą sytuacją, w której oni się znaleźli (Borecka 1999, 7); biblioterapia ma na celu przede wszystkim wyeliminowanie czynników wywołujących zaburzone stany osobowości, utrwalenie właściwych wzorców zachowań czy zainspirowanie uczestników

¹¹ Alicja Hamara-Naumienko tych pacjentów dzieli na trzy grupy, zwracając przy tym uwagę na kontakt tych osób z literaturą: po pierwsze osoby mające przed pobytem w szpitalu stały kontakt z książkami; po drugie – pacjenci, którzy dopiero w trakcie terapii zainteresowali się lekturami; po trzecie – ci, pragnący czytać, lecz nie mogący bez specjalnej opieki (Ippoldt 2005, 91);

¹² Wiele problemów o charakterze psychospołecznym powoduje niepełnosprawność narządu wzroku; zależne jest to od kilku czynników, mianowicie, w jakim wieku oraz z jakiego powodu pacjent utracił wzrok bądź do jakiego stopnia jest on osłabiony. Typowym dla takich osób zachowaniem na początku rehabilitacji jest poczucie rezygnacji połączone z agresją, w tym także brak akceptacji siebie, strach oraz ból (Borecka 2001a, 30-31).

¹³ Za osoby nieprzystosowane społecznie uznaje się ludzi niebędących zdolnymi do pełnienia ról społecznych zgodnie z oczekiwaniami środowiska, w którym żyją, a także tych niebędących skłonniymi do pełnienia ról społecznych na skutek negatywnego podejścia do wymagań ze strony społeczeństwa (Borecka 2001b, 32).

- terapii do samodzielnego rozwoju (Borecka 2001a, 33), zachęcenie do podejmowania działań, wskazania strategii radzenia sobie z trudnościami, umożliwienie nazwania uczuć i nadanie im wartości (Herman 2017, 346-348);
- g) starsze osoby – taką działalność terapeutyczną prowadzi się również dla osób w podeszłym wieku, których stan może zmieniać się w trakcie trwania terapii, stosując do zajęć z nimi lektury biograficzne czy religijne, pacjenci również sami spisują swoje wspomnienia, co biblioterapeuta powinien wykorzystać w trakcie zajęć (Borecka 1999, 7);
- h) o zaburzonym zachowaniu – do terapii dobiera się lektury pozwalające na zrozumienie ich samych, a także na zmierzenie się z równoległym istnieniem dobra ze złem oraz nagrody z karą (Borecka 2002, 19);
- i) uczniowie zdolni – terapii wymagają także osoby przeżywające fobie, niepotrafiące poradzić sobie ze swoją „innością”; w przypadku tych pacjentów szczególną uwagę trzeba zwrócić na wyćwiczenie w nich asertywności;
- j) uczniowie czujący się skrzywdzeni bądź odrzuceni – podczas pracy z taką grupą najistotniejszym zadaniem prowadzącego zajęcia jest budowanie w uczestnikach poczucia własnej wartości;
- k) uczniowie, którym nauka sprawia trudność – w tym przypadku biblioterapeuta powinien skupić się na wsparciu oraz pobudzaniu uczestników zajęć do kreatywnego działania (Borecka 2002, 20).

Przygotowany przeze mnie program z elementami biblioterapeutycznymi skieruję do uczniów klas czwartych szkoły podstawowej, którzy mogą zmagać się z różnymi problemami rozwojowymi czy kryzysami charakterystycznymi dla tego wieku¹⁴, a także zmuszonymi do przystosowania się do odmiennej sytuacji organizacyjno-edukacyjnej związanej z przejściem do drugiego etapu edukacyjnego (zmiana nauczycieli, system edukacji przedmiotowej itp.).

Środki terapeutyczne stosowane w biblioterapii

Na wstępie warto zaznaczyć, iż nie każdy utwór można nazwać tekstem terapeutycznym, podobnie jak każdego odczytania komuś (nie tylko dziecku) dzieła literackiego nie można uznać za działanie stricte biblioterapeutyczne. Należy przy tym

¹⁴ Szczegółowa psychologiczno-fizjologiczna charakterystyka uczniów uczęszczających do klasy czwartej szkoły podstawowej znajduje się w 2. rozdziale.

pamiętać, iż te specjalistyczne opowiadania powinny posiadać właściwą strukturę, uwzględniającą:

- wyeksponowany i wprost nazwany problem;
- noszącą w sobie ten problem postać, z którą odbiorca może się identyfikować;
- szczegółowe zarysowanie sytuacji społecznej (wraz z podaniem miejsca, wydarzenia, okoliczności), w której bohater utworu uświadamia sobie, co stanowi dla niego kłopot oraz opisane zachowanie powodujące, iż sobie z tym nie radzi;
- przedstawione postacie reagujące na trudną sytuację bohatera i gotowe mu pomóc;
- poszukiwanie przez tytułową postać sposobu na dokonanie zmian w samym sobie oraz w otoczeniu, wywołujące u czytelnika refleksję związaną z zakończeniem utworu i odniesieniem skutków rozstrzygnięcia do własnego życia (Szeffler 2010, 9-11).

Za materiał biblioterapeutyczny uznaje się nie tylko tradycyjne książki, ale również tak zwane materiały alternatywne, czyli wszelkie wydawnictwa książkowe, drukowane oraz rękopiśmienne (przygotowane przez biblioterapeutę lub pacjentów); obiekty pozajęzykowe, do których zalicza się: grafikę, ulotki czy nuty; dokumenty, materiały przejściowe pomiędzy bibliologią a dokumentologią, np. karty do gry, fotografie, filmy, płyty gramofonowe itp.) (Żbikowska-Migoń 1970, 29).

Danuta Gostyńska stworzyła własną klasyfikację książek terapeutycznych, dzieląc je na trzy kategorie:

- a) materiały uspokajające – *sedativa* – zalicza się do nich książki o tematyce przygodowej, czyli baśnie, literaturę humorystyczną czy fantasy;
- b) materiały pobudzające – *stimulativa* – wymienia się tutaj literaturę wojenną, popularnonaukową, podróżniczą oraz awanturniczo-przygodową;
- c) materiały refleksyjne – *problematica* – to teksty biograficzne, socjologiczne, psychologiczne czy romansowe (Szulc 1988, 69-70).

Wanda Kozakiewicz zaproponowała poszerzenie tej klasyfikacji o materiały powodujące nie tylko silne wzruszenie religijne, ale też prowadzące czytelnika do dokonania jakiegoś istotnego odkrycia w swojej osobowości (nazwała je literaturą *sacrum*) (Borecka 2001b, 51).

Odmiennej typologii materiałów terapeutycznych dokonała I. Borecka, dzieląc je ze względu na materiał, z którego zostały wykonane:

- a) tak zwane książki „łatwe w czytaniu” – zwykle mają twardą oprawę, dużą wielkość czcionki, odpowiednio dobrane odstępy między wersami, a pod względem tematyki – poruszają problemy w prosty sposób, tak aby przekaz był zrozumiały również dla osób niepełnosprawnych intelektualnie; ponadto występujące w utworach ilustracje nie są metaforyczne bądź abstrakcyjne, lecz konkretne oraz jednoznaczne;
- b) książki-zabawki – w żaden sposób nie przypominają tradycyjnych książek, mogą występować jako figurki, maskotki bądź klocki, zawierające wewnątrz odtwarzacz z bajką terapeutyczną;
- c) utwory wydrukowane brajlowskim pismem (przeznaczone dla osób niewidzących) oraz dużą czcionką (dla słabowidzących); te książki są dostosowane do pacjentów (ich możliwości czy potrzeb) pod względem właściwego ich wydania (Borecka 2001b, 19-20).

Oprócz tradycyjnych tekstów literackich stosowanych w terapii przy pomocy książki coraz większą popularność zyskują materiały alternatywne, gdyż można je wykorzystać jako pewne uzupełnienie terapii lub jako podstawowy środek terapeutyczny dla osób między innymi niepełnosprawnych intelektualnie lub fizycznie, niedowidzących, niewidomych czy głuchych. Do nich zalicza się: książki „mówione” – wcześniej nagrane utwory z tłem muzycznym bądź odgłosami przyrody znajdujące się w odtwarzaczach; filmy, programy komputerowe, gry książkowe lub zabawki edukacyjne (Borecka 2001b, 20), a także audiobooki, których rozwój nastąpił dopiero w 2008 r. – wtedy to Biblioteka Akustyczna nagrała 31 książek do słuchania, a dziś jest ich już ponad pół tysiąca (<https://rynek-ksiazki.pl/aktualnosci/10-lat-audiobookow-w-polsce/>). Warto też zaznaczyć, iż gry książkowe zostały zapoczątkowane dopiero w drugiej połowie XX w. we Francji, przez działającą w tamtym czasie grupę literacką o nazwie *Ouvroir de Littérature Potentielle*, która wprowadziła, a potem upowszechniła koncepcję o nazwie *tree literaire*, czyli fabuły mającej wiele rozgałęzień bądź alternatywnych wątków. Największy rozkwit tak zwanych gamebooków nastąpił kilkadziesiąt lat później w Europie, a w Polsce od 2002 r. (Muszyński 2014, 19).

Ponadto w opracowaniach naukowych jako środek terapeutyczny proponuje się także historyjki ilustrowane, skierowane zwłaszcza do osób borykających się z problemem logicznego zrozumienia ciągu przyczynowo-skutkowego. W odniesieniu do

tych utworów wymienia się trzy fazy odbioru tekstu: wyliczenie nazw, które zostały już przyswojone, np. gatunki zwierząt i przedmioty; określenie stanów i czynności, dotyczących wcześniej wskazanych rzeczy; dostrzeżenie szerszych kontekstów oraz związków, konstruujących całość historyjki¹⁵. Jeżeli uczestnikowi terapii nie sprawia problemów zrozumienie przedstawionej opowieści, terapeuta powinien wprowadzić również ćwiczenia aktywizujące i pobudzające pacjenta, umożliwiające: uporządkowanie utworu, wywnioskowanie zakończenia przez odbiorcę bądź nadanie tytułu całości (Jurkowska 2007, 28-30).

Jako przykład środków terapeutycznych podaje się także rymowanki czy wierszyki (w tym również pouczańki¹⁶) i piosenki, wspomagające rozwój słuchowy oraz językowy; obrazki napisane w języku migany przeznaczone dla dzieci głuchych; symbole Bliss oraz piktogramy do pracy z osobami niemówiącymi (Tomasik 1994, 22-24).

Środki terapeutyczne powinno się zawsze dobierać odpowiednio do potrzeb i możliwości percepcyjnych uczestników terapii. Nie każdy utwór nadaje się do biblioterapii, gdyż pozycja uznana powszechnie za wybitne dzieło w pracy terapeutycznej może stać się nieprzydatna, w odróżnieniu od tak zwanej literatury lekkiej, mogącej być wykorzystywaną wielokrotnie, nawet jako placebo. Jednakże dobierając jakikolwiek materiał terapeutyczny do pacjenta, należy zawsze pamiętać o jego gustach czytelniczych, a także o tym, aby temat dyskusji nad literaturą nie był jedynie odpowiedni do wieku oraz możliwości percepcyjnych, ale również – bliski życiowym doświadczeniom odbiorcy i jego zainteresowaniom, a proponowane środki terapeutyczne służyły do wzmacniania poczucia wiary we własne możliwości, nabycia zdolności przeciwdziałania stanom destrukcyjnym lub autoreakcji odbiorcy (Borecka 2001a, 21). Ponadto nie należy wybierać materiałów, których się dobrze nie zna, a pamiętać o tym, iż trzeba je dostosować do nastrojów czytelniczych, aby uniknąć niepożądanych zachowań (Tomasik 1994, 24).

W stworzonym przeze mnie programie postanowiłam wykorzystać tradycyjne książki (baśnie i bajki terapeutyczne), ale również materiały audialne i audiowizualne,

¹⁵ Powszechnie uważa się, iż korzystanie z tych obrazków pozwala na rozwój procesu syntetyzowania i analizowania, doskonali uwagę, koncentrację, spostrzegawczość, kształtuje zdolność wypowiadania się bądź układania opowiadań, pobudza wyobraźnię, wzbogaca słownictwo.

¹⁶ Czyli wiersze zawierające morał, ich celem jest doradzenie odbiorcy lub pouczenie go (Baluch 2003, 72).

które poruszać będą ważne dla uczestników terapii zagadnienia, a także będą dostosowane do ich możliwości intelektualnych i wieku rozwojowego¹⁷.

1.4. Cele i zastosowanie biblioterapii

Jak zostało wcześniej powiedziane, biblioterapia ma odmienne zastosowania w zależności od pacjenta, choć, jak wiadomo, za każdym razem opiera się przede wszystkim na wykorzystaniu terapeutycznych wartości literatury (Borecka 2002, 11). Zdaniem badaczy, można wyróżnić jej cztery główne cele:

- 1) ogólnorozwojowy – nastawiony na zaspokajanie bieżących potrzeb, wynikających z danego wieku rozwojowego;
- 2) profilaktyczny – mający na celu zapobieganie tworzenia problemów związanych z zaburzeniami emocjonalnymi;
- 3) rewalidacyjny – przeznaczony przede wszystkim do pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie;
- 4) resocjalizacyjny – obejmujący swoim zasięgiem pacjentów niedostosowanych do funkcjonowania w społeczeństwie (Konieczna 2006, 14).

Do ogólnych celów biblioterapii można zaliczyć: poprawę interpersonalnej komunikacji w grupie dzięki rozwiązywaniu konfliktów, umożliwianie uczestnikom terapii przyjmowanie różnych ról społecznych, naukę asertywności, akceptacji i szacunku względem samego siebie i innych; pracę z pacjentem mającą na celu przyjęcie przez niego pozytywnej wizji jego osoby poprzez zachęcenie go do samooceny postępowania, a także wglądu w emotywną sferę, uświadomienie mu występowania wielu zagrożeń, m.in. narkotyków, alkoholu, sekt itp.; pomoc w rozwiązaniu problemów, które mogą wynikać z okresu dojrzewania, np. w poszukiwaniu odpowiedzi na dręczące uczestników terapii egzystencjalne pytania, kształtujące hierarchie wartości, wspierające rozwój moralny (omawiając przy tym problematykę tożsamości czy sensu życia) (Konieczna 2006, 15). Ponadto – wzmocnienie motywacji do zdobywania wiedzy oraz poczucia własnej wartości; podawanie właściwych wzorców osobowych; ułatwienie pacjentom poznania i zrozumienia siebie, a także otaczającej ich rzeczywistości (zwłaszcza tej nowej, w której znaleźli się na przykład na skutek choroby) (Arkuszewska, Kanas, Krawiec 2004, 8); uaktywnianie osoby niepełnosprawnej, będącej w złej kondycji fizycznej czy psychicznej

¹⁷ Szczegółowa charakterystyka wybranych przeze mnie utworów wraz z poruszaną podczas poszczególnych zajęć problematyką znajduje się w 4. rozdziale od 267 strony.

bądź doświadczającej uczucia krzywdy, straty, doznającej pewnych destrukcyjnych emocji poprzez dobranie odpowiednich technik; wpływanie na stany emocjonalne uczestnika terapii poprzez rozmowy z nim o sprawach niebędących obecnie w zasięgu jego możliwości z powodu różnych ograniczeń; stworzenie właściwej atmosfery terapeutycznej (Borecka 2000, 13-20).

Istotne w procesie biblioterapii są również zadania, które powinno się realizować. Zalicza się do nich, między innymi: wzbudzenie zaufania oraz autentyczności u pacjentów; przestrzeganie zasad tolerancji oraz akceptacji; stworzenie atmosfery sprzyjającej życzliwości i szczerości; dyskretne kierowanie programem przez wszystkie etapy procesu w stronę założonych celów (Chachowska 2005, 9), a także pomoc w intelektualnym aktywizowaniu pacjentów czy wychowywaniu dzięki odpowiednio dostarczanym bodźcom umożliwiającym m.in. twórcze i aktywne działanie (pomimo wielu barier) czy dostosowanie poziomu oraz tempa zajęć do fizycznych bądź psychicznych możliwości ich uczestników (Borecka 2002, 11).

Jeśli chodzi o zastosowanie tej dziedziny terapii, to dotyczy ona wielu czynników związanych z samą koncepcją działań o charakterze terapeutycznym konkretnej placówki (jak wiadomo z wcześniejszych rozważań inne zastosowanie ma biblioterapia kliniczna, instytucjonalna czy rozwojowa), a także każdej ze sfer życia człowieka:

- psychicznej – związanej z zaspokajaniem potrzeb oraz dążeniem do polepszenia jakości życia chorego;
- intelektualnej – umożliwiającej zdobycie podstawowej wiedzy, a także umiejętności, pozwalających na prawidłowe funkcjonowanie;
- społecznej – ułatwiającej nawiązywanie prawidłowych relacji z najbliższymi osobami (Borecka 2001a, 16-20).

Do najważniejszy celów biblioterapeutycznych w aspekcie psychologiczno-dydaktycznym, którymi będę się kierowała tworząc program, zaliczam: zwrócenie uwagi na bardzo ważny aspekt emocjonalny i moralny (wskazanie sposobów rozpoznawania emocji, radzenia sobie z nimi czy naukę wartościowania), poprawę komunikacji w zespole klasowym i zachęcenie uczniów do współpracy, naukę akceptacji siebie, w tym wsparcie poczucia wiary w swoje możliwości, wzmocnienie motywacji do poszerzania wiedzy, ale też rozwoju zainteresowań. Dodatkowymi efektami pracy powinny być także:

rozwój zachowań asertywnych i pogłębienie integracji zespołu klasowego. Drugą grupę celów stanowią zadania polonistyczne związane z bogaceniem słownictwa, kształceniem umiejętności wypowiedzi i interpretacji tekstów literackich (ta kwestia zostanie szerzej omówiona w dalszej części pracy).

1.5. Metody, formy oraz techniki stosowane w biblioterapii

Biblioterapia zaliczana jest do metod terapeutycznych, dlatego wykorzystuje się ją podczas psychoterapii – postępowania, którego najważniejszym celem jest pomoc w prawidłowym rozwoju, wsparcie emocjonalne, profilaktyka oraz terapia pedagogiczna (Molicka 2011, 147). Warto zaznaczyć, iż za punkt wyjścia wszystkich działań biblioterapeutycznych uznaje się odbiór tekstu – dzięki wykorzystaniu metodyki cichego oraz głośnego czytania ze zrozumieniem, metod pracy z utworem literackim, ale też różnych działań psychologicznych opierających się na wpływie książki na uczestników terapii. Wobec tak ogromnych możliwości zastosowań stwierdza się, iż biblioterapia posiada szeroki zasięg pod kątem metodologicznym (Borecka 2001b, 20-21). Twórczość poetycką można uznać za podstawowy środek pracy pozwalający na tworzenie lub przekształcanie określonych schematów poznawczych, odnoszących się bezpośrednio do pacjenta bądź do rzeczywistości. Poprzez te teksty możliwe staje się doświadczanie konieczne do dalszego rozwoju odbywającego się przy pomocy: opisów, dialogów czy refleksji. Terapeuci literaturę uznają za metodę zastępczą, pozwalającą na właściwą stymulację, poprzez którą m.in. staje się możliwe:

- nabycie umiejętności inter- oraz intrapersonalnych;
- zdobycie i poszerzenie wiedzy ogólnej bądź szczegółowej uczestnika terapii;
- zapoznanie się z odmiennymi strategiami działania, wzorcami zachowania, myślenia, odczuwania czy rozpoznawania słownictwa lub emocji;
- kształtowanie wyobraźni, kreatywności, dystansu do siebie, umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, wrażliwości na piękno oraz zdolności wyznaczania sobie celów (Molicka 2011, 151-153).

Współcześnie coraz częściej biblioterapię wykorzystuje się w szkołach jako metodę pracy wchodzącą w skład działalności o charakterze profilaktyczno-

wychowawczym (rzadziej dydaktycznym). Zalicza się do niej zajęcia edukacyjne, które realizuje się w ramach przedmiotów nauczania (Konieczna 2006, 15-19).

Najlepsze w procesie biblioterapeutycznym efekty dają **formy pracy** pobudzające twórczą ekspresję pacjenta oraz aktywizujące bądź angażujące emocjonalnie przy użyciu różnych środków oddziaływania na uczestnika terapii, na przykład – ruch, plastyka, słowo, muzyka. Do realizacji programu można zastosować różne formy czy metody biblioterapeutyczne (Chachowska 2005, 9):

- metoda żywego słowa – jej zadanie stanowi motywowanie, oddziaływanie na wyobraźnię, pobudzanie uczuć czy procesów poznawczych przy pomocy literatury pięknej;
- metoda wizualizacji – ma na celu wykorzystanie zmysłów, dzięki którym dochodzi do wyobrażenia sobie pewnych sytuacji, zjawisk, obrazków;
- opowieść ruchowa – związana jest z powtarzaniem ruchów wymyślonych przez pacjenta bądź tych wynikających bezpośrednio z opowiadania odczytanego przez terapeutę, dzięki którym możliwe staje się utożsamienie odbiorcy tekstu z bohaterami utworu (Jaszczyk, Kochaniak 2006, 19-25);
- metoda Carla Orffa – to forma działania wykorzystująca instrumenty muzyczne oraz literaturę, które pozwalają na zwiększanie kompetencji zarówno muzycznych, słownych, jak i ruchowych, gdyż opiera się ona na działaniach, takich jak: ruch przy muzyce, gra na instrumentach, tworzenie autorskiej muzyki, słuchanie muzyki oraz śpiew (Borowska 2009, 38-39).

Wanda Kozakiewicz, wpisując biblioterapię w nurt psychoterapii, uważa, że literatura może zostać wykorzystana w czterech **metodach**. Po pierwsze odreagowującej – polegającej na wydobyciu z podświadomości uczestnika terapii nieprzyjemnych dla niego wspomnień, gdyż tłumione oraz nieodreagowane mogą doprowadzić do nerwic, stanów lękowych czy napięć, a odreagowanie może nastąpić dzięki lekturze budzącej wspomnienia lub skojarzenia, którym towarzyszy silne emocjonalne przeżycie, zbliżone do tego głęboko ukrytego w podświadomości. Po drugie – sugestii prowadzącej do wzmożenia, osłabienia lub nawet zniknięcia określonych funkcji psychicznych bądź psychofizycznych (ta metoda uznawana jest za niebezpieczną, jeśli terapeuta nie jest z nią dobrze zaznajomiony, gdyż może doprowadzić zarówno do wyleczenia, jak i pogorszenia stanu chorego); w przypadku sugestii bezpośredniej literatura stanowi

wskazówki, rady, polecenia, zaś pośredniej – źródło przeżyć, pozwalające czytelnikowi postawić się w innej sytuacji i zrozumieć siebie. Po trzecie – placebo polegające na dobraniu takiej literatury, która pozwoli wyciszyć się oraz uspokoić przed snem i po czwarte – psychodramę umożliwiającą zmianę zachowania u uczestników terapii poprzez granie ról, ujawnienie problemów emocjonalnych i konfliktów, a także uwolnienie nagromadzonych emocji czy napięć (Borecka 1991, 12-13).

W zakresie **technik** psychoterapeutycznych wykorzystywanych w procesie biblioterapeutycznym wymienia się:

- a) inscenizacje bajek – stosuje się je przede wszystkim w przypadku pacjentów, którzy odmawiają wyboru jakichś ról z życia, proponuje się im postać z jakiejś znanej bajki z ich dzieciństwa;
- b) monolog terapeutyczny – polega na wypowiadaniu swoich myśli, obaw oraz pragnień przez uczestników terapii;
- c) prezentowanie scen fikcyjnych – związane jest z przedstawianiem sytuacji, która nie miała miejsca w życiu chorego (Borecka 1991, 13);
- d) głośne i samodzielne czytanie utworów przez uczestników terapii;
- e) wykonanie plastycznych prac, które ilustrują emocje wywołane przez tekst terapeutyczny bądź nastrój bohatera literackiego;
- f) słuchanie bajek o charakterze aktywizującym oraz relaksacyjnym;
- g) pisanie listu do postaci literackiej;
- h) dyskusja nad przeczytanym tekstem (Arkuszewska, Kanas, Krawiec 2004, 9);
- i) lepienie z plasteliny takich elementów, których brak w przeczytanym przez prowadzącego oraz w znanym dzieciom tekście;
- j) rozwiązywanie krzyżówek odnoszących się do treści utworu, układanie czy rozwiązywanie rebusów (Borecka 2001, 48);
- k) relaksacyjne – wykorzystywane w czasie terapii bądź na jej zakończenie, pozwalające na skupienie się na jakimś utworze i umożliwiające odbieranie bodźców dotykowych, wzrokowych i słuchowych (Jaszczyk, Kochaniak 2006, 21).

Formy pracy natomiast powinny być dostosowane do psychofizycznych cech uczestników terapii. Możliwości ich doboru są nieograniczone, lecz nie należy zapominać o dyskretnym kierownictwie oraz sterowaniu programem przez kolejne etapy procesu

biblioterapeutycznego w stronę założonego celu (Borecka 2002, 14). W metodyce wyróżnia się dwa rodzaje form pracy z uczestnikami terapii, tzn. grupową (zbiorową) – prowadzący dzieli pacjentów na zespoły, kierując się przy ich doborze zbliżonym wiekiem, podobnymi problemami czy ich zainteresowaniami; indywidualną – terapeuta prowadzi zajęcia pojedynczo, mogą one przyjąć formę autobiblioterapii, polegającą na tym, iż pacjent samodzielnie wybiera literaturę omawianą na zajęciach (Konieczna 2006, 13-14). Obie te formy mogą być wykorzystywane na przemian, lecz ta pierwsza zalecana jest szczególnie dla dzieci, natomiast druga – dla osób starszych lub ciężko chorych (Tomasik 1994, 29).

Opis wybranych przez mnie metod, technik czy form pracy będzie znajdował się w rozdziale metodologicznym, a praktyczne ich wykorzystanie z uwzględnieniem uczestników i problematyki zajęć zostanie przedstawione w poszczególnych scenariuszach zajęć¹⁸.

1.6. Proces postępowania biblioterapeutycznego

Postępowanie biblioterapeutyczne jest ściśle związane ze sferą działań wychowawczych, biomedycznych, a także korekcyjno-wychowawczych, w jego trakcie zakłada się wykorzystanie omawianych już wcześniej książek oraz materiałów alternatywnych w celu m.in. regulacji systemu nerwowego czy psychiki człowieka chorego, znajdującego się w trudnej sytuacji życiowej, niepełnosprawnego. Warto zaznaczyć, iż proces biblioterapeutyczny w zależności od problemu, z którym musi się zmierzyć, mimo że składa się z tych samych elementów, przebiega w nieco inny sposób (dostosowany nie tylko do zaburzenia, ale również pacjenta indywidualnie) (Borecka 2001b, 63). Postępowanie to zawsze przebiega w czterech etapach, którymi są: diagnoza, czytanie indywidualne, czytanie grupowe, refleksja.

Diagnoza

Poznanie uczestnika zajęć stanowi najistotniejszy element diagnozy, podczas której terapeuta musi zdawać sobie sprawę z tego, iż na pełny obraz chorego składa się wiele czynników (Borecka 1991, 21), dlatego zaczyna się ją od rozpoznania stanu zdrowia pacjenta, m.in. na podstawie jego karty choroby, wywiadu z lekarzem, uczestnikiem terapii oraz jego rodziną. Następnie terapeuta rozeznaje się w jego

¹⁸ Scenariusze cyklu lekcji znajdują się w 4. rozdziale od 294 strony.

potrzebach psychicznych i zainteresowaniach, w tym także czytelniczych (Borecka 1999, 7). Biblioterapeuta musi pamiętać, że choroba stanowi sytuację trudną, w której każda z osób może zachowywać się w odmienny sposób, inaczej niepełnosprawność będą postrzegać osoby młode, a inaczej – znacznie starsze, dlatego konieczne w trakcie stawiania diagnozy stają się także własne obserwacje (Borecka 1991, 22):

- a) terapeuci u osób niepełnosprawnych intelektualnie diagnozują przede wszystkim: zmienne nastroje (od apatii po napady agresji), poczucie niskiej wartości, trudności z nieprzystosowaniem się do grupy; dobierają literaturę piękną, popularnonaukową o charakterze wspomnieniowym czy biograficznym osób dotkniętych różnego typu niepełnosprawnościami (wykorzystuje się tutaj m.in. *Tajemniczy ogród* Frances Hodgson Burnett, *Los w twoich rękach* Anny Domańskiej czy *Opowieść dla przyjaciela* Haliny Poświatowskiej); postępowanie terapeutyczne zmierza do zmiany zaburzonej hierarchii wartości i tworzenia atmosfery sprzyjającej samodzielnemu działaniu pacjenta;
- b) u osób niedostosowanych społecznie stwierdza się: obniżoną motywację do zdobywania wiedzy, niechęć do podejmowania prób nawiązywania relacji z rówieśnikami bądź chwiejność emocjonalną; terapeuci za cel stawiają sobie zintegrowanie pacjenta z grupą i podniesienie stopnia uspołecznienia klasy, wybierając następujące utwory literackie: *Lotnica*, *Kto sieje wiatr*, *Chłopak na niepogodę* Marii Józefackiej czy *Ten obcy* Ireny Jurgielewiczowej;
- c) dla osób szczególnie uzdolnionych, które bardzo emocjonalnie przeżywają każde wystąpienie, konkursy czy egzaminy bądź są zamknięte w sobie, nie przejawiają chęci współpracy z nauczycielami lub innymi uczniami, proponuje się teksty, w których występuje bohater (indywidualna jednostka) uczący się pewności siebie oraz nabrania pewnego dystansu do wszystkich stresujących sytuacji (wybiera się tutaj: *Szóstą klepkę*, *Opium w rosale* Małgorzaty Musierowicz, *Większe zasługi*, *Większy kawałek świata* Joanny Chmielewskiej, *Twórczą moc myślenia* Kurta Tepperweina) (Borecka 2001, 64-70).

Dodatkowe źródło informacji, umożliwiające poszerzenie wiedzy o pacjencie/ podmiocie działań terapeutycznych stanowi interpretacja jego rysunku tematycznego, portretu rodziny lub autoportretu (Borecka 2001a, 41-42). Należy zaznaczyć, iż w przypadku moich badań uczestnikami terapii nie będą pacjenci, tylko uczniowie klas

czwartych szkoły podstawowej, którzy mogą zmagać się z problemami opisanymi w podpunkcie b) i c).

Po dokonaniu początkowej diagnozy terapeuta formułuje cele, które będą realizowane w trakcie zajęć, tzn. stara się, aby pacjent (w moim przypadku uczeń) miał zapewnione kompleksowe wsparcie psychologiczne, pozwalające mu odzyskać poczucie własnej wartości, zaakceptować siebie, otoczenie, w którym funkcjonuje bądź sytuację, w której się znalazł. Następnie dobiera środki biblioterapeutyczne dostosowane do potrzeb i możliwości uczestnika zajęć, po czym przygotowuje odpowiednie warunki zewnętrzne – również te umożliwiające kontakt podopiecznego z terapeutą oraz z materiałami i dające poczucie bezpieczeństwa, komfort, a także ułatwiające koncentrację (Tomasik 1994, 21-25).

Terapeuta w przypadku terapii zbiorowej tworzy jednorodną pod względem problemów oraz możliwości grupy. Istotne jest, żeby uczestnicy takiej formy terapii byli w zbliżonym wieku, gdyż w zależności od niego zmienia się podejście do jakiegoś problemu czy potrzeby. W edukacji szkolnej taką grupę stanowią zespoły klasowe łączące dzieci w tym samym wieku. W literaturze naukowej, zwłaszcza tej psychologicznej, wyróżnione zostaje sześć etapów rozwoju człowieka, takich jak:

- 1) wiek niemowlęcy oraz wczesne dzieciństwo – w tym czasie dziecko nabywa najważniejsze umiejętności: chodzenie, mówienie, naśladowanie (praksja), jedzenie czy autokontrola, zaczyna pojawiać się również zdolność do rozróżniania dobra od zła;
- 2) średni wiek dziecięcy (6-12 lat) – to okres rozwoju i doskonalenia wcześniej zdobytych sprawności, zwłaszcza tych fizycznych, na tym etapie kształtują się podstawowe wzorce postaw w odniesieniu do grup społecznych i rówieśników, a ponadto – sumienie;
- 3) okres dojrzewania (trwa 12 do 18 r. życia) – w trakcie jego trwania dochodzi do próby zaakceptowania własnego ciała, zdobycia emocjonalnej niezależności od rodziców czy poznania prymarnych pojęć związanych z wartością oraz estetyką, a także nawiązania pierwszych, stałych kontaktów z osobami reprezentującymi obie płcie;
- 4) dorosłość (18-30 lat) – to okres, w czasie którego dochodzi do kształtowania swojego przyszłego życia przez każdego człowieka indywidualnie, dokonuje się to poprzez decyzję o doborze właściwego zawodu, założeniu rodziny (lub nie), albo przyłączeniu się do odpowiedniej grupy społecznej;

- 5) wiek średni (trwa od 31 do 55 r. życia) – najważniejszymi osiągnięciami na tym etapie stają się: akceptacja zmian zachodzących w organizmie oraz w wyglądzie, a także poczucie obywatelskiej odpowiedzialności za swój kraj czy prowadzenie ustabilizowanego trybu życia;
- 6) późna dojrzałość (od 56 lat) – człowiek powinien dostosować się do ciągle pogarszającego się stanu zdrowia, zmiennej sytuacji materialnej lub emocjonalnej – wynikającej z utraty bliskiej osoby (Łaba 2011, 58).

W swoich badaniach nie będę prowadziła specjalistycznej diagnozy, uczestnikami zajęć będą uczniowie uczęszczający do klas czwartych szkoły podstawowej (pochodzący z różnych miejscowości), którzy są w takim samym (lub zbliżonym wieku), ich rozwój, przede wszystkim społeczny, ale też psychiczny przebiega podobnie, a także zmagają się z podobnymi kryzysami okresu rozwojowego.

Czytanie indywidualne i grupowe

Pierwszy etap procesu biblioterapeutycznego jest związany z czytaniem indywidualnym bądź grupowym i prowadzi do uświadomienia podopiecznemu źródeł jego niskiej samooceny, a także pokazania reakcji innych na zbliżoną sytuację. Wszystkie te działania mają doprowadzić do akceptacji tej sytuacji. W drugim etapie następuje wprowadzenie programu pozwalającego na wzmocnienie wiary w siebie – połączonego z pogłębieniem katharsis, dokonanie wglądu w samego siebie, przyczyniającego się do zmian zachowania i postaw (Borecka 2001, 63-64).

Indywidualne czytanie składa się z paru faz, w czasie przygotowywania zajęć terapeuta wybiera odpowiednie metody wraz z technikami tak, aby były jak najlepiej dostosowane nie tylko do pacjenta, ale też materiałów, które wykorzysta. Trzeba pamiętać, że leczenie książką wymaga bardzo dobrej znajomości osób biorących udział w terapii oraz wykorzystywanych podczas zajęć lektur, które mają wywołać odpowiednie reakcje i zmiany w układzie nerwowym, wprowadzając uczestnika terapii we właściwy nastrój (powinno się unikać tekstów, przedstawiających negatywny obraz świata, wypełnionych złem i cierpieniem, podważających wiedzę z zakresu medycyny) (Podbielski 2004, 3).

Podczas tego etapu pacjent przechodzi przez trzy fazy:

- a) identyfikacja z bohaterem (określana jako projekcja) – pozwala zrozumieć, iż wiele osób boryka się z podobnymi problemami, odczuwa te same emocje czy

ponosi porażki; w trakcie identyfikacji może nastąpić projekcja spostrzeżeniowa, która polega na próbie interpretacji motywów postępowania postaci literackiej bądź relacji pomiędzy nim a innymi osobami, może dojść również do projekcji poznawczej umożliwiającej wyciągnięcie wniosków odnoszących się do sensu wyrażonego przez autora i ujęcie ich w kategorii swojego życia;

b) katharsis czyli oczyszczenie – to doznanie takiego stanu psychicznego w czasie czytania lub po jego zakończeniu, który charakteryzuje się odczuciem ulgi czy odreagowaniem psychicznych blokad i napięć (Borecka 2002, 61); u antycznych Greków katharsis znaczyło literalne oczyszczenie się (wymiotowanie), a obecnie odnosi się ono do uzyskania emocjonalnego spokoju (Molicka 2011, 120);

c) wgląd – w tej fazie uczestnik terapii wyraża chęć do walki z niepowodzeniami, zaczyna rozumieć, iż nie wszyscy chcą go skrzywdzić, skrytykować, otwiera się na świat, zmieniając w ten sposób swoje dotychczasowe poglądy (Matuszek 2002, 13); Clare Gillies szczegółowo definiuje, czym jest wgląd, utożsamiając go z pogłębianiem i odkrywaniem wewnętrznego świata odbiorcy w trakcie czytania dzieła literackiego; badacz używa tego terminu w odniesieniu do „rozumienia, które tkwi pod powierzchnią, rozumienia motywów i uczuć, mogących się różnić od wyrażania postawy” (Tomasik 1994, 18).

Podczas zajęć grupowych możliwa staje się dyskusja na temat problematyki poruszanej przez daną książkę, z próbą wspólnego szukania rozwiązania (wyjścia z tej sytuacji) oraz zrozumienia siebie (Borecka 1999, 7).

Oba rodzaje czytania, indywidualne, jak i grupowe, zmierzają do uświadomienia uczestnikom terapii, iż mają prawo (tak jak inne osoby) do przeżywania skrajnych uczuć, doznawania porażek czy zaznajomienia się z technikami radzenia sobie ze stresem i lękiem, stanowiącym nieodłączny element wielu trudnych sytuacji (Matuszek 2002, 13).

Refleksja pacjenta

Ostatni etap procesu biblioterapeutycznego stanowi refleksja ze strony odbiorcy połączona z ewaluacją ze strony terapeuty, który weryfikuje postawione przy diagnozie hipotezy oraz przygotowuje plan dalszej pracy (Borecka 1999, 7).

W opracowaniach naukowych można znaleźć informacje o czterostopniowym oddziaływaniu książek na odbiorców:

- 1) zainteresowanie lekturą – zachęcanie odbiorcy do wysiłku intelektualnego nad daną pozycją książkową;
- 2) powrót do stabilizacji życiowej;
- 3) mobilizacja do dalszej aktywności pacjenta przy pomocy odpowiedniej stymulacji;
- 4) wypracowanie właściwego podejścia do życia (Podbielski 2004, 3).

Czas trwania postępowania biblioterapeutycznego jest ściśle uzależniony od celu terapii, który założył do realizacji prowadzący zajęcia, atmosfery panującej w trakcie zajęć, a także właściwie prowadzonego przebiegu terapii oraz osiągniętych efektów, dlatego może trwać od paru dni do kilkunastu tygodni (Molicka 2011, 21).

1.7. Funkcje literatury

Literatura, będąca przedmiotem zainteresowań czytelników (nie tylko biblioterapeutów i uczestników terapii) była i jest definiowana pod kątem różnych aspektów. Najbardziej rozpowszechniło się ujęcie tego terminu jako „ogół wypowiedzi utrwalonych w piśmie, związanych funkcjonalnie z różnymi zakresami życia zbiorowego” (NEP PWN 1998, 764). Badacze literatury podają jej ogólne cele i zadania, do których realizacji jest tworzona, rozpowszechniana oraz odbierana, a także wskazują na jej skutki – te świadome, jak i nieświadome (Wojciechowski 2000, 98).

Stanisław Siekierski wymienia jej społeczne funkcje:

- filozoficzną – dotyczącą obrazu świata, który został wykreowany w utworze wraz z światopoglądem czytelnika;
- estetyczną – związaną z estetycznymi potrzebami odbiorcy, a także ze sposobem przekazywania treści, a mianowicie formą;
- wychowawczą – wskazującą idee moralne, kształtujące umiejętności wartościowania i wrażliwość, a także stymulujące twórcze myślenie;
- poznawczą – zwracającą uwagę na wszechstronne oraz twórcze wzbogacenie świadomości;
- emocjonalną – pozwalającą na wzbudzenie emocji;
- werystyczną – wiążącą się z kopiowaniem czy odzwierciedlaniem rzeczywistości w literaturze (to podejście ma źródło w antyku, gdyż tam

uważano, że prymarnym zadaniem literatury było naśladowanie realnego świata); w opozycji do tego pozostaje współczesna koncepcja literatury, która implikuje metaforę, symbolikę czy refleksję;

- rozrywkową – dostarczającą przyjemności, wprowadzającą czytelnika w dobry nastrój;
- substytutywną – podkreślającą kompensacyjną rolę tekstu literackiego, którą przybierają postacie literackie w relacji z czytelnikiem (Molicka 2011, 117-118).

Coraz częściej zwraca się także uwagę na funkcję relaksacyjną w miejsce substytutywnej, zaś terapeutycznej zamiast kompensacyjnej (Borecka 1991, 57).

Funkcja terapeutyczna była do niedawna pomijana przez badaczy z powodu niejednoznacznych badań naukowych oraz rezultatów jej stosowania, obecnie większość terapeutów wykorzystuje literaturę w trakcie swoich zajęć. Wśród zalet książki wymieniają te, które umożliwiają:

- poznanie rozwiązań czy przeżyć innych osób;
- identyfikację z bohaterem, prowadzącą do refleksji nad tym, jakim chciałby być człowiekiem oraz czego unikać;
- bezpieczne przeciwiczenie się w nowej roli, umożliwiające modelowanie pacjenta w poczuciu bezpieczeństwa, pozwalające na zmianę czy inne spojrzenie na siebie (także z innej perspektywy);
- stymulację problemu przy użyciu tekstu terapeutycznego ułatwiającego jego rozwiązanie;
- rozwijanie negatywnych uczuć, a po nich uspokojenie oraz powrót do emocjonalnej uwagi (Molicka 2011, 135).

Jacek Wojciechowski zaznacza, iż przedstawione funkcje literatury nie występują odrębnie, zazwyczaj jeden utwór realizuje część z nich, choć odbiorca nie może oczekiwać od każdego dzieła literackiego zrealizowania ich wszystkich w jednym momencie (Wojciechowski 2000, 59).

Poza ogólnymi celami literatury, teksty terapeutyczne spełniają także funkcje:

- a) profilaktyczną, która wypełnia czas wolny w pozytywny sposób, nie dopuszcza do występowania nieodpowiednich zachowań, zwraca uwagę na wartościowy przekaz tekstu;

- b) stymulacyjną, wyzwalaającą ekspresję, dającą uczestnikowi terapii poczucie zdolności czy satysfakcję z tworzenia;
- c) identyfikacyjną – ściśle związaną z projekcją odbiorcy, omówioną we wcześniejszym podrozdziale, prowadzącą do udoskonalenia procesu terapeutycznego;
- d) katarctyczną – umożliwiającą odreagowanie negatywnych emocji, a także agresji w stosunku do postaci czy autora tekstu;
- e) samopoznawczą – w trakcie której następuje zrozumienie siebie oraz innych, samopoznanie bądź pogłębianie świata wewnętrznego (Chachowska 2005, 7);
- f) kompensacyjną – skierowaną do osób zmagających się z różnymi dysfunkcjami (Domańska 2007, 39).

W odniesieniu do funkcji (oprócz tej terapeutycznej) wymienionych przez S. Siekierskiego, w swoim programie terapeutyczno-dydaktycznym z elementami logopedycznymi wykorzystam przede wszystkim funkcję wychowawczą, poznawczą (zarówno w zakresie literackim, czyli merytoryczno-rzeczowym oraz aksjologicznym, jak i komunikacyjno-językowym), a także emocjonalną literatury. Natomiast spośród celów zrealizuję przede wszystkim te o charakterze profilaktycznym, identyfikacyjnym i samopoznawczym.

1.8. Baśń i bajka – dwa najważniejsze gatunki biblioterapii

Baśń wraz z bajką zaliczane są do gałęzi tego samego „pnia”, stanowiąc wytwór fantazji człowieka pierwotnego, który aby zrozumieć otaczający go świat, dokonał jego personifikacji, obdarzając rozumem oraz uczuciami. Widząc w zachowaniu zwierząt podobieństwo do ludzi, przypisywał im w swoich opowiadaniach cechy ludzkie i w ten sposób doszło m.in. do powstania bajek alegorycznych zawsze opatrzonych pewnym morałem (Symonowicz-Jabłońska 2016, 19).

Warto zaznaczyć, iż te gatunki, mimo wielu podobieństw, różni cel, który mają realizować, gdyż „bajka przemawia do rozumu słuchacza, baśń – do jego uczucia” (Wortman 1958, 11). Julian Krzyżanowski, próbując dokonać wyjaśnienia obu terminów, wychodzi z założenia, że zarówno baśń, jak i bajka wywodzą się od czasownika *bajać*

‘fantazjować, zmyślać’¹⁹, ale zaproponował rozróżnienie tych utworów – baśń określając opowiadaniem stworzonym z elementów fantastycznych, a bajką – wszelkie opowiadania ludowe, które zostały „spisane z ust” bajorzy (Konieczna 2005, 16).

1.8.1. Definicja gatunków stosowanych w biblioterapii

Na początku przedstawię definicję gatunków literackich takich jak bajka, bajka czarodziejska i baśń, a następnie w odniesieniu do bajki i baśni zaprezentuję historię ich powstawania, rozwoju i późniejszych modyfikacji (jeśli takie były).

Bajka

Bajkę najczęściej definiuje się jako: „krótką powiastkę zapisaną wierszem lub prozą, której bohaterami są zwierzęta, ludzie, rzadziej rośliny lub przedmioty, zawierającą moralne pouczenie wypowiedziane wprost bądź dobitnie zasugerowane” (Frycie 1982, 12) lub „utwór o charakterze moralizatorskim, występujący w niej bohaterowie mają wyraźnie wyeksponowane cechy, morał znajduje się na początku lub na końcu albo jest ukryty i trzeba się go domyślić” (Łaba 2011, 69). Wielu badaczy odmiennie formułuje sam termin *bajka*. Aleksander Brückner stwierdził, że leksem ten wywodzi się z XVI w. od prasłowiańskiego pnia *ba-mówić*: „Rej, np. gromiąc człowieka, puszczającego przestrogi i rady mimo uszu, stale się wyraża: »jakby mu o żelaznym wilku bajał«, – ale takiej bajki nie było nigdy; było tylko podanie historyczne o Gedyminie, że na łowach nocą zaskoczony, śnił o wilku żelaznym i na tem miejscu Wilno »zarabić« kazał. Inne bajki, np. o smoku wawelskim i szewcu Skubie, wpleciono do dziejów najdowolniej” (SEJP 1927, 10-11). Sam czasownik *bajać* (‘opowiadać baśnie’) istnieje już od XVI w., stanowiąc podstawę słowotwórczą formacji takich jak: a) nazwy osobowe wykonawcy czynności, czyli *baj* (XVII w.) – ‘bajarz, gaduła’, *bajacz* (XVIII w.) – ‘ten, co baję, opowiada bajki’, *bajarz* (XVI w.) – ‘opowiadacz bajek, baśni’; b) nazwy wytworów czynności, czyli *bajka* (XVI w.) – ‘baśń, legenda’, *baja* (XVIII w.) – ‘zgrubienie od bajka’, *bajda* (XIX w.) – ‘bajka, brednia, bzdura, plotka’ (WSE-HJP 2018, 34-46).

Współcześnie bajkę często traktuje się jako pewien rodzaj przypowieści nawiązującej do uniwersalnej sytuacji moralnej, psychologicznej, wzorców postaw czy

¹⁹ Baśń oraz bajka już w XVI wieku były traktowane jako synonimy (Konieczna 2005, 15) i często tak jest do dzisiaj, stąd J. Krzyżanowski wprowadził pojęcie tzw. bajki magicznej, czyli baśni.

charakterów, a opowiadana w niej historia odnosi się przede wszystkim do powtarzalnych oraz powszechnych doświadczeń każdego człowieka. Jej zasadniczy cel stanowi zaś pouczenie o szkodliwości bądź pożyteczności jakichś zachowań poprzez przekazywanie w swojej treści zasad etycznych i wskazówek właściwego postępowania. Osiągnięcie celu jest możliwe dzięki przeciwstawieniu sobie dwóch typów, stanowisk czy argumentacji, na podstawie których odbiorca może wysunąć stosowną naukę (Frycie 1982, 12-13). Uznaje się, że teksty te stanowią dla dzieci ofertę edukacyjną, gdyż są dla nich nie tylko atrakcyjne, ale też przekazują najistotniejsze wartości. Bajki niosą ze sobą wiedzę o otaczającym świecie, właściwych wzorcach zachowań, a przede wszystkim pozwalają najmłodszym poradzić sobie ze zmiennymi stanami emocjonalnymi, odpowiednio bowiem dobrana bajka może odwrócić uwagę dziecka od wszelkich niepokojów czy ułatwić zrozumienie mu trudnej dla niego sytuacji (Łaba 2011, 69). W związku z tym możemy tak nazwać utwory, które wyróżniają się pewnymi cechami:

- wzajemną komunikacją pomiędzy roślinami, zwierzętami i ludźmi;
- występowaniem metafor;
- treścią pomagającą odbiorcy odnaleźć się w wymyślonym świecie;
- lekturą ułatwiającą przezwyciężenie lęków i cierpień;
- zwięzłą kompozycją;
- przejrzystością aksjologiczną (dobro zawsze triumfuje nad złem);
- szczęśliwym zakończeniem;
- brakiem określenia czasu i miejsca (Łaba 2011, 69-70).

Utwory te niosą ze sobą istotne w życiu człowieka wartości, które m.in. dorastające dziecko może nabyć, kształtując w ten sposób rozwój emocjonalny i intelektualny, ale też społeczny – dzięki kontaktowi z osobą opowiadającą historię. Wymienia się tutaj ogólne wartości, takie jak:

- a) porządkowanie świata – śledząc losy bohaterów dziecko znacznie łatwiej przyswaja pewne sprawy, zbierając przy tym wskazówki istotne dla jego dalszego, właściwego, zorganizowanego funkcjonowania w świecie, w którym tak jak bajkowe postacie przy pomocy dobrych uczynków będzie pokonywało swoje problemy;
- b) rozwijanie wyobraźni – te teksty terapeutyczne bardzo silnie oddziałują na wyobraźnię dzieci, jak i ich osobowość, dlatego w trakcie kontaktu z takim

utworem można zachęcić najmłodszych, aby sami wymyślili inne zakończenie czy narysowali głównego bohatera (tak jak go sobie wyobrażają);

- c) wychowywanie – utwory te bardzo często ukazują właściwy sposób zachowania, zapoznając przy tym (szczególnie w przypadku bajek regionalnych) z kulturą czy tradycjami, w których wychowuje się odbiorca;
- d) rozwój emocjonalny – bajki, dzięki swojej tematyce sprawiają, że odbiorca uwrażliwia się na zewnętrzny świat, a poprzez to, że emocje są bardzo często spersonifikowane – może je zobaczyć, poznać i nazwać; ponadto ma świadomość, że bohater walczący z przeciwnościami losu odczuwa to samo, co on, a jeśli postaci bajkowej się udało, to jemu również się powiedzie;
- e) pomoc w odnalezieniu oraz w zrozumieniu siebie – ma to bezpośredni związek z teorią psychospołecznego rozwoju Erika Eriksona, który twierdził, iż przezwyciężenie jednego konfliktu, wynikającego z wieku dziecka, prowadzi do osiągnięcia nowych sił witalnych, niezbędnych w podejmowaniu nowych wyzwań oraz budowaniu własnej tożsamości²⁰; teksty terapeutyczne bardzo często wskazują, jakich doświadczeń potrzebują najmłodsi, aby móc prawidłowo kształtować swój charakter;
- f) uwrażliwianie – bajki to utwory, z którymi dzieci mają kontakt najwcześniej, dlatego bardzo często obcowanie z nimi przygotowuje do lepszego i chętniejszego poznawania dzieł sztuki czy literatury w późniejszym wieku;
- g) umoralnianie – utwory te wskazują dzieciom to, co właściwe (dobre) i to co nieodpowiednie (złe), zachęcając przy tym do naśladowania pozytywnych bohaterów w codziennym życiu;
- h) rozwój inteligencji – głośne czytanie bądź opowiadanie bajek ma bardzo duży wpływ na najmłodszych, gdyż: „w mózgu dziecka powstają miliony neuronowych połączeń, które stymulują jego pracę i korzystnie wpływają na rozwój dziecięcej inteligencji” (Zdanowicz-Kucharczyk 2016, 15); utwory te nie tylko sprawiają dużą przyjemność odbiorcom, ale też pomagają uzyskać równowagę pomiędzy własną percepcją a zewnętrznym światem²¹;

²⁰ Rozwój psychospołeczny E. Eriksona zostanie szerzej omówiony w następnym rozdziale, ze zwróceniem uwagi na dzieci w okresie późnego dzieciństwa.

²¹ W książce *Wychowanie przez czytanie* autorstwa I. Koźmińskiej i E. Olszewskiej opisana została akcja czytania dzieciom, która przyniosła wiele pozytywnych efektów, m.in. wszechstronny rozwój dzieci, rozwój języka, kształtowanie się wzorcowych postaw. Szczegółowy opis tych działań pojawi się w dalszej części rozdziału.

- i) współbycie – ma miejsce, gdy rodzice czytają bądź opowiadają dzieciom bajki: w tym czasie najmłodszy czuje się bezpieczny, gdyż mogą się do niego przytulić i wsłuchać w ich głos (Zdanowicz-Kucharczyk 2016, 13-16).

Podsumowując, bajki zawierają w sobie kilka ważnych elementów, takich jak: akcja zaczynająca się w momencie, gdy zakłócony zostanie naturalny porządek; optymistyczny składnik światopoglądu związany z tym, że dobro zawsze zwycięży nad złem; fantastyka, która umożliwia na przykład porozumiewanie się ludzi ze zwierzętami, ale też obecność pouczenia. Wszystkie te elementy sprawiają, iż bajki posiadają w sobie nie tylko walory wychowawcze, ale też kształtujące, poznawcze, kompensacyjne i terapeutyczne.

Geneza powstania bajki

Początek europejskiego bajkopisarstwa sięga czasów starożytnych i Grecji, która już wtedy uległa zewnętrznym wpływom, adaptując do swojej kultury motywy rozpowszechnione w Babilonii, literaturach syryjskich, starohebrajskich czy też starożytnym Egipcie (Symonowicz-Jabłońska 2016, 20). Około VIII w. p.n.e. powstała opowieść o słowiku oraz sokole autorstwa Hezjoda, uznawana przez wielu za najstarszą grecką bajkę, natomiast Barbiosa w II w. n.e. określano mianem „pierwszego prawdziwego poety wśród bajkopisarzy”. Mimo to większość badaczy to Ezopa piszącego w VI w. p.n.e. uznaje za autora bajek zwierzęcych, nazywając ich twórcą. Chociaż tzw. „bajki ezopowe” stały się popularne dopiero w późniejszych czasach, będąc przekazywanymi w formie ustnej. Sławę Ezopowi we współczesnych czasach zapewnił Fedruj – rzymski bajkopisarz, który przełożył te utwory z greki na łacinę (Jakubowicz 2007, 10).

W Polsce baśniowo-bajkowych wątków można doszukiwać się już na początku średniowiecza, przede wszystkim dzięki przekładom dokonywanym przez kaznodziejów czy kronikarzy, m.in. Wincentego zwanego Kadłubkiem. Jednak powstanie pierwszych zbiorów bajek miało miejsce dopiero w XVI w. za sprawą ogólnoeuropejskiej tendencji związanej z przyswajaniem tradycyjnych motywów za pośrednictwem przerabianych bajek Ezopa czy Barbiosa. W wyniku tego powstały dwa zbiory tych utworów: Biernata

z Lublina pt. *Żywot Ezopa Fryga, Mędrca Obyczajnego* oraz nieznanego autora – *Fabuly Ezopowe*²².

W epoce renesansu bajki pisano z manierą miniaturyzacji, przez co ich forma podobna była do fraszek. Takie właśnie utwory tworzyli m.in. Mikołaj Rej, Bartłomiej Paprocki i Wacław Potocki. Natomiast o rozkwicie tych tekstów w Polsce można mówić dopiero od epoki oświecenia, gdyż w tym czasie bajka stała się najpopularniejszym gatunkiem literackim, głównie za sprawą swojej dydaktycznej funkcji. Zaznaczyć należy, iż te teksty nie były skierowane do dzieci, poruszały m.in. tematykę społeczną, polityczną bądź odnosiły się do ówczesnego życia i dotyczyły aktualnych (w tamtym czasie) problemów. Znanymi w tej epoce autorami bajek byli: Ignacy Krasicki, Adam Naruszewicz, Stanisław Trembecki czy Franciszek Dionizy Kniaźnin, ponadto tłumaczono Jeana de La Fontaine'a, Grzegorza Piramowicza czy Fedrusa (Łaba 2011, 68).

Za czasów Sejmu Wielkiego popularność zyskały bajki o tematyce politycznej napisane przez Juliana Niemcewicza. Obok niego tworzyli również: Franciszek Morawski i Antoni Górecki. Romantyzm przyniósł rozkwit baśniowo-bajkowych utworów Adama Mickiewicza, który wskazywał na wady społeczeństwa. Do tradycji pisania bajek sięgnęli także Józef Ignacy Kraszewski i Aleksander Fredro. W XIX w. Stanisław Jachowicz zaczął kierować te utwory do najmłodszych, napisał na przykład utwór *Dwa plugi, Henryś i Waluś, Pierścioneł*. Polska fantastyka literacka autorstwa Adolfa Dygasińskiego czy Marii Konopnickiej – również zaznaczyła swoją obecność w tekstach skierowanych do dzieci i młodzieży, np. *Cudowne bajki* (A. Dygasińskiego), *O Janku Wędrowniczu, O krasnoludkach i sierotce Marysi* (M. Konopnickiej). W kolejnych epokach zmianie uległa forma bajek, zostały one bowiem ulirycznione. Jan Brzechwa czy Julian Tuwim odeszli od dydaktyzmu na rzecz dowcipu językowego oraz surrealistycznego absurdu. Warto też dodać, iż bajkowe stylizacje, stanowiące zwykle parodie konwencjonalnych motywów klasycznych bajek, tworzył m.in. Stanisław Lem. Na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. bajki kierowano już głównie do dzieci (STL 1988, 61-62; SRiGL 2006, 79-78).

²² Warto podkreślić, że dzieło Biernata z Lublina nie rozpowszechniło się, ponieważ zostało wpisane w indeks kościelny, zaś drugie – dość szybko stało się popularne.

Bajka czarodziejska

Teksty te po raz pierwszy pojawiły się za sprawą Charles'a Perraulta, w czasie gdy było bardzo duże zainteresowanie folklorem. Opowiadania o nieskomplikowanej fabule szybko się rozpowszechniły, zyskując duże grono odbiorców najpierw wśród dorosłych, a potem – dzieci.

Ten rodzaj bajek, współcześnie również może być stosowany podczas zajęć z terapeutą, mimo iż sam nie spełnia terapeutycznej funkcji. Świat przedstawiony tych utworów jest nierealny, dominuje w nim magia, która rozwiązuje wszelkie trudności, dlatego jej brak jest tak ważny w bajkach terapeutycznych. Został on wykreowany w zgodzie z życzeniowym myśleniem bohatera, a w zakresie budowy można wyróżnić dwie części: zmienną – rzeczy ulegając przeobrażeniom oraz stałą, związaną z ciągłą popularnością tych utworów, które od wieków cieszą się dużym powodzeniem, gdyż pomagają uwolnić się od lęku (Molicka 1999, 22-24).

Baśń

Baśń to utwór od wieków nie tracący na popularności. Niezależnie od prądu literackiego, nurtu bądź epoki jest cały czas opowiadana bądź czytana (Simonides 1970, 110-114). Uznaje się ją za metaforę ludzkich doświadczeń, w której zawarte są uniwersalne archetypy²³ (m.in. w odniesieniu do pełnionych ról: wilk-myśliwy, wróżka-czarownica, dobra matka-macocha) pozwalające dotrzeć do potrzeb, konfliktów, motywów, lęków występujących w zbiorowej czy indywidualnej perspektywie (Molicka 2011, 176-177). Baśń definiuje się jako: „jeden z podstawowych gatunków epiki ludowej; niewielkich rozmiarów utwór o treści fantastycznej, nasyconej cudownością związaną z wierzeniami magicznymi, ukazujący dzieje ludzkich bohaterów swobodnie przekraczających granice między światem poddanym motywom realistycznym a strefą działania nad siłami nadnaturalnymi” (Frycie 1982, 12). Jej prymarnym celem jest natomiast nie ucieczka w krainę marzeń (jak sądzi wielu badaczy), a przeżycie niesamowitej przygody bohatera baśniowego, z którym to odbiorca się identyfikuje (Simonides 1978, 110-114). Baśnie zwane również bajkami fantastycznymi, bajkami magicznymi lub klechdami uznaje się za bardzo zróżnicowane opowieści i jako gatunek epicki, który został ukształtowany w kulturze ludowej zalicza się je do najstarszych

²³ C.G. Jung archetypy definiował jako: „pierwowzory ludzkich poczynań, wysiłków i dążeń, pierwowzory uczuć i doznań, pierwowzory ludzkiego istnienia w ogóle, stanowią zbiorową podświadomość” (Molicka 2011, 188).

w historii kultury. Obecnie mianem baśni obejmuje się: najstarsze baśnie funkcjonujące jako ustne opowieści oraz „literackie transformacje baśniowych wątków ludowych, które nie muszą zachowywać wierności i zależności wobec wykorzystanych motywów folklorystycznych”, a także oryginalne dzieła posiadające charakterystyczne dla tych gatunków cechy (Niesporek-Szamburska 2008, 47-48).

Baśnie (w kanonicznej formie) zawierają w sobie zasadnicze elementy światopoglądu ludzi (Stanisław Frycie wymienia wśród nich: ingerencję pozaziemskich mocy, antropomorfizację przyrody, ideały więzi społecznych, sprawiedliwych zachowań i normy moralne), które prowadzą do tryumfu dobra nad złem, a w rezultacie do szczęśliwego zakończenia (Niesporek-Szamburska 2008, 49)²⁴. Do stałych elementów baśni można zaliczyć:

- 1) mieszanie prawdy z fantazją, gdyż świat irracjonalny harmonijnie nakłada się na rzeczywistość, podkreślając, iż mogą obok siebie istnieć bez jakichkolwiek zakłóceń; to właśnie dzięki takiej konstrukcji świata postać literacka może ze wszystkimi zawiązywać przyjacielskie relacje (Simonides 1978, 110-114);
- 2) bohatera²⁵, reprezentującego pewien typ, nie zaś wybitną, indywidualną jednostkę, na równi obcującego z postaciami ze świata fantastycznego, odczuwającego ten magiczny świat jako naturalny oraz wędrującego po nim; bohaterowie są uosobieniem dychotomicznych wartości – dobrych lub złych²⁶ (Symonowicz-Jabłońska 2016, 24-25); należy zaznaczyć, że nosicielami mądrości ludowej i odwiecznych dążeń bohatera do sprawiedliwego oraz godziwego życia są zazwyczaj osoby o nadludzkich właściwościach, przewyższające fizycznie i psychicznie tych szlachetnie urodzonych, na przykład „dzielny szewczyk” czy „głupi Jasio” poddani próbie odwagi przezwyciężają rycerzy oraz królewiczów, zaś biedny Kopciuszek staje się godzien królewicza (Frycie 1982, 13-14); ponadto taki bohater nigdy nie oczekuje od innych pomocy,

²⁴ Szczęśliwe zakończenie nie zawsze jest obligatoryjnym schematem finalnym baśni, np. w twórczości H.Ch. Andersena, ale i tak konotuje refleksyjne przesłanie (por. *Opowieść o matce*); więcej na ten temat Ogłóza E., 2014, *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*, Katowice; Jastrzębska-Golonka D., 2011, *Konceptualizacja świata przedstawionego w języku najnowszego przekładu tekstów Hansa Christiana Andersena*, Bydgoszcz.

²⁵ Bohater baśniowy, podobnie jak czytający utwór odbiorca, początkowo nie wierzy w swoje możliwości, jednak dzięki nadprzyrodzonej sile udaje mu się wypełnić zadanie, dzięki czemu pobudza też czytelnika do działania (Bettelheim 1985, 252-253).

²⁶ Zło nie zostało ukazane w nieatrakcyjny sposób, wręcz przeciwnie – symbolizuje je potęża smoka, olbrzyma bądź moc czarownicy, a mimo to zawsze zostaje pokonane (Bettelheim 1985, 48).

jest pełen samozaparcia, zawsze wyjdzie nawet z najtrudniejszej sytuacji dzięki, m.in. umiejętności korzystania z otrzymanych wskazówek (Simonides 1978, 110-114);

- 3) fabuła toczy się w nieokreślonym miejscu i czasie, ukazując bliski dziecku świat „uczułowieczonej” przyrody (w której zwierzę przemawia ludzkim głosem, zaś królewna po blisko stu latach snu wygląda tak samo jak przed zaśnięciem) (Simonides 1978, 110-114) i opierając się zawsze na podobnym schemacie, którego logika wiedzie od jakiejś szkody bądź braku do sukcesu bohatera osiągniętego z pomocą sojuszników (w większości przypadków magicznych);
- 4) wartości moralne są dość jednoznacznie określone, gdyż zło zostaje zawsze potępione, dobro – nagrodzone, zaś zakończenie jest zazwyczaj szczęśliwe (Molicka 2011, 176-177).

Dodać również należy, że baśń, jako gatunek, charakteryzuje się obecnością tzw. pierwiastków fantastyki i cudowności, które w sposób harmonijny i naturalny łączą się z realnym światem, przy czym te fantastyczne elementy świata przedstawionego są związane m.in. ze zjawiskami nadprzyrodzonymi, czarodziejskimi zdarzeniami lub magicznymi przedmiotami, sam język także koncentruje się na funkcji magicznej uwidaczniającej się na przykład w formie wypowiedzianych przez bohaterów zaklęć (Niesporek-Szamburska 2008, 49). Ponadto utwory te w swojej zewnętrznej warstwie nie ukazują specyficznych warunków życia społeczeństwa masowego. Dzieje się tak, gdyż powstały one znacznie wcześniej, jednak w wewnętrznej warstwie poruszają istotne ludzkie problemy, przedstawiając uniwersalne sposoby radzenia sobie z nimi w życiu codziennym (Bettelheim 1985, 42)²⁷.

Historia powstania baśni

Baśnie, podobnie jak wcześniej przytoczone mity, zalicza się do opowieści, które nadają sens ludzkiemu życiu, wyrażając przy tym najgłębiej skrywane, nie tylko przez dzieci, potrzeby, nadzieje bądź lęki. Trzeba zaznaczyć, iż mity zostały przekształcone w baśnie, kiedy osłabiła się wiara w ich prawdziwość. Nastąpiło odejście od konkretnego miejsca i czasu przedstawianych zdarzeń oraz zastąpienie bogów, herosów – zwykłymi osobami, żyjącymi w nieokreślonym miejscu i czasie (Molicka 2011, 175). Ponadto

²⁷ Julian Krzyżanowski dokonał podziału baśniowych wątków oraz motywów na kilka grup zawierających w sobie pokrewną tematykę, wyróżnił wśród nich: nadprzyrodzonych przeciwników, nadprzyrodzonego męża, żonę i krewnych, nadludzkich pomocników, nadludzkie zadania, nadludzką potęgę i władzę, a także przedmioty magiczne (Synowicz-Jabłońska 2016, 22-23), nawiązując do badań Władimira. Proppa.

istnieje wyraźna różnica pomiędzy tymi dwoma gatunkami – mitem a baśnią, mit bowiem to opowiadanie wzbudzające w odbiorcy odczucie, iż ukazane w nim wydarzenia nie mogłyby mieć miejsca w realnym świecie, zaś zdarzenia w baśniach pomimo swojej nieprawdopodobności i magiczności przedstawiane są jako zwykłe, które mogą przytrafić się m.in. w czasie wędrówki w lesie (Bettelheim 1985, 89). Obecnie uznaje się, iż genezy wszelkich baśni należy doszukiwać się przede wszystkim w ludowych wierzeniach, gdyż człowieka już od zarania dziejów fascynowały zmiany pór roku czy wschody i zachody słońca stanowiące dla niego tajemnice, które wyjaśnić można było jedynie przy pomocy wyobraźni oraz symboli (Symonowicz-Jabłońska 2016, 11-20). B. Bettelheim zauważył, że słuchanie przez człowieka baśni można przyrównać do ziaren – spośród nich jedno wzrośnie w sferze świadomości, zaś pozostałe w sferze nieświadomej, spoczywając w umyśle jakiejś osoby tak długo, aż osiągną stan pozwalający im na wzejście (Bettelheim 1985, 31).

Badacze literatury uznają, że już przed naszą erą w Indiach oraz w Mezopotamii utworzono pierwsze, anonimowe opowieści o baśniowym charakterze. W przypadku tych opowiadań nie można jeszcze mówić o tak zwanych autentycznych, pierwotnych baśniach, gdyż ewoluowały one wraz z rozwojem społeczności, która je tworzyła. Za pierwszą, zapisaną baśń uznaje się tę o Kopciuszku, która w Chinach popularność zyskała już w 850 r. (Molicka 2011, 177). Do najsłynniejszych, indyjskich zbiorów zalicza się natomiast *Pañczatantrę* – to najsłynniejszy zbiór bajek, który zawiera ich ponad 200. Przypuszcza się, iż powstały one w Indiach pomiędzy IV a III w. p.n.e., a za ich twórcę uznaje się bramina Wisznu Śarmana, który po stworzeniu oddał ją synom króla Amaratśaki (Skurzak 1956, 3-4). Innymi, również znanymi baśniami, powstałymi w X w. n.e. są baśnie arabskie zawarte w *Księdze tysiąca i jednej nocy*²⁸, poruszające problematykę (obecnie mającą archetypiczny charakter) miłości, śmierci, dążenia do prawdy czy wędrówek po świecie.

²⁸ Należy zaznaczyć, iż większość tych pierwotnych baśni powstała, gdy religia zajmowała bardzo ważne miejsce w życiu wielu osób, stąd w *Księdze tysiąca i jednej nocy* tak wiele nawiązań do islamu. Innym, podobnym pod względem problematyki tekstem, wywodzącym się z kręgu kultury zachodniej, był utwór spisany przez Grimmów pt. *Dziecko Matki Boskiej*, ukazujący historię biednego małżeństwa, które nie jest w stanie dłużej utrzymać siebie i swojej trzyletniej córki – w tym momencie pojawia się u nich Matka Boska, proponuje im opiekę nad dzieckiem i zabiera je do nieba. Gdy dziewczynka osiąga czternaście lat, otrzymuje od opiekunki klucze do trzystu niebiańskich pokoi, przy czym nie może otworzyć ostatniego z nich. Mimo to ulega pokusie, nie przyznaje się do tego i z powrotem trafia na ziemię, lecz nie może mówić. Baśń ta miała być przestrożą i uczyć, że posługujemy się mową, żeby móc okazać skrucę oraz powiedzieć prawdę (Bettelheim 1985, 55-56).

Za początki nowożytnej, europejskiej baśni literackiej uznaje się pierwszą połowę XVI w., wtedy to bowiem Giovanni Francesco Straparola, twierdzący, że powtórzył tylko to, co usłyszał od młodych dziewcząt (Molicka 2011, 178), opublikował cykl pt. *Przyjemnych nocy*, liczący 75 utworów uporządkowanych na wzór tak zwanej opowieści szkatułkowej. Znalazły się w nich, np. pierwowzory *Baśni o rybaku i rybce* bądź o *Kocie w butach*. Ponad sto lat później Giambattista Basile wydał zbiór *Bajek, czyli opowieści do zabawiania dzieci* – zawierający w sobie około 50 tekstów. Zaś najstarszą pozycją, zachowaną do dziś, są *Historie lub opowieści z czasu przeszłego* Ch. Perraulta wydane pod nazwiskiem jego syna jako *Bajki babci Gąski* (Jakuboz 2007, 10-11). To właśnie ten autor zapoczątkował we Francji modę na tworzenie tak zwanych baśni czarodziejskich, mających przede wszystkim elementy fantastyczne (Konieczna 2005, 31). Należy zaznaczyć, iż największy rozkwit baśni osiągnęły w epoce romantyzmu, w tych czasach uznawano je za realny głos ludzkości, popularność zyskali wtedy twórcy tacy jak: Hans Christian Andersen, Clemens Brentano, Johann Wolfgang Goethe, Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, Wilhelm Hauff oraz Ludwig Tieck. Poza Niemcami i Danią w dobie romantyzmu również w Anglii królowała baśń literacka, realizująca schematy ludowe. W baśni wiktoriańskiej dominowała funkcja moralizatorska, często w formie komentarza odnoszącego się do słuszności działania bohaterów bądź pouczającego podsumowania, jednakże autorzy oprócz powielania tradycyjnych wzorców prowadzili nurt humorystyczny (Jakuboz 2007, 12-17). Także do Polski z czasem przybyła moda na pisanie baśni – w 1837 r. Kazimierz Władysław Wójcicki wydał *Klechdy, starożytne podania i powieści ludu polskiego i Rusi*, w 1842 r. Karol Baliński *Powieści ludu spisane z podań*, w 1845 r. Lucjan Siemieński *Podania i legendy polskie, ruskie i litewskie*, w 1852 r. Roman Zmorski *Podania i baśnie ludu w Mazowszu* czy w 1853 r. Antoni Józef Gliński zasłynął *Bajarzem polskim* (Waksmund 2000, 163).

Recepcja baśni

Pierwsze baśnie nie były skierowane do najmłodszych, tylko do dorosłych, gdyż zawarte w nich historie przepełnione były erotyzmem i okrucieństwem (Symonowicz-Jabłońska 2016, 20-21), ale też dominacją strachu, wiarą w zabobony i przede wszystkim propagowaniem negatywnych zachowań (uznawanych za niemoralne), takich jak pragnienie zemsty, żądza władzy, zdrada, oszustwo itp. (Waksmund 2005, 39). Przekonanie o takim negatywnym oddziaływaniu baśni na najmłodszych trwało do XIX w., wtedy to zaczęto kierować je także do dzieci, ale po ich odpowiednim dostosowaniu (początkowo opowiadały je piastunki), gdyż fantastyczny świat baśni, pełen magicznych

postaci: krasnoludków, skrzatów, wrózek, czarownic, ale też królewiczów czy rycerzy dostarczał nie tylko silnych przeżyć emocjonalnych, ale również zaspokajał tęsknotę za niezwykłością, pełniąc funkcję kompensacyjną. Ponadto oparty na zasadzie dychotomii schemat tych utworów, prosta, a także klarowna dla dziecięcej percepcji rzeczywistość baśniowa kryje w sobie istotne pod kątem wychowawczym wartości, mogące mieć wpływ na moralny rozwój dzieci, gdyż plastyczne obrazy nagrodzonej szlachetności, poświęcenia, odwagi, dobra, pracowitości zestawione z dyskredytowanym tchórzostwem, chciwością, złem czy lenistwem zawierają autentyczną moc kreacyjną, skłaniając przy tym do naśladowania przez odbiorców tego, co dobre, a odrzucania – jakichkolwiek odmian zła (Frycie 1982, 13-14).

W Polsce również utrzymywało się przekonanie o negatywnym wpływie baśni na dzieci i to mimo faktu, iż „folklorystyka romantyczna dała pierwsze zbiory bajek ludowych, a żywe jeszcze tradycje literatury oświeceniowej kazały pamiętać o cenionych niegdyś baśniach François’a Fénelona i Leprince’a Beaumont” (Waksmund 2000, 162). Natomiast upadek Rzeczypospolitej szlacheckiej doprowadził do tego, że uformowane wcześniej wzory francuskiej baśni uznano za anachroniczne, a wręcz niemoralne. Takie podejście do tych utworów literackich dodatkowo wzmocniły osady Stefanii de Genlis, która w *Listach o edukacji* podkreśliła:

Nigdy ja moim dzieciom czytać nie pozwolę powieści czarodziejskich ani 1001 nocy (...) ani w jednej nie masz, której by celem właściwie moralność była. Miłość zawsze jest duszą całej ich intrygi. We wszystkich prawie znajdujemy księżniczkę kochaną i prześladowaną, dlatego że jest piękna. Księcia piękniejszego od dziennej światłości, umierającego ku niej z miłości, i rywalkę równie szkaradną jak złośliwą, którą brzydka zazdrość i zawiść pożera. A nawet chociażby moralność szczupłego dzieła tego była dobra, nie mogłyby z niej dzieci przyzwyczajone korzystać (...) Wszystkie te gorącej imaginacji plody samemi tylko fałszywemi wyobrażeniami mózg zarażają, spóźniają postępki ich rozumu i wprawiają je w niesmak do książek prawdziwie uczących (Sinko 1982, 40-43)

Zaleciła, tworząc listę lektur dla swojej wychowanki na kolejne okresy dojrzewania, aby bajki La Fontaine’a czy Fénelona zaczęła czytać dopiero po skończeniu szesnastu lat obok dzieł m.in. Homera i Wergiliusza. Należy podkreślić, iż przeciwnikami baśni byli także Jean-Jacques Rousseau oraz Immanuel Kant – pierwszy z nich uważał, iż najmłodszym należy mówić wyłącznie prawdę, a drugi, że wyobrażenia dziecka nie potrzebuje dodatkowych bodźców. Nawet narzucenie oświeceniowym baśniom takiej samej funkcji, które nosiły ezopowe apologi (czyli głoszenie moralnych nauk) nie sprawiło, że zaczęto doceniać ich wartości. Dodatkowo Jędrzej Śniadecki mianem szkodliwych nazwał tzw. *baśnie dydaktyczne „nieobronione”* (przekazy ludowe),

krytykując ich fabułę: „bez sensu o jakichś królach i królowych albo co gorzej o upiorach i strachach lub o dziadach i babach, co dzieci jedzą” (Waksmund 2000, 162-163).

Pierwszej i zarazem najważniejszej próby dostosowania baśni do dzieci podjęli się bracia Grimm w 1815 r. Wydali zbiór baśni w postaci podręcznika do wychowania, w którym w przedmowie skierowanej do rodziców zaznaczyli, iż usunęli z tych tekstów seksualną tematykę, ukazując ją w zawoalowanych postaciach (np. jedna z pierwszych wersji *Czerwonego Kapturka* przeznaczona dla dorosłych zawierała fragmenty, w których dziewczynka się rozbierała, wrzucając kolejne części ubrania do ognia, spełniając w ten sposób życzenia leżącego w łóżku i przebranego za babcię – wilka²⁹). W baśniach skierowanych do dzieci, jak zostało wcześniej wspomniane, erotyzm został ukryty, a przemoc wysunięta na pierwszy plan, dlatego kazirodcze zachowanie ojców zostało zamaskowane, natomiast rozszerzono portret maltretowanego oraz wykorzystywanego dziecka. Baśnie wydane przez Grimmów w dostosowanej do dzieci formie zyskały dużą popularność w drugiej połowie XIX w., będąc drugą, zaraz po *Biblii*, najczęściej czytaną książką. Pełniły przy tym rolę podręcznika uczącego zasad moralnych, których wykładnikiem była sprawiedliwość rozumiana jako kara za nieodpowiednie zachowanie, a nagroda – za dobre uczynki (Molicka 2011, 180-181). Bracia Grimm prezentując swój zbiór wypowiedzieli się przeciwko wątpliwościom pedagogów: „Nie poszukujemy dla książki tego rodzaju czystości, jaką można osiągnąć przez bojaźliwe wyrugowanie tego, co wypływa ze specyficznych warunków i stosunków, jakie zdarzają się co dzień i których nie sposób ukryć” (*Manifesty romantyzmu...* 1975, 232-233). Podobne stanowisko miał inny niemiecki romantyk, Wilhelm Hauff, który stwierdził, że skoro dorośli pogardzają baśniami, powinno znaleźć się dla tych utworów nowych wielbicieli – dzieci (przy czym walczył on o przywrócenie baśni literackiej, podkreślając, że słuchając jej doznaje się wyjątkowego zadowolenia, czego nie może dawać odbiorcy bajka zwierzęca – ezopowa) (Waksmund 2000, 164-165).

Znacznie inne spojrzenie na oddziaływanie baśni na dzieci mieli Oscar Wilde i Hans Christian Andersen, którzy uważali, że wczuwanie się w emocjonalny stan postaci będzie sprzyjać rozwojowi empatii, kształtując przy tym prospołeczne zachowania – ich baśnie mają więc w sobie wiele przykrych wydarzeń, dobre zachowanie nie jest

²⁹ Także inne baśnie, nie tylko te spisane przez braci Grimm, uległy transformacji, np. w dawnej wersji *Królowny Śnieżki*, to matka, a nie jej macocha, zazdrosna o urodę córki chce ją uśmiercić. Zaś rodzice Jasia i Małgosi porzucają swoje dzieci z powodu braku jedzenia, skazując je jednocześnie na śmierć (Molicka 2011, 182).

nagradzane za każdym razem, a zakończenia utworu bywają tragiczne (Molicka 2011, 184-185). H.Ch. Andersen dodatkowo zaznaczał, iż pisze z myślą o dwóch odbiorcach – dzieciach i dorosłych, kreował dwie płaszczyzny znaczeń (dla dwóch odbiorców), dlatego jedne użyte przez niego środki językowe mogą być dostępne jedynie dla dojrzałego czytelnika, a drugie dla obu. W związku z tym w jego utworach dostrzec można wiele elementów znaczących, niosących ze sobą uniwersalne wartości. Wyróżnia się wśród nich:

- a) słowa-klucze, m.in. czerwień, różę, pocałunek, które pojawiają się w różnych zestawieniach, stanowiąc substytuty istotnych wartości, np. dobra, miłości i poświęcenia – w *Dzikich łabędziach* kwiaty rozmawiały z wiatrem na temat pobożności Elizy, stanowiąc przy tym symbol tych wartości, dzięki którym uratowała braci (Jastrzębska-Golonka 2011, 50-62);
- b) przestrzenie takie jak dom, miasto czy świat stanowią tzw. sfery sacrum, symbole świętych, ale też boskich wartości: np. bramę można uznać za kulturowo-społeczny archetypiczny wyznacznik bezpieczeństwa, sprawiający, że miasto musi zostać nieskalane, złem np. w *Krześwie* żołnierz widział ludzi spieszących się za miejsce zamieszkania, aby zobaczyć, jak będą go wieszać, gdyż tam zbudowano szubienicę (Jastrzębska-Golonka 2011, 151-160);
- c) faunę i florę, na którą składają się zwierzęta, kwiaty i rośliny spełniające w tych utworach różne funkcje, np. łabędź jako uniwersalny symbol konotuje w *Brzydkim kaczątku* – biel kojarzoną z niewinnością i duchową doskonałością (Jastrzębska-Golonka 2011, 191-206);
- d) archetypy – matki, np. matki kierującej się takimi wartościami jak m.in. miłość, oddanie, dobroć i kojarzonej z ciepłem domowego ogniska oraz poczuciem bezpieczeństwa, a także bezgranicznym poświęceniem, np. w *Opowieści o matce*, w której dla szczęścia dziecka zgadza się je oddać Bogu (Jastrzębska-Golonka 2011, 92-106).

W kolejnej epoce, niektórzy znowu starali się zakwestionować przede wszystkim wychowawcze walory baśni, o czym pisała np. w Polsce Dorota Simonides: „Większość światłych osobistości tego czasu wypowiadających się na temat baśni ludowej lub jako lektury dla dziecka albo ją w całości z izby dziecka wyrzucała, lub też – co liberalniejsi – zezwalali na jej lekturę dzieciom powyżej dziesięciu lat” (Simonides 1974, 11). Kolejni przeciwnicy dodawali następne argumenty – baśniowa fantastyka sprzeczna z naukowym światopoglądem będzie odciągała dzieci od poznania rzeczywistego świata, a także

surowa i przedchrześcijańska etyka nie pasuje do obecnych wychowawczych założeń (takie tezy wysnuwali m.in. Adolf Dygasiński, Henryk Wernic, Stefania Sempołowska). Obrońcy baśni (m.in. Piotr Chmielowski, Władysław Nowicki czy Jan Karłowicz), podobnie jak we wcześniejszych epokach, podkreślali pozytywną rolę przy kształtowaniu zarówno wyobraźni, jak i estetycznego zmysłu dziecka, a przy tym uznawali te utwory za narzędzie umożliwiające poznanie folkloru – te założenia poparli Józef Ignacy Kraszewski pisząc *Bajeczki* (1881 r.) i Walery Przyborowski tworząc *Baśnie ludowe opowiedziane dla młodszej dziatwy* (1882 r.).

John Ronald Tolkien w XX w. zwracał uwagę na to, iż niepotrzebnie baśnie stały się tylko tekstami skierowanymi do dzieci, porównując je do starych mebli, które zostają przeniesione do pokoju najmłodszych, kiedy dorośli ich już nie chcą. Pisarz wyodrębnił, jego zdaniem, cztery najistotniejsze cechy baśni, do których zaliczył:

- fantazję – związaną z połączeniem realnego świata z tym nierealnym, co uważane jest za niezbędne przy tworzeniu świata wewnętrznego, pozwalającego uwolnić się od determinujących sytuacji w rzeczywistości;
- odkrywanie siebie – to zdolność odnalezienia dla siebie znaczenia rzeczy z fantazji;
- ucieczkę od rzeczywistości – baśnie umożliwiają czytelnikowi oderwanie się od codzienności;
- pocieszenie – pojawia się w momencie zakończenia lektury, gdy ukazane zostaje zwycięstwo dobra (Molicka 2011, 188-189).

Współcześnie dorośli coraz bardziej odchodzą od baśni, choć dużym zainteresowaniem cieszą się gatunki filmowe zawierające baśniowe konwencje, tj. komedie romantyczne czy horrory. Natomiast baśnie kierowane są głównie do najmłodszych, jednak ich ocena w tym aspekcie nie jest i na przełomie wieków nie była jednoznaczna. Przeciwnicy twierdzili, że nie zawsze są dla małych odbiorców właściwe, gdyż: „utwory o upiorach, wilkołakach, czarnoksiężnikach, kościanym dziadku, pominąwszy już treść, częstokroć niemoralną i nierozsądną, zaszczipiają w nich zabobon, obawę, przesąd, zniechęcającą do poznania rzeczywistości i przyzwyczajającą do rozkoszowania się na wpół sennymi marzeniami fantazji” (Wernic 1902, 49).

Nową formę ukazywania baśni zaproponował Walt Disney, rozpoczynając historyczną rewolucję w jej odbiorze. Baśnie w zaproponowanej przez niego postaci zostały całkowicie pozbawione wszystkiego, co okrutne czy nieprzyjemne, kreując przy

tym świat dość sugestywny oraz odrealniony. Twórca, przede wszystkim baśniowych filmów dla dzieci, do większości swoich produkcji wprowadził wzorzec patriarchalnej rodziny, tworząc bardzo prosty schemat ze sztucznymi, przesłodzonymi postaciami pozbawionymi głębszych wartości. Tajemniczość baśni została zastąpiona banałem oraz konwencją, w której Kopciuszek staje się Barbie, zaś książę – Kenem. Ponadto W. Disney jako pierwszy nadał siedmiu krasnoludkom imiona, które miały charakter znaczący i w sposób zabawny je charakteryzowały (Molicka 2011, 185-186).

Popularność a przy tym ogólnoświatową karierę filmów, które powstały w wytwórni Walta Disneya, tłumaczy się m.in. uniwersalną tematyką jego produkcji, a także ponadczasowością wartości moralnych zrozumiałych i stałych w każdym kręgu kulturowym. Dziecko, będące bowiem widzem o niewielkim doświadczeniu filmowym, czerpie wartości moralne (sprawiedliwość, niesienie innym pomocy czy lojalność) przede wszystkim z utworów audiowizualnych, których kanwą są mity, legendy oraz literatura baśniowa. W bajce *Herkules*, przypominającej w swej formule komedię muzyczną, twórcy w sposób barwny a zarazem lekki chcieli zawrzeć historię zaczerpniętą z mitologii greckiej. Tytułowy bohater ukazany jako hybryda człowieka i półboga stał się wesołym i niezgrabnym nastolatkiem, dzięki czemu cała opowieść stała się zrozumiała, radosna, czytelna w odbiorze dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Zaś *Mulan*, tym razem oparta na chińskiej legendzie, ilustruje historię młodej, dojrzewającej dziewczyny, mającej przed sobą bardzo dużo trudnych, życiowych wyborów. Zupełnie odmiennym w porównaniu do pozostałych, charakterystycznych dla W. Disneya filmów, jest *Shrek*, bardzo często nazywany antybaśnią³⁰, gdyż to parodia historii o typowych baśniowych postaciach, którym (jak zazwyczaj) zagraża jakieś niebezpieczeństwo, a jedynym bohaterem mogącym ich uratować jest budzący powszechne przerażenie zielony ogr, po którym nikt nie spodziewałby się tego, że może być oddanym przyjacielem o wielkim sercu, potrafiącym wyjść nawet z najgorszej opresji. Równie zaskakujące są tam pozostałe postacie, np. waleczny piernikowy ludzik; wilk, który woli wylegiwać się w łóżku zamiast polować na Czerwonego Kapturka; dobra Wróżka Chrzestna okazująca się w rzeczywistości intrygantką oraz Fiona przechodzi przemianę na opak (z pięknej księżniczki staje się ogrem). Niespodziewane jest również to, że bohaterowie żyją w typowym baśniowym świecie, od którego odbiorca oczekiwałby powielania stałych

³⁰ Antybaśń jest obecna głównie w kinematografii, w takim filmie bardzo często znane już motywy są wyolbrzymiane i przedstawiane karykaturalnie (Olszewski 2017, 126).

schematów. Film ten, podobnie jak inne, niesie ze sobą ważne uniwersalne przesłanie znane choćby z *Kopciuszka* (Ch. Perraulta) i *Brzydkiego kaczątka* (H.Ch. Andersena), iż nie należy oceniać nikogo poprzez to jak wygląda, tylko jaki jest wewnątrz.

Utwory W. Disneya bardzo często bywają przez krytyków oskarżane o nadmierne moralizatorstwo, kliwizm, a także słodki sentymentalizm, które stanowią przeciwwagę okrucieństwa coraz bardziej widocznego w grach komputerowych.

W Polsce po 1980 roku, gdy książki zaczęły podlegać prawom rynku, nastąpił znaczny wzrost publikacji. Taki stan rzeczy, oprócz tych pozytywnych aspektów, wpłynął również na wydawanie książek nastawionych na zysk (m.in. streszczeń, kiepskich tłumaczeń itp.), np. w odniesieniu do baśni zaczęto tworzyć utwory jedynie powielające schemat baśni ludowej oraz pierwszych baśni literackich. Te teksty skupiały się na odtworzeniu świata i nie były interesujące, gdy patrzono na nie z punktu widzenia rozwoju gatunkowego. Ponadto na tzw. „baśniowym rynku” zaczęły pojawiać się również ilustrowane książeczki z załączoną płytą CD, umożliwiające nie tylko czytanie, ale też ich słuchanie, lecz niestety przedstawiały one zazwyczaj skrócone, czasem też zmienione wersje klasycznych baśni (Niesporek-Szamburska 2008, 53). W utworach uznawanych za nowoczesne baśnie, wydawanych pod koniec XX w., zauważono różne tendencje odnoszące się do sposobu prezentowania świata przedstawionego, np. „granice między fikcją realistyczną i fantastyczną są coraz bardziej zatarte... a im mniej wyraźna granica między światami, tym rzadziej pojawiają się formuły wprowadzające w świat baśni i ten świat zamykające – zakończenie często ma charakter otwarty” (Niesporek-Szamburska 2008, 55); antropomorfizacja świata przedstawionego poprzez wprowadzenie do niego ożywionych przedmiotów, zabawek czy mówiących zwierząt; wykorzystanie stałego motywu wędrowki (po niej bohater wraca odmieniony), ale również utopii oraz snu ułatwiającego przeniesienie się bohatera z realnego świata do tego fantastycznego. Ponadto pojawiało się również nawiązanie do problemów, z którymi mogą zmagać się dzieci (Niesporek-Szamburska 2008, 54-61).

Kolejną odsłoną współczesnych baśni jest np. powieść o przygodach młodego czarodzieja – *Harry’ego Pottera*, autorstwa Joanne K. Rowling. Seria zawiera w sobie z jednej strony nawiązania do bogatej tradycji literatury fantastycznej (w tym także baśniowej), a z drugiej – echa modnych konwencji: horroru, thrillerów (Symonowicz-

Jabłońska 2016, 93-97)³¹ bądź filmowej baśni, np. *Gwiezdnych wojen* (to wcześniejsza niż *Harry Potter* współczesna realizacja filmu-legendy o baśniowych motywach), która zaczyna się słowami: „Dawno, dawno temu, daleko stąd w galaktyce istniała Republika...” i opowiada o odwiecznej walce dobra ze złem, która toczy się w nieokreślonym miejscu oraz czasie³² (Symonowicz-Jabłońska 2016, 120-126).

Zdaniem badaczy, także gry komputerowe noszą w sobie znamiona baśniowości, mitów czy legend, gdyż coraz częściej dla młodych osób to one stanowią nośnik wiedzy o świecie, środek transmisji kultury (Konieczna 2005, 61-66).

Podsumowując, należy pamiętać, że wszystkie współczesne próby nawiązania do baśni stanowią będą dialog z tradycyjnym baśniowym ujęciem, korzystając z utartych motywów, ale również wykorzystywania postaci stanowiących lustro archetypowych pragnień czy filozoficznych poszukiwań, np. w utworze Joanny Olech nawiązującym do baśni o *Czerwonym Kapturku* (współczesna książka nosi taki sam tytuł i pochodzi z 2005 r.) na nowo zostaje opowiedziany motyw ukarania tytułowej bohaterki za bezmyślne nieposłuszeństwo, które nie kończy się szczęśliwie, pokazując przy tym, młodemu czytelnikowi nową interpretację znanej baśni (Niesporek-Szamburska 2008, 63-64).

Wartości poznawcze, moralne oraz estetyczne baśni

Współcześnie coraz częściej podkreśla się rolę sztuki czy kultury w psychicznym rozwoju człowieka, co przyczynia się do formowania się właściwych wzorców zachowania, gdyż obcowanie m.in. z literaturą wspomaga procesy indywidualnego rozwoju, odbywającego się poprzez przyswajanie wiedzy na temat pewnych konwencji artystycznych bądź kulturowych, a także wykształcenie się znamienych sposobów wartościowania własnych czynów, przeżyć i zachowań. Warto zwrócić uwagę na fakt, że to wychowanie moralne właśnie stanowi jeden z najważniejszych elementów kreowania

³¹ W utworze będącym upowieściowioną baśnią, świat fantastyczny współistnieje wraz z rzeczywistym: świat czarodziejów funkcjonuje obok świata mugoli (a czasem ich historie się zazębiają). Tytułowy bohater do ukończenia jedenastu lat przebywa w zwyczajnym świecie, w którym czuje się nieswojo, zwłaszcza że dodatkowo poniżany jest przez wujostwo i kuzyna, dlatego można go porównać do postaci Kopciuszka, który w końcu trafia do pałacu – w tym przypadku Hogwartu, co diametralnie zmienia jego dotychczasowe życie (choć na wakacje powraca do świata mugoli i znosi upokorzenia). Ponadto Harry Potter, poza starciem ze złem, musi się zmierzyć z typowymi dla baśni problemami: cierpieniem po stracie najbliższej rodziny, poświęceniem dla przyjaciół, opanowaniem strachu, których nie rozwiąże za niego magia, tylko on sam (Symonowicz-Jabłońska 2016, 93-97).

³² Główny bohater, Luke Skywalker, wchodzi w świat zakonu Jedi, przyjmując jego zasady jako swoje: walczy ze złem oraz jest wierny ponad wszystko moralnym zasadom. Za swoje poświęcenie otrzymuje nagrodę – jedną się z ojcem (Vaderem) przed jego śmiercią oraz niszczy Imperatora uznawanego za uosobienie wszelkiego zła (pragnącego przejąć nieograniczoną władzę nad wszechświatem) (Symonowicz-Jabłońska 2016, 120-126).

charakteru człowieka. Taką właśnie możliwość samorozwoju zapewniają ludziom baśnie przy pomocy silnie eksponowanej problematyki aksjologicznej, sugestywnego ukazywania przeciwstawnych cech ludzkich (dobro-zło, pracowitość-lenistwo, odwaga-tchórzostwo itp.) (Chojnacka 1991, 23-24). Dzieje się tak, gdyż teksty te w naturalny sposób przystają do etapu poziomu umysłowego, na którym obecnie znajduje się dziecko (np. w wieku przedszkolnym), do których zaliczyć można:

- animizm, polegający na tym, iż rośliny czy zwierzęta posiadają zdolność do samodzielnego myślenia bądź odczuwania;
- przekonanie, że to rzeczywistość, w której funkcjonują;
- artyficzalizm – pewność, że wszystko co istnieje w otoczeniu najmłodszych to wytwór ludzki (Molicka 2011, 193-195).

Anna Chojnacka, zajmująca się moralną analizą baśni, zwróciła uwagę na to, że: „jeśli zasady moralne w baśni są adekwatne do zasad moralnych, którymi posługuje się dziecko – baśń może upewniać odbiorcę, że jego sposób myślenia jest słuszny; jeżeli zasady moralne ujęte są w sposób myślenia wyprzedzający rozwojowo poziom dziecka, wtedy stymulują one odbiorcę i mogą przyspieszyć proces moralnego rozwoju dziecka” (Chojnacka 1991, 24). Dzieje się tak, gdyż w baśniowym świecie zawarte są rzeczywiste elementy, a działania bohaterów rzadko odbiegają od realnych zachowań. Ponadto, zdaniem autorki, w takich utworach ukazane są przykłady prymarnych struktur osobowości bądź charakterystyka rozwoju tych struktur. Grażyna Lasoń podkreśla, że okres dzieciństwa to czas formowania się osobowości młodego człowieka, której ostateczny kształt jest zależny od wielu czynników, m.in. wpływu społecznego środowiska na dziecko, a także od jego kontaktów z wytworami symbolicznej kultury. Ponadto rodzina, ogólnie pojęta szkoła oraz media przyczyniają się do kształtowania się charakteru ucznia, przyjmującego już nie bierną postawę słuchacza, lecz aktywnego uczestnika różnych sytuacji dziejących się w odmiennych miejscach. Można więc stwierdzić, iż w tym okresie dziecko:

- przyswaja sobie podstawowe pojęcia, które warunkują opanowanie przez niego konwergencyjnego myślenia typu naukowego i logicznego;
- nabywa wartości estetyczne, sprzyjające postawie twórczej oraz dywergencyjnemu wychowaniu;

- kształci charakter, opierając się na moralności zasad (ten proces jest szczególnie istotny pomiędzy szóstym a czternastym rokiem życia) (Konieczna 2005, 43-44).

Można jednoznacznie stwierdzić, że baśnie dają wiedzę o tym, co jest dobre, a co – złe, pomagając w respektowaniu panujących reguł czy zasad. W tekstach tych nie ma odstępstw od kary, dlatego dzięki kontaktom z tymi utworami już w wieku sześciu lat dziecko jest przekonane o tym, że kara dotknie każdego (Molicka 2011, 203).

Kontakt z baśniową literaturą zapewnia jej czytelnikowi przeżycia nie tylko moralne, ale też artystyczne, będące źródłem wiedzy o świecie, gdyż poznawanie baśni powstałych w różnych regionach kraju sprzyja zarówno kształceniu tożsamości narodowej i rozumieniu pojęcia małej ojczyzny, orientacji w tradycji kulturowej narodu, jak i prowadzi do ukształtowania się zrozumienia, poszanowania i tolerancji dla ludzi wywodzących się z odrębnych kręgów kulturowych. Dodatkowo dzięki artystycznym przeżyciom literackim następującym poprzez obcowanie z baśniami zaczynają lepiej rozwijać się możliwości poznawcze (inne niż te kształtujące się w trakcie przyswajania wiedzy), dochodzi także do rozwoju myślenia intencyjnego bądź zdolności ujmowania zjawisk i problemów bez każdorazowego poddawania ich dogłębnej analizie (Konieczna 2005, 45). Małe dzieci uczą się także percepcji zmysłowej w działaniu, poprzez naśladownictwo i doświadczenie, zaś starsze zdobywają umiejętność zrozumienia symbolicznych reprezentacji językowych, pozwalających im m.in. na naukę przez narrację (Molicka 2011, 195).

Kolejnym ważnym walorem, który niesie ze sobą baśń (poza moralnym i poznawczym) jest, bezpośrednio związany z aspektem literackim, walor estetyczny (Konieczna 2005, 45-48), gdyż baśnie uznawane są za dzieła sztuki, których artystyczna forma przekazuje sensy na kilku poziomach znaczeniowych: treść jest bezpośrednio związana z kulturą, zaś wydarzenia są ukazywane symbolicznie. Ponadto baśnie pomagają dostrzec dziecku piękno świata, uczą je radować się kolorami czy kształtami. Niemniej jednak trzeba pamiętać, że utwór może wywołać u dziecka przeżycie estetyczne, spełniając warunek tak zwanej paidalności, wynikający z potrzeby odniesienia się do świata postrzeganego oczami najmłodszych, a wyrażonego bogactwem fantazji, spontanicznością, prostotą języka, naiwnością oraz dydaktyzmem. Sądy dorosłych na temat danej baśni znacznie różnią się od ocen najmłodszych, są one bowiem zakorzenione w kulturowym systemie ich wartości i dotyczą konkretnej potrzeby

wykorzystania literatury, aby wdrożyć dziecko w swoje normy (tak zwane normy dekorum związane z konwencją kulturową) (Żurkowski 1999, 92).

Utwory te mają też bardzo duży wpływ na rozwój wizualizacji, na budowanie wyobrażeń podczas zapoznawania się z tekstem, a także proces tworzenia się symbolicznych reprezentacji. Nie należy zapominać również o tym, iż częsty kontakt z baśnią wpływa na rozwój języka, ponieważ ułatwiają one dziecku przyswajanie go w złożoności fonetycznej, gramatycznej oraz znaczeniowej w pięciu pierwszych latach życia (Molicka 2011, 195-196).

Baśnie ułatwiają także nazywanie emocji, pełniąc wyjątkową rolę w budowaniu związków między procesami poznawczymi czy emocjami. One uczą rozpoznawać, a także poznawać emocje, a ponadto – wewnętrzne czy zewnętrzne przyczyny ich powstawania. W okresie średniego dzieciństwa najmłodsi przeżywają wiele różnych emocji powstających w większości w trakcie interakcji społecznych. Zaliczyć do nich można, na przykład wstyd, zażenowanie, zazdrość bądź dumę, których uświadamianiu baśnie sprzyjają (Molicka 2011, 207).

Baśnie są bardzo potrzebne dzieciom, gdyż jak twierdzi Jack Zipes: „kultura konsumenckiego globalizmu ma wpływ i na literaturę dziecięcą, na jej odbiorców”. Wskazał on główne czynniki determinujące ten proces, podkreślając jednak czynnik ekonomiczny:

- a) dzieci są zachęcane do konsumpcji, co stanowi cel działalności rynkowej;
- b) potrzeby najmłodszych są kształtowane przez rynek, a to powoduje, że oceniają one swoją wartość z perspektywy posiadania konkretnych dóbr materialnych, a technologiczne urządzenia pozbawione są duchowości tkwiącej w tradycji (Molicka 2011, 209-210).

W tym procesie psychiczny rozwój dzieci jest determinowany przez produkty rynkowe, które uwarunkowują sposób spędzania wolnego czasu i zainteresowania oraz kreują świat wartości. Pod wpływem globalizacji zaczyna dochodzić do zaniku rozważań nad przeczytanym tekstem i ucieczki od jego głębszej analizy, co wynika z przekonania, że nie jest ważne dokładne zrozumienie go, a jedynie znajomość (Molicka 2011, 211).

Dlatego nie można pozbawić najmłodszych kontaktu z baśniami, ponieważ nie tylko bawią ich, ale również wychowują, stymulując przy tym rozwój wrażliwości na

drugiego człowieka, kształtują wartości i zachęcają do prób zrozumienia egzystencji każdej osoby. Ponadto teksty te wskazują dzieciom, jakie cechy charakteru powinny posiadać, jakie cele sobie wyznaczać, aby być sprawiedliwymi, dobrymi, odważnymi, a jednocześnie – sprytnymi oraz wytrwałymi w dążeniu do realizacji swoich celów (Molicka 201, 212-213). Utwory te ofiarowują również dzieciom takie obszary wyobraźni, których nigdy nie poznałoby samo, dlatego, zdaniem B. Bettelheima, nie należy tłumić nieświadomości, gdyż: „jeśli jest ona tłumiona i treści nieświadome nie mają dostępu do świadomości, wówczas albo określone obszary świadomości zostają opanowane przez elementy pochodne wobec owych treści nieświadomych, albo dana jednostka zmuszona jest utrzymywać tak silną kontrolę nad nimi, mającą charakter wewnętrznego przymusu, że osobowość jej doznać może okaleczenia” (Bettelheim 1985, 45). Mimo to znaczna część rodziców jest zdania, iż należy odciągać uwagę dzieci od tego, co może wywołać w nich: gniew, lęk, gwałtowne fantazje czy chaos – dzieje się tak bowiem w obecnej kulturze, gdy dorośli pragną stwarzać pozory idealnego życia (nie pokazywać negatywnej strony natury ludzkiej) (Bettelheim 1985, 45-46).

1.8.2. Bajkoterapia i rodzaje bajek terapeutycznych

Bajkoterapia, to druga obok baśnioterapii forma biblioterapeutyczna, którą adresuje się przede wszystkim do dzieci. Jako element biblioterapii została zakwalifikowana w 1916 r. przez Samuela McChorda Crothersa w znaczeniu „literatura pozwalająca na zrozumienie własnych problemów, poprawę złego stanu zdrowia dzieci walczących z chorobami”. Ten gatunek stosuje się przede wszystkim wobec dzieci będących w średnim dzieciństwie, gdyż animizacja czy personifikacja fantastycznego świata przedstawionego jest dla nich czymś naturalnym. Starszym dzieciom natomiast w czasie terapii prezentuje się utwory znajdujące się na pograniczu realizmu i fantastyki, gdzie ich bohaterami są zwykle dziewczynki lub chłopcy, borykający się z realnymi problemami życia codziennego (Rawa-Kochanowska, Zawadzka 2015, 72-74).

Utwory te od tradycyjnych bajek różnią się tym, że nie skupiają się na wartościach edukacyjnych, a sytuacjach trudnych pod względem emocjonalnym, wyjaśniając je, nadając określone znaczenia, nazywając emocje, pokazując strategie radzenia sobie z tym problemem. Interpretacja zawarta w tekście chroni poczucie własnej wartości bohatera, nie odnosząc się przy tym bezpośrednio do osobistych problemów dziecka, gdyż to ono samodzielnie musi odkryć to, co jest dla niego najistotniejsze. Taka konstrukcja bajki ułatwia odbiorcom stopniowe zrozumienie problemu, bezpieczne wyrzucenie z siebie

negatywnych emocji, oswojenie się z nimi, a na końcu zwerbalizowanie ich (Molicka 2011, 225-226). Ponadto bajki terapeutyczne mają w sobie pewne psychologiczne mechanizmy oddziaływania, do których zaliczyć można:

- a) działanie na wyobraźnię – dziecko pod wpływem słów wypowiedzianych przez terapeutę samodzielnie tworzy obrazy stanowiące wyraz interpretacji przekazywanych mu treści; utwory te ułatwiają stymulację pozytywnych emocji, takich jak: sympatia, duma czy radość;
- b) desensybilizacja – procedura umożliwiająca redukcję lęków, która dzieli się na trzy etapy: identyfikowanie bodźców oraz stwarzanie sytuacji wzbudzających w odbiorcy wrogość, agresję czy lęk; nagradzanie poprzez zabawę, relaks, smakołyki za próbę neutralizacji sytuacji lękowych; właściwa desensybilizacja polegająca na wprowadzeniu pozytywnego bohatera w miejsce dziecięcego strachu;
- c) asymilacja wiedzy oraz modyfikacja niewłaściwych schematów poznawczych – wykorzystuje się tutaj metaforyczne obrazy, które pozwalają dzieciom na zorientowanie się w tym, iż jego dotychczasowe poglądy były niesłuszne; dzieje się to za sprawą bohatera, z którym odbiorca doświadcza całkiem nowych sposobów rozumienia oraz spostrzegania sytuacji;
- d) proces identyfikacji oraz modelowania – identyfikacja wiąże się bezpośrednio z uwewnętrznieniem przyjętych przez dziecko z bajki postaw, zaś modelowanie ułatwia zbudowanie własnego systemu poznawczego (Rawa-Kochanowska, Zawadzka 2015, 77-83).

Obecnie bajki terapeutyczne wykorzystywane są przede wszystkim w trakcie zajęć biblioterapeutycznych, dlatego też w ich obrębie zaczęto wymieniać trzy rodzaje bajek różniących się od siebie pod względem funkcji, tzn. bajki: relaksacyjne, psychoedukacyjne i psychoterapeutyczne.

Prymarnym celem bajek relaksacyjnych jest odprężenie oraz uspokojenie uczestnika terapii przy pomocy wizualizacji o charakterze: wzrokowym (dominującymi kolorami powinny być: niebieski³³ i zielony³⁴, gdyż tym barwom przypisuje się kojące

³³ Niebieski to kolor spokoju, wywołujący uczucie odprężenia, pomagający w zrównoważeniu napięcia nerwowego czy stanu wewnętrznego spokoju (Fuhrmann-Wönkhaus 2003, 31).

³⁴ Zielony to barwa nadziei i spokoju, która pomaga w zrównoważaniu wahań emocji czy osiągnięciu równowagi (Fuhrmann-Wönkhaus 2003, 32).

znaczenie; a opisywane miejsca powinny wywołać pozytywne skojarzenia u odbiorców); słuchowym (bodźce powinny dotyczyć, np. wolnego, cichego szumu fal, odgłosów śpiewania czy podmuchów wiatru) i czuciowym (doznania związane z dotykiem, w tym ułożeniem ciała, a także odczuwaniem jego wewnętrznego rytmu) (Molicka 2011, 244-245).

Bajki relaksacyjne zawierają trzy stałe elementy, czyli kojąco-rozluźniające, stan właściwy (relaks), przepływ energii i pobudzenie się (Łaba 2011, 70-71). Skuteczność tych tekstów jest zależna od ich indywidualnego skonstruowania, wiedzy oraz samowiedzy ich odbiorcy (zwłaszcza dzieci) na podstawie nie tylko informacji, które zawiera utwór, ale też jego własnych doświadczeń bądź interpretacji (Molicka 2011, 240). Ponadto teksty nie powinny trwać krócej niż trzy minuty i nie dłużej niż siedem minut. Podczas opowiadania lektor powinien być odprężony, a jego oddech wyrównany, wskazane jest mówienie spokojne, ciche, nie deklamacje (Molicka 2011, 245), gdyż dzięki temu świat przedstawionych bajek relaksacyjnych stanowi dla odbiorcy bezpieczne, przyjazne oraz spokojne miejsce, w którym może odpocząć, a także staje się podstawą do rozmowy o jego problemach (Bautsz-Sontag 2013, 22-23).

W przypadku drugiego typu bajek, czyli psychoedukacyjnych ich prymarnym zadaniem jest skupienie uwagi odbiorcy na jego nieodpowiednim zachowaniu, a następnie wprowadzenie pozytywnych zmian. Bajki psychoedukacyjne mają też za zadanie zredukowanie zbędnych napięć emocjonalnych powstałych na skutek trudnych sytuacji, których uczestnik terapii doświadcza w realnym życiu, na przykład obawa przed wizytą u dentysty lub pierwszym dniem w szkole. Utwory te wpływają na odbiorcę poprzez:

- oswojenie go z niebezpieczną dla niego sytuacją;
- wizualizację treści, a także nadanie jej emocjonalnego znaczenia;
- wyjaśnienie przyczynowo-skutkowych związków pomiędzy konkretnym zdarzeniem a doznawanymi emocjami;
- dokonanie racjonalizacji problemu;
- obrazowanie zupełnie innego sposobu myślenia o kłopotliwej sytuacji;
- omówienie wzorów odpowiedniego działania;
- rozmowę o trudnościach, a następnie poszukanie różnych możliwości rozwiązania problemu (Łaba 2011, 71).

Te utwory cechują się prostą fabułą, światem przedstawionym, który jest jak najbardziej zbliżony do środowiska odbiorcy oraz licznymi metaforami (stanowiącymi podstawowy środek stylistyczny tych tekstów) mającymi pozwolić na samodzielne rozwiązanie problemu. Dzięki temu właśnie możliwy staje się proces identyfikacji uczestnika zajęć terapeutycznych z prezentowaną w bajce postacią, po czym następuje modelowanie, introjekcja, a także naśladownictwo (Bautsz-Sontag 2013, 24-26).

Bajki psychoterapeutyczne, czyli trzeci typ bajek wykorzystywanych w terapii, to utwory, które powinny przy pomocy przekazywanej w treści wiedzy umożliwiać poradzenie sobie odbiorcy z trudną sytuacją emocjonalną, a także kompensować braki wynikające z zaspokajania podstawowych potrzeb każdego człowieka, czyli miłości, bezpieczeństwa, uznania lub przynależności. Bajki te zawierają w sobie element tekstów psychoedukacyjnych – wspierają poznawczo, ale też emocjonalnie, umożliwiając zaspokojenie m.in. wyżej wymienionych potrzeb oraz wzmocnienie poczucia własnej wartości. Pod kątem budowy charakteryzują się dłuższą fabułą niż dwa poprzednie typy bajek terapeutycznych, a ich bohaterowie otrzymują wiele psychologicznych wzmocnień poprzez nagradzanie za skuteczne wykonywanie zadań, odnosząc dzięki temu sukces (Łaba 2011, 71). Zdaniem badaczy, przeznaczone są przede wszystkim dla dzieci od czwartego do dziewiątego roku życia, gdyż zawierają w sobie formułę zaczerpniętą z baśni, a w strukturę (podobnie jak w przypadku bajek psychoedukacyjnych) zostały włączone pewne mechanizmy psychologiczne, takie jak: introjekcja, identyfikacja, projekcja, odwrażliwienie, kompensacja czy modelowanie.

Bajki terapeutyczne w odróżnieniu od baśni, spełniają, zdaniem Marii Molickiej, przede wszystkim funkcję relaksacyjną, pozwalając odbiorcy oderwać się od życia codziennego oraz bieżących zmartwień. Opowieści te łagodzą również nadpobudliwość, wyciszają, wyzwalając przy tym pozytywne emocje u ich czytelników. Drugą równie istotną funkcją, którą pełnią te utwory, jest socjalizacja, dzięki czemu dzieci poznają obowiązujące we własnym społeczeństwie reguły. Naśladując postępowanie bajkowych bohaterów, automatycznie przyswajają sobie pewne społeczne role, które następnie ćwiczą w trakcie zabaw rówieśniczych. Kolejna funkcja związana jest z odciążeniem odbiorcy – umożliwieniem mu ucieczki do niezwykłego świata, a także kompensowaniem ubogiego w bodźce poznawcze środowiska.

Utwory terapeutyczne można konstruować samodzielnie pod warunkiem, iż będą one zawierały pewne stałe elementy, takie jak:

- a) główny temat – zawsze powinien ukazywać sytuację problemową odbiorcy, do którego tekst ma być skierowany;
- b) główny bohater³⁵ – dziecko (jeśli bajka kierowana jest do najmłodszych) lub zwierzę, z którym czytelnik będzie mógł się identyfikować – ta postać w trakcie trwania opowiadania nabywa zdolności radzenia sobie z trudną sytuacją, osiągając przy tym pozytywny sposób myślenia o tym, co do tej pory wzbudzało niepokój;
- c) inni bohaterowie – pomagają głównemu bohaterowi nazywać uczucia, uczą go reagowania na kłopotliwe sytuacje, stymulując do mówienia o swoich problemach;
- d) tło opowiadania – powinno stanowić znane miejsce dla odbiorcy (Łaba 2011, 71-72);
- e) rozwiązywanie problemu bez użycia magii i fantastyki (Molicka 1999, 22-24).

Czas akcji (tak zwane interferencje czasowe) jest niezwykle istotnym elementem świata przedstawionego bajek (szczególnie terapeutycznych), ponieważ może występować jako:

- retrospekcje – ułatwiają zrozumienie przyczyny problemu głównego bohatera;
- reinterpretacje – wyjaśniają, dzięki czemu możliwa staje się ocena postępowania postaci;
- antycypacje – umożliwiają przewidzenie konsekwencji postępowania;
- zatrzymanie – ułatwia obserwowanie wydarzeń toczących się równolegle.

Natomiast w kontekście bohatera wyróżnia się trzy typy: a) archetypowego, będącego wzorem dla odbiorcy, który daje mu poczucie bezpieczeństwa; b) transformującego, zawsze dochodzącego do zwycięstwa, pozwala czytelnikowi zagłębić się w siebie; c) wyjaśniającego (tak zwanego translatora), wskazującego właściwe postępowanie (Bautsz-Sontag 2013, 28-30).

Podsumowując, bajki terapeutyczne mają na celu profilaktyczne oddziaływania, m.in.: nazywanie emocji i uświadamianie ich; poznanie nowych strategii działania;

³⁵ Tytułowy bohater powinien być podobny pod względem wieku oraz sytuacji, w której się znalazł, do odbiorcy, nie powinno się jednak dokonywać upodobnienia pod względem cech fizycznych czy imienia, gdyż może to spowodować zbyt duży dyskomfort u czytelnika, zdemaskowanie jego problemu czy nawet ośmieszenie (Łaba 2011, 72).

regenerację osobistych zasobów; stymulację myślenia o charakterze narracyjnym w zakresie zmiany sposobu postrzegania trudnych emocjonalnie sytuacji czy zachowań innych osób. W zakresie psychoterapii wpływają natomiast na: „odkrycie” swojej tożsamości, uświadomienie sobie emocji, myśli, zachowania, co prowadzi do kompleksowych zmian, a także przyjęcia nowych, zadaniowych strategii działania (Molicka 2011, 246). W opracowanym przeze mnie programie terapeutyczno-dydaktycznym zdecydowałam się na wykorzystanie różnych typów bajek terapeutycznych – relaksacyjnych, psychoedukacyjnych i psychoterapeutycznych, aby sprawdzić, które z nich są odpowiednie dla uczniów klas czwartych szkoły podstawowej.

1.8.3. Baśnioterapia

Wykorzystanie bajek terapeutycznych w biblioterapii poprzedzone zostało, o czym była już mowa – baśnioterapią. Jako pierwszy próbę wykorzystania baśni w terapii podjął B. Bettelheim, który, będąc psychoanalitykiem, zauważył, że teksty magiczne oddziałują na rozwiązywanie nieświadomych konfliktów wewnętrznych. Badacz był pierwszym, który zaznaczył, że fabuła baśni stanowi matrycę społeczną, poprzez którą dziecko uczy się, w jaki sposób powinno funkcjonować w swoim otoczeniu i żeby to osiągnąć: „dziecko musi mieć wsparcie prowadzące do kształtowania poczucia sensu, co pomaga w uspokojeniu wzburzonych emocji. Dziecko w baśni znajduje cele, sens egzystencji, samodzielnie odkryje prawdę, co wpłynie na całe jego późniejsze życie” (Bettelheim 1986, 203-204).

Bruno Bettelheim zaznaczał, iż baśnie opowiadają o pierwotnych lękach, które bardzo często pojawiają się w trakcie rozwoju najmłodszych. Ponadto uświadamiają również emocje czy przyczyny ich występowania, dlatego porównuje się baśnie do behawioralnej techniki oddziaływania w zakresie redukowania lęków (tzw. implozji) (Molicka 2011, 218-219).

Nancy Tucker podkreśla, o czym również już pisałam, iż nie wszystkie baśnie nadają się dla najmłodszych dzieci, co ma związek z ich historią, bowiem początkowo były kierowane przede wszystkim do dorosłych, m.in. ze względu na uwarunkowania społeczno-historyczne, w których powstały. Badaczka zaznacza, iż: „baśnie pełne grozy, okrucieństwa można czytać dziecku dopiero wówczas, gdy rozumie ono, że istnieje świat fikcji i świat realny, gdy potrafi zdystansować się wobec rozgrywających się wydarzeń,

ma świadomość umowności. Rozumienie to pojawia się wraz z rozwojem operacji konkretnych, czyli około siódmego roku życia” (Molicka 2011, 219).

Współcześnie baśnie stosuje się także w trakcie diagnozy. Erich Franke pacjentom proponuje, aby spróbowali dokończyć zakończenie konkretnego utworu, co pozwala mu poznać wewnętrzny świat pacjenta. Verena Maxeiner wykorzystwała natomiast baśnie w terapii grupowej dzieci zaniedbanych wychowawczo. Uczestnicy zajęć mieli wybierać swoje ulubione utwory, a następnie zgadywać wybrane przez innych postacie. Ich wybory były zawsze na forum omawiane z terapeutą, co umożliwiło uświadomienie im w ten sposób motywów ich decyzji. William Overdick zaś proponuje, aby w trakcie czytania przez terapeutę utworu uczestnicy zajęć malowali impresje, gdyż w ten sposób pacjent ujawnia swoje prawdziwe przeżycia.

Pierwszą osobą zajmującą się w Polsce baśnioterapią była Izabella Osuchowska, która stosowała ją podczas terapii zarówno indywidualnej, jak i grupowej. W procesie psychoterapii wykorzystanie baśni umożliwia dotarcie do realnych przyczyn zaburzeń, dziecko, utożsamiając się z daną postacią, ujawnia osobiste lęki, potrzeby bądź konflikty (Molicka 2011, 220).

Baśnie pełnią terapeutyczną funkcję, dzięki czemu pomagają dzieciom w zwalczeniu wielu problemów, które zostaną wymienione i opisane poniżej.

1. Pokonywanie lęku separacyjnego – lęk ten, związany z osobą matki, zaliczany jest przez psychologów do jednego z najbardziej dominujących lęków dzieciństwa, który może generować inne, m.in. lęk przed ludźmi, zwierzętami lub ogólnie przed światem.

Jedną z najważniejszych baśni poruszających właśnie ten lęk jest opowieść o *Jasiu i Małgosi* zapisana przez braci Grimm. Istotną rolę odgrywają zawarte w niej symbole, zwłaszcza dom stojący na skraju lasu, w którym coraz bardziej zaczyna brakować chleba dla rodzeństwa. Bohaterowie za wszelką cenę bronią swojej uprzywilejowanej pozycji dziecka, którego wszelkie potrzeby od razu zostają zaspokajane³⁶. Baśń o *Jasiu i Małgosi* ma uświadomić czytelnikowi, że mądrzy rodzice wspierają swoje dzieci w drodze do osiągnięcia przez nie dojrzałego wieku mimo występowania oporów z ich strony, gdyż

³⁶Te dzieci zdaniem interpretatorów baśni, nie szanowały jedzenia, gdyż rzucały je na drogę, a potem sięgnęły, bez żadnych wyrzutów sumienia, po czyjaś chatkę z chleba (w pierwotnej wersji tej baśni, spisanej przez Grimmów, chatka czarownicy była zrobiona z chleba) (Cichoń-Piasecka 2012, 145).

dziecko, które nie nauczy się, że jeżeli chce coś otrzymać, to musi na to zasłużyć – nie poradzi sobie jako dorosły człowiek.

2. Poszukiwanie własnej tożsamości, osiągnięcie wewnętrznej harmonii, które są warunkami szczęścia – zakłada się, że dojrzałym człowiekiem można nazwać osobę, która umie pogodzić zarówno potrzeby duszy, jak i ciała, która ma także władzę nad sobą i panuje nad swoją cielesnością czy popędlivością.

Walkę z poszukiwaniem wewnętrznej harmonii i tożsamości można odnaleźć na przykład w baśniach:

- a) o *Jasiu i magicznej fasoli* (autorstwa Josepha Jacobsa) – opowiada o chłopcu, który pomimo innego rozkazu matki, wymienia krowę na magiczną fasolę, roślina następnego dnia wyrasta, sięga aż do chmur, prowadząc do zamku zamieszkiwanego przez olbrzyma; w chłopcu w czasie zmagania z olbrzymem ujawnia się dojrzałość; dodatkowo niektórzy badacze twierdzą, że cielesność pojawia się w trakcie snu bohatera, w którym jako łodyga wspina się do nieba;
- b) o *Roszpuncie* (spisanej przez braci Grimm), która ukazuje historię dziewczyny osiągającej w wieku dwunastu lat seksualną dojrzałość, w wyniku czego czarownica odczuwając obawę, że przybrana córka ją opuści, zamyka bohaterkę w wieży; uwięzionej dziewczynie włosy pomagają spotkać się z ukochanym, co dzieje się za sprawą długich, złotych warkoczy, po których wspina się książę i prowadzi do przeniesienia więzi z rodzicem na inną bliską osobę (tę, do której żywi się cielesne uczucia);
- c) o *Czerwonym Kapturku* (autorstwa Charles'a Perraulta) – bohaterka baśni ma świadomość, że zamiast do domu swojej babci, idzie do wilka i zamiast uciekać, wchodzi do chatki, a rozmowę (o rękach, nogach czy zębach – w zależności od wersji) odbywa lub nie będąc z nim w łóżku, po czym zostaje przez niego pożarta; to nauczka dla dziecka, które jest ciekawe spraw seksualnych zbyt wcześnie (Cichoń-Piasecka 2012, 144-151)³⁷.

³⁷ Ta baśń miała stanowić przestrożkę dla dziewcząt przed niebezpieczeństwem zbyt wczesnej inicjacji seksualnej (Rawa-Kochanowska, Zawadzka 2015, 43).

3. Uczenie się życiowych ról – to trudny proces dojrzewania, przez który musi przejść każdy człowiek.

W baśniach ukazane zostały trudy dojrzewania często skomplikowane zachowaniem innych bohaterów, na przykład: o *Królewnie Śnieżce* (spisanej przez braci Grimm) dorastanie utrudnia zła macocha, która przygląda się jej poczynaniom w magicznym lustrze – w tym utworze zapatrzona w siebie macocha próbuje za wszelką cenę zatrzymać etap dorastania Śnieżki, żeby ta nie stała się piękniejsza od niej, dlatego trzykrotnie ją usypia (za każdym razem przy pomocy rekwizytów kojarzonych z kobiecością, takich jak: gorset, grzebień oraz jabłko, mających określone symboliczne znaczenie³⁸). Do uśpionej dziewczyny przyfruwają ptaki też będące symbolem osiągnięcia emocjonalnej i intelektualnej dojrzałości: sowa – mądrości, gołąb – miłości, kruk – emocjonalności (Cichoń-Piasecka 2012, 144-151).

4. Kształtowanie się właściwych relacji z rodzicami – to kolejny ważny element rozwoju dzieci.

Baśnie mają wpływ na budowanie odpowiednich relacji dzieci z rodzicami, o czym świadczyć mogą utwory:

- a) o *Dzielnym Krawczyku* (spisana przez braci Grimm) – tytułowy bohater w drodze po rękę księżniczki musi zmierzyć się z trzema wyzwaniami, które stawia przed nim olbrzym; zdaniem psychologów, w tym utworze olbrzymy symbolizują dorosłych, którzy z punktu widzenia dzieci w wieku przedszkolnym wydają się im ogromni oraz wszechmocni, na domiar złego nie można z nimi wygrać w walce wręcz, jednak możliwe jest ich przechytrzenie;
- b) o *Paluszk* (spisana przez braci Grimm) – w tym utworze to nie dorośli są przeraźliwie ogromni, lecz dziecko – mikroskopijnie małe, choć podobnie jak w przypadku *Krawczyka*, *Paluszek* pokonuje sprytem starszych od siebie.

Przechytrzenie dorosłego w realnym świecie nie daje najmłodszym tyle satysfakcji, co w tym baśniowym, należy jednak pamiętać, że: „jeżeli mówi się dziecku, że potrafi przewyższyć kogoś takiego jak rodzice, sprawia to jemu przyjemność, ale zarazem wywołuje obawę, czy osoba tak naiwna może sprawować nad nim odpowiednią pieczę”

³⁸ Kolejność rekwizytów nie jest przypadkowa, gdyż gorset wraz z grzebieniem są oznaką wchodzenia dziewczyny w okres adolescencji, zaś jabłko – osiągnięcia kobiecości w fizycznym aspekcie (Cichoń-Piasecka 2012, 148).

(Bettelheim 1985, 82), ponieważ olbrzymy to postacie fantastyczne, dziecko może wyobrażać sobie, że doprowadza go nawet do zguby, nie tracąc przy tym poczucia bezpieczeństwa i opieki ze strony najbliższych.

5. Kształtowanie się właściwych relacji z rówieśnikami i rodzeństwem – to kolejny, obok rodziców, ważny element właściwego rozwoju społecznego.

Baśnie, podobnie jak w przypadku poprzednich problemów, starają się poruszyć to zagadnienie i pomóc dzieciom w rozwiązaniu problemu. Wątek rodzeństwa jest obecny przede wszystkim w baśniach folklorystycznych, ukazywane są w nich zarówno relacje wzorcowe, jak i pełne agresji czy rywalizacji³⁹, na przykład:

- a) o *Jasiu i Małgosi* (spisana przez braci Grimm) ukazuje relacje zachodzące pomiędzy dziećmi (w wieku przedszkolnym bądź wczesnoszkolnym), które muszą ze sobą współpracować i pomagać sobie (np. dzieląc się ostatnim kawałkiem chleba), aby przeżyć (najpierw znaleźć pożywienie w lesie, a następnie uciec czarownicy);
- b) o *Kopciuszku* (autorstwa Charles’a Perraulta) – przyrodnie siostry tytułowej bohaterki rywalizują z nią, zazdroszczą jej i prześladują; badacze przypuszczają, że złe siostry mogą symbolizować uczucia poszkodowanego, odrzucanego czy zazdrosnego dziecka;
- c) *Kot w butach* (autorstwa Charles’a Perraulta) – najmłodszy z rodzeństwa, zdaniem zadowolonych z tego braci, otrzymał najgorszy prezent w spadku, kota, ale to dzięki jego pomocy zwykły młynarczyk został księciem; uwidacznia się tu motyw najmłodszego członka rodziny, który postrzegany jest przez innych jako nieporadny i głupi (Rawa-Kochanowska, Zawadzka 2015, 38-56).

Podsumowując, należy podkreślić, iż baśnie w swojej terapeutycznej funkcji umożliwiają dokonywanie diagnozy, a następnie prowadzenie terapii (indywidualnej bądź grupowej). Zdecydowałam się wykorzystać te utwory w swoim programie terapeutyczno-dydaktycznym, gdyż umożliwiają one uczestnikom zajęć dotarcie do osobistych emocji, szczególnie tych negatywnych, a potem ich zwerbalizowanie,

³⁹ Trudne relacje mają miejsce przeważnie między przyrodnim rodzeństwem, gdyż w ten sposób znacznie łatwiej zrozumieć dzieciom, iż stosunki rodzinne nie zawsze muszą wyglądać idealnie (Zawadzka, Rawa-Kochanowska 2015, 44).

stymulują też do reinterpretacji czy przewartościowania swojego doświadczenia, które następuje poprzez zrozumienie własnego zachowania.

1.9. Programy propagujące czytelnictwo

Funkcje i efektywność biblioterapii, a zwłaszcza możliwości wpływu terapii przez książkę na zmiany postaw względem innych osób, mimo już bogatej wiedzy na ten temat, nadal są przedmiotem szeroko zakrojonych badań. Niestety do tej pory ukazało się stosunkowo niewiele wyników tego typu analiz naukowych.

W 1968 r. Frank Fisher opublikował studium na temat wpływu czytania oraz dyskusji na postawę badanych wobec Indian amerykańskich. Autor podzielił badanych na trzy grupy: pierwsza musiała w trakcie trwania badania jedynie zaznajomić się z wpisami o Indianach; druga – przeczytać wpisy, a następnie podjąć dyskusję na temat ich treści. Trzecia grupa stanowiła grupę kontrolną. Wyniki badań wykazały, iż największa zmiana w zakresie postaw (gdyż tego głównie dotyczyło badanie) nastąpiła w grupie drugiej (Tomasik 1994, 32). Takie wyniki badań mogą świadczyć o tym, że samo zapoznanie się z przeczytanym tekstem nie jest wystarczająco efektywne w porównaniu z przeczytaniem informacji, przeanalizowaniem ich i próbą argumentacji.

W 1988 r. Stanisław Zawistowski zastosował tę dziedzinę terapii w celu określenia postaw względem własnej choroby u dzieci przebywających w szkole sanatoryjnej w Polanicy. Przygotowany przez niego program trwał siedem tygodni i polegał m.in. na indywidualnym czytaniu przygotowanych przez niego pozycji, słuchaniu nagrań, oglądaniu adaptacji scenicznych, a także inscenizowaniu bajek oraz prowadzeniu indywidualnych lub zbiorowych rozmów o lekturach. Badania składały się z trzech etapów, pierwszy i drugi polegały na dwukrotnym losowym zbadaniu autorskim kwestionariuszem postaw negatywnych i pozytywnych względem choroby serca u 140 dzieci w wieku od 9 do 15 lat, by następnie w grupie eksperymentalnej przeprowadzić program zajęć. Jak wynika z badań, u 23% osób uczestniczących w zajęciach zwiększyły się pozytywne postawy, a autor badań stwierdził, iż: „dotychczasowe obserwacje pozwalają przypuszczać, że biblioterapia może być stosowana nie tylko do celów profilaktycznych i korekcyjnych, lecz także do celów diagnostycznych” (Zawistowski 1988, 23). Kilka lat później I. Borecka, wykorzystując zmodyfikowany przez siebie kwestionariusz S. Zawistowskiego, przeprowadziła badania na oddziale okulistycznym, neurologicznym, chirurgicznym i ortopedycznym Wojewódzkiego Szpitala Zespołowego

w Olsztynie. Grupową terapię prowadzono dla 119 kobiet i 90 mężczyzn, a indywidualną dla 56 kobiet oraz 112 mężczyzn, co przyniosło następujące wyniki: na oddziale okulistycznym grupa osób z pozytywnymi postawami zwiększyła się o 90%, na oddziale neurologicznym o 76,92%, chirurgicznym o 68,96%, zaś ortopedycznym o 92,59% (Borecka 1992, 125). Wnioski z badań potwierdzają, to, co już wcześniej zostało podkreślone, iż biblioterapia może być nie tylko formą terapii, ale również można na jej podstawie diagnozować pacjentów, na przykład dzięki temu jak zareagują na dany utwór magiczny poruszający ich problem. Ponadto właściwie dobrane utwory terapeutyczne mają ogromne znaczenie przy obiektywnym ocenieniu swojej sytuacji, a także ułatwiają pozytywne myślenie.

W latach 1989-1996 w Polsce prowadzono program badawczy w zakresie wykorzystywania biblioterapii rozwojowej jako jednej z metod pedagogiki specjalnej. Ich koordynatorem była E. Tomasik przy współudziale pracowników naukowych Instytutu Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Warszawskiego. Program biblioterapeutyczny składał się z dwóch etapów. W pierwszym założono sprawdzanie, jak nauczyciele, pedagodzy oraz bibliotekarze wykorzystują tę formę terapii, w następnym – w wybranych placówkach szkolno-wychowawczych realizowano program, który składał się z 25 spotkań trwających około 30 minut. W Ośrodku dla niewidomych w Łaskach u uczestników zauważono: wzmocnienie więzi między pacjentami, zdobycie umiejętności rozumienia innych oraz słuchania ich, zmian w zakresie negatywnych emocji i zachowania, a także chęci poszerzania wiedzy. W szkole specjalnej wśród dzieci niepełnosprawnych intelektualnie w stopniu lekkim wzrosło zainteresowanie książkami, poszerzyła się ich wiedza i zrozumienie nowych pojęć, a także doszło do lepszej integracji grupy. Wśród osób słabosłyszących lub niedosłyszących po zajęciach rozwinęło się czytelnictwo, doszło do znacznego zwiększenia aktywności językowej, a także zrozumienia oraz przeżywania problemów wynikających z ich niepełnosprawności (Czajkowski 1998, 616-618).

W 2003 r. w Polsce I. Koźmińska i E. Olszewska zorganizowały program *Czytające Szkoły* oraz *Czytające Przedszkola*, którego istotą było codzienne czytanie dzieciom. W przedszkolu zadaniem prowadzącego zajęcia było wybranie książki o dowolnej tematyce, a następnie czytanie jej codziennie o podobnej porze przez około 15-20 minut. W szkole nauczyciele mieli dwa warianty do wyboru: prosty – o tej samej formie, co w przedszkolu oraz mieszany dzielący się na dwie fazy (pierwsza, czyli 10-

minut czytania tekstu przez nauczyciela, a potem druga – cichego przez uczniów). Do przeprowadzenia badań wybrane zostały łącznie 22 klasy wywodzące się z różnych środowisk. Po zorganizowanym projekcie wyciągnięto wnioski, iż codzienne czytanie wpłynęło na podniesienie poziomu wypowiedzi pisemnych i ustnych, wzrost zrozumienia poleceń i tekstów, zwiększenie ambicji i motywacji do działania, poprawę relacji między uczniami, rozwój zapamiętywania, wyrażania własnych myśli, argumentowania czy myślenia przyczynowo-skutkowego, a także podniesienie rangi książki. W trakcie badania poproszono też najmłodsze dzieci, aby wykonały do czytanych tekstów ilustracje. Analiza rysunków wykazała, iż były bardziej dojrzałe niż rówieśników – lepiej i dokładniej oddawały fragmenty tekstu, narysowane postacie szczegółowo zgadzały się z bohaterami utworu, a sami autorzy wydawali się być bardziej skoncentrowani na zadaniu (Koźmińska, Olszewska 2011, 197-205). Powyższe badania pokazują, że regularne czytanie książek dobranych do wieku rozwojowego uczniów pozytywnie wpływa na ich wszechstronny rozwój (niezależnie od wieku, normy intelektualnej czy innych deficytów), wzmacnia pozytywne zachowanie i zachęca do samodzielnego sięgnięcia po lekturę.

Pomiędzy 2004 a 2005 rokiem w Wielkiej Brytanii przeprowadzono badania dotyczące opinii lekarzy, pacjentów oraz terapeutów na temat przeczytanej przez nich książki terapeutycznej czy poradników ukazujących sposoby radzenia sobie z negatywnymi emocjami, przeżyтыми traumami bądź zaburzeniami. Po sześciu miesiącach metodą sondażu diagnostycznego przeprowadzono kolejne badanie, z którego wynika, iż znaczna część lekarzy polecała swoim pacjentom lektury jako lekarstwa, a aż 82% pacjentów zwróciło uwagę na wysoką skuteczność tych utworów (Molicka 2002, 145-147).

Eksperymentalne działania biblioterapeutyczne z osobami w okresie adolescencji przeprowadziła Magdalena Cyrklaff pomiędzy rokiem 2006 a 2007. Celem badania było sprawdzenie wpływu biblioterapii na poziom czytelnictwa, a także rozwój osobisty 32 uczestników, wywodzących się z miast oraz z wsi i biorących udział w „Programie młodzieżowym liderów profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia”. Badania zostały podzielone na kilka etapów. Na początku przeprowadzono wstępną ankietę dotyczącą sposobów spędzania przez nich wolnego czasu i ich stosunku do czytania, następnie poprowadzono czterdzieści godzin zajęć profilaktycznych z elementami biblioterapii. Pod koniec terapii przeprowadzono badania końcowe, w których wykorzystano ten sam

kwestionariusz, co na początku. Na podstawie jego analizy autorka wywnioskowała, iż nastąpił znaczny wzrost czytelnictwa, odpowiedzi uczestników na pytania były dokładniejsze, dokonała się również zmiana podejścia do uzależnień (Cyrklaff 2014, 200-215).

1.10. Analiza programów nauczania w kontekście edukacyjnego wykorzystania baśni

Zanim przejdę do zaprezentowania swojego programu biblioterapeutycznego (w 4. rozdziale), chciałabym bliżej przyjrzeć się programom nauczania pod względem sposobu omawiania baśni, a także sprawdzić, jakie typy ćwiczeń (w tym ćwiczeń językowych) znajdują się w podręcznikach z zakresu teorii literatury. Warto zaznaczyć, iż badania nad sposobem omawiania baśni w podręcznikach szkolnych przeznaczonych do klasy czwartej (na bazie podstawy programowej z 2012 r.) podjęła Danuta Jastrzębska-Golonka⁴⁰, która sprawdzała, czy wykorzystuje się treść utworów o charakterze baśni (tzn. baśnie literackie i ludowe, baśnie upowieściowione, baśnie wierszowane, baśnie-scenariusze inscenizacji oraz słuchowisk radiowych, ale też legendy i komiksy z wątkiem fantastycznym) do realizacji celów wychowania językowego w szkole, a jeśli tak, to jakie metody, ale też pytania, polecenia zastosowane w podręcznikach przeznaczonych do kształcenia polonistycznego to umożliwiają, a także jakie teksty są do tego wykorzystywane. Wśród analizowanych podręczników znalazły się m.in.: *Jutro pójdę w świat*, *Nowe „To lubię”*, *Między nami*, *Okno na świat*, *Wyspy szczęśliwe*, *Słowa z uśmiechem*, *Język polski*. Badaczka stopień realizacji szczegółowych celów wychowania językowego podzieliła na trzy obszary, w obrębie których podała liczbę odniesień w badanych przez siebie tekstach. Wyróżniono tutaj:

⁴⁰ Badaczka wcześniej dokonała również dokładnego przeanalizowania podręczników do języka polskiego dla klasy czwartej: *To lubię! Teksty i zadania. Książka ucznia do kl. IV* (1996 r.), *Słowo za słowem. Podręcznik dla kl. IV* (1997), *Dziwię się światu. Język polski. Wypisy do kl. IV* (1999), *Jutro pójdę w świat. Podręcznik do kl. IV* (1999), *Mówię, czytam, piszę. Podręcznik do kl. IV* (1999). Przebadła w nich zwarte teksty baśni (było ich łącznie 378), sprawdzając, czy autorzy starali się wykorzystać ich specyficzne właściwości, żeby kształcić twórczość dzieci (szczególnie tę pisaną), a jeśli tak, to przy pomocy, jakich metod, ćwiczeń itp. Jak wynika z badań nad tym zagadnieniem, dane wydawnictwa osiągały różne wyniki – najmniej to 8-9% w *Jutro pójdę w świat*, a najwięcej 24% w *Między nami* oraz 26% w *Mówię, czytam, piszę*. We wszystkich pozycjach można było wyodrębnić dwie grupy zadań: a) „pytania, polecenia i tematy ciekawie sformułowane, umożliwiające uczniowi dużą swobodę twórczą, wykorzystywanie nieograniczonych zasobów wyobraźni i pełną aktywizację działań”; b) „pytania i polecenia, które tylko formalnie kształciły twórczość własną ucznia, np. Jak wyobrażasz sobie prawdziwą książniczkę? W opisie możesz wykorzystać podane wyrażenia...” (Jastrzębska-Golonka 2009, 112-118).

- poziom języka – w nim najwięcej odniesień miały cele: *aksjologiczna analiza różnych części mowy, konstrukcji słowotwórczych, wybranych konstrukcji składniowych* (33 razy), *analiza semantyczna słów i wyodrębnianie ich znaczenia oraz potencjału aksjologicznego* (32 razy);
- poziom komunikacji interpersonalnej – najczęściej realizowano cel: stosowanie norm grzecznościowych w gatunkach, które szczególnie tego wymagają, np.: gratulacje, życzenia, kondolencje, zaproszenia, prośby, przeprosiny, usprawiedliwianie itp. (57 razy);
- poziom komunikacji kulturowej – dominowały działania związane z celami: *dostrzeganie w różnych tekstach kultury i poddawanie refleksji uniwersalnych wartości humanistycznych* (60 razy) oraz *poznawanie zróżnicowanych postaw społecznych, obyczajowych, narodowych, religijnych, kulturowych i związanych z nimi wartości i na tej podstawie budowanie własnej tożsamości* (55 razy).

Oprócz sprawdzenia celów wychowania językowego w odniesieniu do powyższych poziomów, dodano, iż w ich skład wchodzi również te natury: a) psychicznej, mianowicie uczucia, emocje, wartościowanie, nazywanie; b) filozoficznej, czyli aksjologia, etyka, wartościowanie; c) ekologicznej i społeczno-kulturowej (rywalizacja, kultura czytelnicza, czytelnictwo oraz środki kulturowej ekspresji), a w sam zakres komunikacji kulturowej można dodatkowo włączyć komizm i humor (Jastrzębska-Golonka 2015, 99-108).

W swoich badaniach programów nauczania i konkretnych tematów lekcji w podręcznikach poświęconym baśniom zdecydowałam się na przebadanie tylko dwóch z nich, to jest tych, które powtarzały się jako odpowiedź w ankiecie dla nauczyciela⁴¹, która zostanie przedstawiona jako narzędzie badawcze oraz przeanalizowana w późniejszym rozdziale. Na początku postaram się wyjaśnić, czym są zadania dydaktyczne w podręcznikach szkolnych i jaką rolę pełnią, aby następnie szczegółowo przeanalizować każde z nich w odniesieniu do konkretnego tematu lekcji w danym podręczniku.

Aby rozpocząć analizę programów nauczania, a także kategoryzację zadań znajdujących się w podręcznikach języka polskiego do klasy czwartej szkoły podstawowej, powinno się najpierw określić, co znaczy sam termin: *zadanie dydaktyczne*. Maria Nagajowa definiuje je jako temat bądź jakieś zagadnienie, jakie uczeń musi

⁴¹ Analiza ankiety znajduje się w 5. rozdziale od 394 strony.

wykonać i stanowi nieodłączny element każdej lekcji, będąc jednocześnie zasadniczym składnikiem metodycznej obudowy podręczników. Ponadto za zadania uznać można także polecenia oraz pytania kierowane przez nauczycieli do uczniów w trakcie lekcji, a przy tym pytania czy polecenia znajdujące się w podręcznikach (Nagajowa 1990, 236-237). Wojciech Kojs zadania te rozumie jako: „nakaz wykonania pewnych czynności i w efekcie uzyskania oczekiwanych nowych stanów jakiejś rzeczy, stawiane przed uczniem (będącym odbiorcą) przez autora podręcznika (jako nadawcę), w wyniku czego ma nastąpić w osobie wykonawcy (w uczniach) pożądana zmiana” (Kojs 1998, 17-19). Twórcami zadań o charakterze dydaktycznym, a dokładniej poleceń czy pytań są nie tylko nauczyciele, ale też autorzy podręczników i to właśnie od sposobu ich sformułowania zależy, czy u wykonujących je uczniów zajdą procesy poznawcze (Kojs 1975, 75-76). Jolanta Nocoń zadanie dydaktyczne utożsamia natomiast bezpośrednio z funkcją dydaktyczną, wyjaśniając ją jako zdolność danego podręcznika do realizacji konkretnych zadań w całym procesie dydaktycznym lub jako kompleks pewnych funkcji, które są bardziej szczegółowe (Nocoń 1997, 14).

Podsumowując, wszystkie te definicje są w pewien sposób ze sobą powiązane, za podobieństwo uznać można to, że badacze łączą zadania dydaktyczne ze szkolnymi podręcznikami oraz z osobą nauczyciela kierującego pracą swoich uczniów, z tą różnicą, iż J. Nocoń wiąże te zadania jedynie z podręcznikami (autorem ich jest tu oczywiście jedynie twórca podręcznika), a M. Nagajowa i W. Kojs poszerzają to rozumienie, twierdząc, iż nauczyciel również bierze udział w tworzeniu zadań poprzez m.in. właściwe stawianie pytań czy podawanie poleceń. Dodatkowo W. Kojs zwrócił uwagę na fakt, że każde zadanie ma doprowadzić do wywołania pewnej zmiany w osobowości jego wykonawcy, czyli zdobycia przez ucznia jakichś wiadomości.

Warto również zastanowić się, jaką rolę pełnią powyżej zdefiniowane zadania dydaktyczne w podręcznikach szkolnych. Na początku tych rozważań zaznaczyć trzeba, że funkcja czy forma zadań znajdujących się w podręcznikach znacznie różni się od funkcji bądź formy zadań, które nauczyciele stawiają podczas lekcji, gdyż dydaktyk, jako organizator zbiorowej pracy, mówi do całej klasy, czyniąc to przez stosowanie zaimków oraz czasowników w liczbie mnogiej, na przykład: *Odszukajcie; Proszę, abyście odszukali; Jak się Wam podobał...?*. Zupełnie inną formę, a także funkcję mają zadania znajdujące się w szkolnych podręcznikach, bowiem skierowane są one do każdego ucznia indywidualnie, czyli głównie w formie czasowników w liczbie pojedynczej, na przykład:

Odszukaj...; Zbadaj...; Jak Ci się podoba...?, przy czym głównym celem tych zadań staje się zorganizowanie indywidualnej pracy, a także przygotowanie ucznia do samodzielnej pracy kształcącej umiejętności, takich jak: rozumienie pytań lub poleceń z podręcznika niezbędnych nie tylko w edukacji szkolnej, ale też w czasie ustawicznego kształcenia; oraz samokształcenie odnoszące się do czytania i pisania (Nagajowa 1995, 26-28). Zadania dydaktyczne odgrywają ważną rolę w nauczaniu, ponieważ mogą przyczynić się do pobudzenia uczniów do działań oraz podtrzymywania samej chęci uczenia się.

Krótką charakterystyka podręcznika języka polskiego do klasy czwartej szkoły podstawowej

NOWE Słowa na start! 4 Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej to podręcznik autorstwa Anny Klimowicz, Marleny Derlukiewicz wydany przez Nową Erę – edycja wydania w latach 2020-2022 (Klimowicz, Derlukiewicz 2017, 199-247). Podręcznik został podzielony na rozdziały: *Mój dom, moi najbliżsi; Szkolne radości, szkolne smutki; O sobie, o nas; Opisać Polskę; Baśniowe krainy; Co jest w życiu ważne?; Urok i siła marzeń*. Na końcu podręcznika znajdują się *Kartki z kalendarza*, czyli konspekty zajęć dotyczące ważnych wydarzeń czy świąt w ciągu roku szkolnego.

Kategoryzacja zadań dydaktycznych znajdujących się w omawianym podręczniku

W odniesieniu do zawartych w podręczniku A. Klimowicz, M. Derlukiewicz zadań dydaktycznych dotyczących baśni wyróżnić można, biorąc pod uwagę liczbę operatorów w danych ćwiczeniach, następujące typy zadań:

- a) pytania proste – zawierają jeden operator;
- b) pytania złożone – posiadają dwa lub więcej operatorów;
- c) polecenia proste (zarówno o charakterze twórczym, jak i odtwórczym);
- d) polecenia złożone;
- e) kompilacja poleceń oraz pytań.

Cele ukazane poniżej pochodzą z opracowania autorstwa Lidii Bancierz *Wymagania edukacyjne na poszczególne oceny NOWE Słowa na start! klasa 4*⁴².

⁴² Cele pochodzą z *Wymagania edukacyjne na poszczególne oceny NOWE Słowa na start! klasa 4* autorstwa Lidii Bancierz (<https://dlanauczyciela.pl/zasob/163181,wymagania-edukacyjne-nowe-slowa-na-start-kl-4.docx>) [data dostępu: 10.05.2022].

W podręczniku fragment *Kopciuszka* pojawia się pod tematem lekcji: *Dobroć nagrodzona*, gdzie do podstawowych wymagań zaliczono:

- głośne i ciche czytanie tekstu;
- rozpoznanie czytanego utworu jako baśni i wskazanie jej cech charakterystycznych;
- przedstawienie miejsc i czasu wydarzeń;
- opowiadanie o wydarzeniach zaprezentowanych w tekście;
- scharakteryzowanie bohaterów utworu;
- wskazanie postaci realistycznych i fantastycznych;
- wyrażenie swojego sądu o bohaterach i ich zachowaniu;
- zredagowanie ramowego planu wydarzeń;
- wyjaśnienie pouczenia wypływającego z baśni o *Kopciuszku*.

Po przeczytaniu utworu przez uczniów znalazły się następujące zadania:

I.

Wskaż w baśni sformułowania określające czas i miejsce wydarzeń.

Ułóż ramowy plan wydarzeń przedstawionych w utworze.

Opisz Kopciuszka i jego zachowanie. Odwołaj się do odpowiednich fragmentów tekstu.

Co można powiedzieć o siostrach Kopciuszka i macosze? Czym te postacie różnią się od tytułowej bohaterki? W swojej wypowiedzi użyj przynajmniej pięciu określeń.

Fot. 1.1. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 205

Zadania znajdujące się w przy tym temacie lekcji można podzielić na:

a) polecenia proste:

- Wskaż (operator) w baśni sformułowanie określające czas i miejsce wydarzeń – dotyczące umiejętności wyszukiwania w tekście informacji, czyli odnalezienie wiadomości na temat miejsca oraz czasu wydarzeń – tego typu polecenia zwykle odnoszą się będą do świata przedstawionego utworu, a także współtworzących go elementów, pełniąc przy tym funkcję operacyjną, informacyjną bądź poznawczą;
- odnoszące się do umiejętności redakcyjnych, takich jak: układanie ramowego planu wydarzeń na podstawie baśni; uczeń dzięki takim ćwiczeniom nabywa umiejętność tworzenia różnych typów wypowiedzi, rozwijając nie tylko zdolności z zakresu literatury, ale również wiedzy o języku, gdyż musi umieć posługiwać się właściwymi strukturami i formami gramatycznymi odpowiednimi do rodzaju wypowiedzi (zarówno pisemnej, jak i ustnej), np. Ułóż ramowy plan wydarzeń przedstawionych w utworze;

b) polecenia złożone:

- Opisz Kopciuszka i jego zachowanie. Odwołaj się do odpowiednich fragmentów tekstu – składa się z dwóch poleceń, pierwszy człon ma na celu uruchomienie procesów badawczych związanych z umiejętnością wyszukiwania w tekście odpowiednich informacji, natomiast drugi doskonali umiejętność czytania ze zrozumieniem, ponieważ wspomaga właściwą pracę ucznia z tekstem, wskazując na najważniejsze elementy z tekstu głównego, które musi znaleźć, aby móc właściwie sformułować wypowiedź;

c) kompilacja poleceń oraz pytań – jedno zadanie dydaktyczne, znajdujące się w podręczniku, składa się aż z trzech odrębnych zadań wymagających od uczniów użycia różnych umiejętności i wiedzy z zakresu literatury, ale też wiedzy o języku:

- Co można powiedzieć o siostrach Kopciuszka i macosze? – według mnie, operator tego zadania został użyty niewłaściwie, gdyż na pytanie: *Co można powiedzieć...?* uczeń może udzielić odpowiedzi: „nic”, realizując w ten sposób zadanie (mimo że niewłaściwie); trafniejsze byłoby – po pierwsze, podzielenie tego polecenia na dwa, bardziej szczegółowe, gdyż uczniom na tym etapie edukacyjnym trudno jest przyswajać tak długie polecenia, a co dopiero udzielić na nie właściwej odpowiedzi, po drugie – uszczegółowienie pytania, (tzn. jak wyglądały, jak się zachowywały), poza tym łatwiejszą formą realizacji byłaby tabelka umożliwiająca porównanie bohaterów w kilku kategoriach, dzięki czemu realizacja dalszej części zadania (porównania postaci) nie sprawiłaby już problemu;
- Czym te postacie różnią się od tytułowej bohaterki? – to zadanie ma na celu wskazanie podobieństw oraz różnic między bohaterami; zostało ono zbudowane przy pomocy operatora: *czym*, który będzie pełnić funkcję badawczą;
- W swojej wypowiedzi użyj przynajmniej pięciu określeń – to polecenie stanowi kompilację wcześniejszych pytań i ma stanowić odpowiedź na postawione pytania; uczeń nie tylko musi posłużyć się zdolnością wyszukiwania i analizowania przeczytanych informacji, tworzenia prostej charakterystyki porównawczej bohaterów, ale też powinien umieć wykorzystać wiedzę na temat języka dotyczącą określeń postaci (właściwej formy przymiotników).

II.

- Które zachowania bohaterów uważasz za naganne, a które są – według Ciebie – warte naśladowania?
- Ustal, które zdarzenia, postacie i przedmioty opisane w *Kopciuszku* są fantastyczne.

Nowa wiadomość

Baśń to opowieść o niezwykłych, **fantastycznych bohaterach** i **zdarzeniach**, rozgrywająca się w bliżej nieokreślonym miejscu i czasie. Kończy się zazwyczaj zwycięstwem dobra nad złem. W baśniach występują między innymi: księżniczki, rycerze, smoki, wróżki, skrzaty, czarownice i mówiące zwierzęta. Często pojawiają się **magiczne przedmioty**, na przykład: latający kufer, czarodziejska różdżka, zaczarowany młynek.

- Opowiedz, jaka nauka płynie z baśni o Kopciuszku.

Fot. 1.2. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 206

Powyższe zadania można zakwalifikować jako:

- a) polecenie proste – *Opowiedz, jaka nauka płynie z baśni* – to pytanie o wyjaśnienie przesłania płynącego z tekstu –wymaga od uczniów zrozumienia sensu całego utworu, a także umiejętności wyciągnięcia odpowiednich wniosków;
- b) pytanie złożone *Które zachowania bohaterów uważasz za naganne, a które są – według Ciebie – warte naśladowania?* – zadanie dotyczy nie tylko wyszukania w tekście zachowań bohaterów, ale także klasyfikacji ich pod względem wartych naśladowania i nagannych, poruszając przy tym sferę emocji odbiorcy tekstu, w tym indywidualnego wartościowania postępowania;
- c) pytanie proste – *Ustal, które zdarzenia, postacie i przedmioty opisane w „Kopciuszku” są fantastyczne* – odnosi się do umiejętności wyszukiwania w tekście informacji, a następnie klasyfikowania ich.

Podsumowując, omówienie tekstu skupia się jedynie na napisaniu planu wydarzeń, podziału bohaterów oraz miejsc na realistyczne i fantastyczne. Same polecenia, co już wcześniej zaznaczyłam, mogłyby zostać sformułowane ciekawiej, bardziej kreatywnie i aktywizująco. Poza tym ze względu na ograniczoną jeszcze percepcję ucznia klasy czwartej byłoby korzystniejsze podzielenie ich na kilka poleceń. Dodać również należy, iż uczniowie zostali zapoznani z gotową definicją baśni wraz ze wskazaniem cech gatunkowych tego utworu.

Kolejną baśnią zaproponowaną przez autorów tego podręcznika jest *Kryształowa kula* (spisana przez braci Grimm) występująca pod tematem lekcji: *Wędrówka pełna przygód*. Do podstawowych wymagań, które powinny zostać zrealizowane zaliczono:

- głośne i ciche czytanie baśni;
- rozpoznanie czytanego utworu jako baśni i wskazanie jej cech charakterystycznych;
- przedstawienie miejsc i czasu wydarzeń;
- opowiedzenie o wydarzeniach zaprezentowanych w utworze;
- wskazanie wydarzeń realistycznych i fantastycznych;
- scharakteryzowanie bohaterów utworu;
- odszukanie w baśni postaci realistycznych i fantastycznych;
- wyrażenie swoich sądów o bohaterach i ich zachowaniu.

I.

Wskaż w baśni sformułowania określające czas i miejsce wydarzeń.

Jakie fantastyczne przedmioty pojawiają się w utworze? Opisz ich właściwości.

Opowiedz o przygodach głównego bohatera baśni. Którą z nich uważasz za najbardziej niezwykłą?

Dzięki komu moc czarownika została zniszczona? Jaka nauka płynie z baśni *Kryształowa kula*?

Najmłodszy syn czarownicy nie ma mapy i nie wie, jak dotrzeć do Zamku Złotego Słońca. Pomóż mu i przygotuj dla niego w zeszycie wskazówki. Użyj podanych wyrazów.

dróżka, trzy brzozy, potężna góra, strumień, rzeka, klucz, żyto, źródło, dziupla

Uzupełnij podane zdania wyrażeniami przyimkowymi wyszukanyymi w tekście.

Byk stał (gdzie?) [?] [?].

Fale powstały (dzięki czemu?) [?], który akurat tamtędy przepływał.

Orzeł zaatakował ptaka, lecąc szybko (w którą stronę?) [?].

Fot. 1.3. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 217

Zadania znajdujące się w przy tym temacie lekcji można podzielić na:

a) polecenia proste:

- Wskaż w baśni sformułowanie określające czas i miejsce wydarzeń – dotyczy umiejętności wyszukiwania w tekście informacji, czyli odnalezienia wiadomości na temat miejsca oraz czasu wydarzeń;
- Uzupełnij podane zdania wyrażeniami przyimkowymi wyszukanyymi w tekście – polecenie to, mimo że jest proste, wymaga od uczniów wielu umiejętności, przede wszystkim sprawdza wiedzę o języku, samą teorię dotyczącą wyrażen językowych, a ponadto umiejętności wyszukiwania w tekście właściwych informacji i uzupełniania nimi zdań;

b) polecenia złożone:

- Przygotuj dla niego wskazówki. Użyj podanych wyrazów – to zadanie ma na celu kształcenie różnych umiejętności, m.in. redakcyjnych, związanych z napisaniem wskazówek, tutaj nauczyciel powinien zwrócić uwagę uczniów na właściwą formę gramatyczną napisanych przez niego wypowiedzi, a także kształcenie sprawności ortograficznych związanych z użyciem wyrazów z trudnościami ortograficznymi w wypowiedzi pisemnej;

c) pytania złożone:

- Dzięki komu moc czarownika została zniszczona? Jaka nauka płynie z baśni? – pierwszy człon to pytanie o okoliczności, w których została zniszczona moc czarownika, pytanie sprawdzające, czy odbiorca rozumie celowość i przyczyny danego stanu rzeczy; drugi człon to pytanie o przesłanie płynące z tekstu – wymaga od uczniów zrozumienia sensu całego tekstu, a także umiejętności wyciągnięcia odpowiednich wniosków;

d) kompilacja poleceń oraz pytań:

- Opowiedz o przygodach głównego bohatera baśni. Którą z nich uważasz za najbardziej niezwykłą? – pierwszy człon zadania odnosi się do umiejętności redakcyjnych, takich jak: opowiadanie o wydarzeniach na podstawie baśni; uczeń dzięki takim ćwiczeniom nabywa zdolności tworzenia różnych typów wypowiedzi, rozwijając nie tylko jego zdolności z zakresu literatury, ale również wiedzy o języku, gdyż musi umieć posługiwać się właściwymi strukturami i formami gramatycznymi odpowiednimi do rodzaju wypowiedzi (zarówno pisemnej, jak i ustnej); drugi człon to pytanie dotyczące rozstrzygnięcia, gdyż każdy uczeń ma indywidualnie wybrać przygodę, którą uważa za najciekawszą, a także uzasadnić swoje zdanie;
- Jakie fantastyczne przedmioty pojawiają się w utworze? Opisz ich właściwości – pierwszy człon zadania to polecenie o istotę rzeczy, w tym przypadku wymienienie wszystkich magicznych przedmiotów z baśni; natomiast drugi człon opiera się na rozwijaniu umiejętności wyszukiwania odpowiednich wiadomości w tekście, tutaj cech magicznych przedmiotów.

Tak jak we wcześniejszej lekcji, zadaniem uczniów jest określenie czasu i miejsca akcji czy wskazanie elementów fantastycznych. Przy omawianiu tej baśni uczniowie będą musieli wykonać aż dwa ćwiczenia redakcyjne związane z układaniem wskazówek

i opowiedzeniem o wybranej przez siebie przygodzie. Dość ciekawym zadaniem, zarazem istotnym w przypadku tworzenia wypowiedzi, jest kształcenie już od najmłodszych lat umiejętności wyrażania, a także uzasadniania swojego zdania. Wśród wymagań szczegółowych do tego tematu lekcji zaliczono: *rozpoznanie czytanego utworu jako baśni i wskazanie jej cech charakterystycznych*, które nie zostało uwzględnione w żadnym poleceniu związanym z wymienieniem, a potem opisaniem fantastycznych przedmiotów. Zaznaczyć również należy, iż zadania związane z tym utworem poszerzają wiedzę o języku – utrwalają podstawowe reguły ortograficzne czy wiadomości na temat przyimków. Ciekawą formą wprowadzenia danego ćwiczenia są polecenia wymagające od uczniów wcielenia się w rolę, tutaj – pomoc jednemu z bohaterów.

Kolejna lekcja dotyczy utworu Aleksandra Puszkina – *Bajka o rybaku i złotej rybce*, pojawiającego się pod tematem *Chciwość nie popłaca*. Do wymagań podstawowych zaliczono:

- czytanie baśni głośno z podziałem na role;
- rozpoznanie czytanego utworu jako baśni i wskazanie jej cech charakterystycznych;
- przedstawienie miejsca i czasu wydarzeń;
- opowiedzenie o wydarzeniach opisanych w utworze;
- wskazanie wydarzeń realistycznych i fantastycznych;
- scharakteryzowanie bohaterów utworu;
- odszukanie postaci realistycznych i fantastycznych;
- wyrażenie swojego sądu o bohaterach i ich zachowaniu;
- przedstawienie pouczenia wypływającego z baśni.

I.

Określ jednym zdaniem, co jest tematem baśni Aleksandra Puszkina.

W jaki sposób żona odnosiła się do męża? O czym to świadczy?

Jaki był rybak, a jaka była jego żona? Przyporządkuj każdej postaci podane cechy charakteru. Uzasadnij swój wybór.

dobrotliwy, niecierpliwy, cierpliwy, chytry,
skromny, bojaźliwy, wymagający, pokorny, kapryśny, nienasycony,
zuchwały, nieśmiały, niewdzięczny, pyszny, bezczelny,
niepohamowany, niewymagający, zgodny,
pocziw, uległy, chciwy, egoistyczny

Fot. 1.4. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 227

Zadania znajdujące się w przy tym temacie lekcji można podzielić na:

a) polecenie proste:

- Określ jednym zdaniem, co jest tematem baśni – tego typu polecenia wpływają na uruchomienie procesów badawczych oraz poznawczych, gdyż uczniowie mają

określić ogólną tematykę przeczytanego przez siebie tekstu; dodatkowo zadanie to sprawdza ich wiadomości ze składni, czyli znajomości rodzajów wypowiedzi ze względu na obecność orzeczenia;

b) pytania złożone:

- *W jaki sposób żona odnosiła się do męża? O czym to świadczy?* – tego typu pytania wymagają od uczniów wyjaśnienia opisanych sytuacji, zmuszają ich do tego, aby odwołali się do wiadomości już posiadanych, w tym przypadku zachowania żony względem swojego męża, a następnie dokonania syntezy i analizy – uzasadnienia i dokonania oceny postępowania bohaterki;

c) kompilacja poleceń oraz pytań:

- *Jaki był rybak, a jaka jego żona? Przyporządkuj każdej postaci podane cechy charakteru. Uzasadnij swój wybór* – zadanie to składa się z pytania mającego na celu uruchomienie procesów poznawczych, jakie stanowi porównywanie bohaterów; następnie uczniowie mają, wykorzystując pomocnicze słownictwo, dopasować odpowiednie określenia do danego bohatera baśni, a na końcu uzasadnić swój wybór.

II.

Opisz zachowanie rybki podczas kolejnych wizyt staruszka na brzegu. Zwróć uwagę na wygląd morza w tym samym czasie. Jak sądzisz, co mogła oznaczać zmieniająca się pogoda?

Jak rybka potraktowała ostatnią prośbę żony rybaka? Czy – Twoim zdaniem – kara była surowa? Uzasadnij swoje zdanie.

Jaką naukę zawiera baśń *O rybaku i rybce*?

Nowa wiadomość

Główną myśl zawartą w utworze, wynikającą z przedstawionych zdarzeń lub wypowiedzianą wprost, zwykle w zakończeniu, nazywamy **przesłaniem** lub **moralem**.

Które z podanych powiedzeń są zgodne z przesłaniem baśni Aleksandra Puszkina? Uzasadnij odpowiedź.

Apetyt rośnie w miarę jedzenia.
Co za dużo – to niezdrowo.

Do trzech razy sztuka.
Mądrej głowie dość dwie słowie.

Fot. 1.5. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 228

W dalszej części tego tematu lekcji pojawiają się następujące rodzaje zadań:

a) pytanie proste:

- *Jaką naukę zawiera baśń?* – to pytanie można określić mianem pytania o wyjaśnienie, gdyż wymaga od uczniów odwołania się do posiadanych już przez

nich wiadomości, które łączą się bezpośrednio z przeczytanym przez nich tekstem – uczniowie muszą dokonać analizy oraz syntezy na podstawie zdobytych informacji, dopiero po tych czynnościach, mogą dokonać uzasadnienia bądź próby wyjaśnienia problemu; w tym przypadku uczniowie muszą wywnioskować, czego może nauczyć ich ta baśń;

b) kompilacja poleceń oraz pytań:

- *Opisz zachowanie rybki podczas kolejnych wizyt staruszka na brzegu. Zwróć uwagę na wygląd morza w tym samym czasie. Jak sądzisz, co mogła oznaczać zmieniająca się pogoda?* – pierwsza część zadania to polecenie, które wymaga od uczniów nie tylko dokładnego zapoznania się z przeczytanym tekstem, ale też uruchomienia procesów badawczych, takich jak porównywanie (tutaj nie tylko zachowania starca, ale też wyglądu morza); natomiast druga część to pytanie o wyjaśnienie, ponieważ zmusza ich do wykorzystania wcześniej przeanalizowanych wiadomości i wyciągnięcia odpowiednich wniosków; uważam, że tak zbudowane pytania wraz z poleceniem są zbyt skomplikowane dla uczniów klas czwartych, gdyż wymagają one wielu czynności, czyli: ponownego przeczytania tekstu, odnalezienia wskazanych fragmentów, porównania ich, a na końcu zwrócenia uwagi na rolę przyrody w tych wydarzeniach; aby takie zadania mogli wykonać wszyscy uczniowie w klasie, powinny zostać podzielone na osobne ćwiczenia ze wskazaniem formy zapisu tych informacji (grafika lub tabela);
- *Jak rybka potraktowała ostatnią prośbę żony rybaka? Czy – Twoim zdaniem – kara była surowa? Uzasadnij swoje zdanie* – pierwsze pytanie ma charakter pytania o wyjaśnienie, gdyż wymaga od ucznia wiedzy o posiadanym tekście, zaś drugie – to pytanie o rozstrzygnięcie, skonstruowane przy pomocy operatora *czy*, na które uczniowie mają udzielić przeczącej lub twierdzącej odpowiedzi i uzasadnić swoje zdanie (wykonując ostatnią część zadania w formie polecenia);
- *Które z podanych powiedzeń są zgodne z przesłaniem baśni Aleksandra Puszkina? Uzasadnij swój wybór* – ostatnie pytanie wiąże się z dokonaniem wyboru (rozstrzygnięcia), które powiedzenia najbardziej odzwierciedlają tematykę baśni; zadanie to wymaga od uczniów przede wszystkim zrozumienia wszystkich związków frazeologicznych (w tym jednego zawierającego archaiczną formę fleksyjną), następnie wyboru jednego i wyjaśnienia, dlaczego akurat ten jest zgodny z przesłaniem baśni.

Podobnie jak w poprzednim temacie lekcji, brakuje zadania odnoszącego się do wymagań szczegółowych *rozpoznanie czytanego utworu jako baśni i wskazanie jej cech charakterystycznych*; ciekawym i dość istotnym zadaniem jest określenie głównego tematu tekstu, a także przypisywanie bohaterom cech charakteru i ich uzasadnianie (takie ćwiczenia ułatwią uczniom pisanie dłuższych form wypowiedzi). Za zbyt trudne, o czym wcześniej wspomniałam, uważam polecenie zawierające w sobie trzy zadania: opis zachowania rybki, określenie celu wizyt staruszka, wygląd morza w konkretnych fragmentach. Dyskusyjny jest też dobór materiału z archaizmami.

Przedostatni temat lekcji dotyczy utworu Oskara Kolberga (polskiego badacza tradycyjnej, ludowej kultury) *O szewczyku* (fragmenty), umieszczonego pod tematem: *Dobroć nagrodzona*. Wśród wymagań edukacyjnych znajdują się:

- czytanie tekstu głośno i cicho;
- rozpoznanie czytanego utworu jako baśni i wymienienie jej cech charakterystycznych;
- przedstawienie miejsca i czasu wydarzeń;
- opowiadanie o wydarzeniach opisanych w utworze;
- wskazanie wydarzeń realistycznych i fantastycznych;
- określenie cech bohaterów utworu i ich relacji;
- wskazanie postaci realistycznych i fantastycznych;
- wyrażenie swojego sądu o bohaterach i ich zachowaniu;
- przedstawienie pouczenia wypływającego z baśni.

I.

Odpowiedz, dlaczego szewczyk musiał wyruszyć w świat.
Co przydarzyło się bohaterowi, zanim dotarł do pałacu?
W jaki sposób zwierzęta odwdzięczyły się chłopcu?
Co, Twoim zdaniem, pozwoliło szewczykowi zdobyć królową? Jakie cechy charakteru mu w tym pomogły?
Jakie jest przesłanie baśni *O szewczyku*?
Wymyślcie inny tytuł, który można by nadać tej baśni. Zapiszcie na kartce swoje propozycje.
Zastanów się i odpowiedz, jakie zachowania są w baśniach nagradzane, a jakie – karane.
Wskaż te cechy utworu, które świadczą o tym, że jest on baśnią.

Fot. 1.6. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 234

Zadania znajdujące się w przy tym temacie lekcji można podzielić na:

a) pytania proste:

- Dlaczego szewczyk musiał wyruszyć w świat?;
- Co przydarzyło się bohaterowi, zanim dotarł do pałacu?;

- W jaki sposób zwierzęta odwdzięczyły się chłopcu?;
- Jakie jest przesłanie baśni?;

Wszystkie pytania proste pojawiające się pod tym tematem lekcji mają formę pytań o wyjaśnienie (tylko zostały skonstruowane przy pomocy różnych operatorów: *dlaczego, co, w jaki sposób, jakie*) i są związane ze zrozumieniem przez uczniów przeczytanego przez nich tekstu, a następnie udzielenia odpowiedzi na pytania, w przypadku ostatniego pytania niezbędna jest umiejętność wyciągania wniosków na podstawie zinterpretowanych i przeanalizowanych już informacji;

b) pytania złożone:

- Co, Twoim zdaniem, *pozwoliło szewczykowi zdobyć królowną? Jakie* cechy charakteru mu w tym pomogły? – to zadanie składa się z dwóch pytań wymagających od uczniów znajomości całego tekstu, a następnie udzielenia na nie odpowiedzi (uzasadnienia cech charakteru bohatera, dzięki którym zdobył królowną);

c) polecenia proste:

- Wymyślcie inny tytuł, który można nadać tej baśni – to pytanie mające na celu rozwinięcie umiejętności myślenia literackiego⁴³, które wymaga od uczniów kreatywności związanej ze zrozumieniem przez nich całej baśni;
- Wskaż te cechy utworu, które świadczą o tym, że jest on baśnią – polecenie ma za zadanie uruchomienie procesów poznawczych, podczas których uczeń ma uzasadnić dany problem, w tym przypadku przypomnieć sobie cechy baśni, a następnie odnaleźć, które z nich znajdują odzwierciedlenie w tym tekście;

d) polecenia złożone:

- Jakie zachowania są w baśniach nagradzane, a jakie – karane? – to pytanie o istotę zjawiska lub stanu rzeczy, które zmusza uczniów do uważnego przeczytania przez nich baśni, gdyż stanowi ono podstawę uzyskania odpowiedzi na bazie postawionego problemu; w tym ćwiczeniu uczniowie mają za zadanie wskazać te zachowania bohatera, które uznaje się za negatywne i pozytywne.

⁴³ Według Włodzimierza Szewczuka myślenie o charakterze literackim ma celu odzwierciedlenie (pośrednie bądź bezpośrednie) funkcjonalnych oraz strukturalnych stosunków odmiennych elementów rzeczywistości – zarówno ludzkiej, jak i przyrodniczej – dodając, że niezależnie od materiału, który stanowi treść literackiego myślenia, jego istota pozostaje taka sama (Szewczuk 1983, 87-88).

Ten temat lekcji w dużej mierze opiera się na pytaniu o okoliczności wydarzeń z tekstu, a także ocenę bohaterów bądź przesłanie baśni. Nowością, w porównaniu do pozostałych, jest wymyślenie innego tytułu utworu.

Ostatnim fragmentem baśni zaproponowanym przez autorów podręcznika jest baśń Janusza Stannego *Baśń o królu Dardanelu* (fragmenty) znajdująca się pod tematem lekcji: *Ucieczka z krainy baśni*. Do wymagań szczegółowych zaliczono:

- czytanie tekstu z podziałem na role;
- wymienienie cech charakterystycznych baśni;
- przedstawienie miejsca i czasu wydarzeń;
- opowiadanie o wydarzeniach opisanych w utworze;
- odszukanie wydarzeń realistycznych i fantastycznych;
- opisanie bohaterów utworu i ich relacji;
- wskazanie postaci realistycznych i fantastycznych;
- wyrażenie swojego sądu o bohaterach i ich zachowaniu;
- rozpoznanie elementów rytmizujących utwór.

I.

Opowiedz, skąd król Dardanel wracał na zamek. Jak go powitano?

Wymień decyzje, które podjął władca po powrocie ze swojej wyprawy.

Podaj uzasadnienie każdej z nich.

W jaki sposób dwór reagował na zachowanie monarchy?

Fot. 1.7. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 237

Zadania znajdujące się w przy tym temacie lekcji można podzielić na:

a) pytanie proste:

- W jaki sposób dwór reagował na zachowanie monarchy? – to pytanie proste ma formę pytania o wyjaśnienie i jest związane ze zrozumieniem przez uczniów przeczytanego przez nich tekstu, a następnie udzielenia odpowiedzi na pytania, w tym przypadku sposobu reagowania dworzan na zachowanie monarchy;

b) polecenie złożone:

- Wymień decyzje, które podjął władca po powrocie ze swojej wyprawy. Podaj uzasadnienie każdej z nich – pierwsze polecenie bezpośrednio odnosi się do znajomości przez uczniów fragmentu tekstu i ma charakter odtwórczy, składając się z operatora *wymień*, zaś druga część ma stanowić uzasadnienie wypisanych wcześniej zdarzeń;

c) pytania złożone:

- *Skąd król Dardanel wracał na zamek? Jak go powitano?* – te pytania o istotę zjawiska lub stanu rzeczy wymagają od uczniów uważnego zapoznania się z utworem; uczniowie muszą uzyskać informację, skąd król wracał na zamek, a także w jaki sposób został powitany.

II.

Jak rozumiesz zakończenie utworu? Co to znaczy, że król *spostrzegł koniec roli*?

Czym różni się opowieść o Dardanelu od innych znanych Ci baśni? Co jest w niej wyjątkowego?

Wymyśl dalszy ciąg przygód króla. Użyj w opowiadaniu przynajmniej kilku z podanych przysłówków.

*nagle, niespodziewanie, długo, przypadkowo, wtedy,
potajemnie, dawno, daleko*

Zapisz w zeszycie krótką notatkę na temat poznanej baśni. Wykorzystaj w niej wybrane słowa spośród wymienionych.

historia, humor, niesłychane, hałas, chodził, odjechał

Wypisz z tekstu przykłady rymów. Powiedz, jak wpływają one na brzmienie utworu.

Fot. 1.8. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 238

W dalszej części zajęć pojawiły się rodzaje zadań takie jak:

a) pytania złożone:

- *Jak rozumiesz zakończenie utworu? Co to znaczy, że król „spostrzegł koniec roli”?* – oba pytania można nazwać pytaniami o wyjaśnienie, gdyż zmuszają uczniów do odwołania się do treści utworu, a później uzasadnienia; dodatkowo w drugim pytaniu pojawia się wyrażenie *spostrzegł koniec roli*, które uczniowie powinni zrozumieć w kontekście całego tekstu;
- *Czym różni się opowieść o Dardanelu od innych znanych Ci baśni? Co jest w niej wyjątkowego?* – to pytanie wymaga od uczniów uruchomienia procesów badawczych, w tym znajomości przez nich cech baśni, a potem porównania budowy tego utworu z tradycyjnymi baśniami;

b) polecenia złożone:

- *Wymyśl dalszy ciąg przygód króla. Użyj w opowiadaniu przynajmniej kilku z podanych przysłówków* – to polecenie ma charakter twórczy, ponieważ zadaniem uczniów jest wymyślenie dalszych przygód baśni; zaznaczyć należy, że dodanie do krótkiej formy wypowiedzi przysłówków sprawia, iż wykonujący je

mogą poszerzyć również wiedzę o języku i przypomnieć sobie podstawowe informacje o tej części mowy;

- Zapisz w zeszycie notatkę na temat podanej baśni. Wykorzystaj w niej wybrane słowa – tego typu zadanie ma na celu kształcenie umiejętności redakcyjnych uczniów, które wpływa nie tylko na rozwój umiejętności z zakresu literatury – w tym przypadku z danego utworu – lecz także posługiwania się odpowiednimi strukturami gramatycznymi związanymi z tą formą wypowiedzi przy wykorzystaniu słów z trudnością ortograficzną;
- Wypisz z tekstu przykłady rymów. Powiedz, jak wpływają one na brzmienie utworu – polecenie to rozwija umiejętności wyszukiwania informacji z baśni, w tym przypadku uczniowie mają wskazać na rymy występujące w utworze, a następnie wykazać się wiedzą z zakresu literatury związaną z funkcją rymów.

Podsumowaniem przedstawionych analiz jest kategoryzacja zadań zestawiona w formie tabeli.

TYTUŁ BAŚNI					
Kategoria zadania	<i>Kopciuszek</i>	<i>Kryształowa kula</i>	<i>Bajka o rybaku i złotej rybce</i>	<i>O szewczyku</i>	<i>Baśń o królu Dardanelu</i>
Określanie tematu utworu			X		
Wymyślanie innego tytułu baśni/ zakończenia/ dalszych losów bohaterów				X	X
Wyjaśnienie związków frazeologicznych związanych z baśnią			X		X
Określenie czasu i miejsca	X	X			X wskazanie jedynie miejsca
Pytania o okoliczności wydarzeń		X	X	X	X
Układanie planu wydarzeń	X				
Formułowanie krótkiej wypowiedzi pisemnej/ ustnej	X Porównanie bohaterów; notatka	X wskazówki dla bohatera;	X opis zachowania rybki		X dalszy ciąg przygód króla; notatka

		opowiadanie o wydarzeniu			
Opis bohaterów/ miejsc	X		X	X	
Ocena postępowania bohaterów	X		X	X	
Porównanie bohaterów	X		X		
Uzasadnianie swojego zdania		X	X	X	X
Podanie bohaterów fantastycznych	X				
Wymienienie miejsc fantastycznych	X				
Wskazanie fantastycznych przedmiotów		X			
Wykorzystanie wyrażeń przymikowych/ przysłówek/ przymiotników	X	X			X
Zadania ortograficzne		X			X
Wskazywanie cech gatunkowych na podstawie baśni				X	X
Wskazanie nauki płynącej z baśni	X	X	X	X	X
Odwołanie się do doświadczeń uczniów⁴⁴					

Tab. 1.1. Zestawienie kategorii zadań realizowanych na podstawie baśni w podręczniku wydawnictwa Nowa Era

Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie zadań z podręcznika Nowej Ery można stwierdzić, iż w pytaniach skierowanych do uczniów dominuje schemat – ciągle pojawiają się te same operatory: *wskaż* (zwykle czas i miejsce lub cechy baśni), wydarzenia, *opisz/wymień* (zazwyczaj zachowanie bohaterów) zarówno pozytywne, jak i negatywne bądź przedmioty fantastyczne. Jak wynika z badań nad baśniami, autorki programu i podręcznika skupiają się głównie na elementach świata przedstawionego: wymienieniu bohaterów, określeniu czasu i miejsca czy najważniejszego motywu oraz morału. A przecież z tekstem, takim jak baśnie czy bajki, czytelnicy (szczególnie młode osoby) powinny się spotkać,

⁴⁴ Ta kategoria pojawia się w tabelce, gdyż jej formę realizacji można znaleźć w drugim, analizowanym przeze mnie podręczniku.

doświadczyć go i przeżyć – jak to zostało wcześniej przedstawione podczas omawiania działań biblioterapeutycznych. Warto jednak dodać, iż autorki podręcznika próbują połączyć ćwiczenia literackie z językowymi, gdyż przy poszczególnych baśniach pojawiają się ćwiczenia z zakresu ortografii – pisowni *rz, ż, ó, u* (*Kryształowa kula*) i *ch, h* (*Baśń o królu Dardanelu*), stosowanie przez uczniów wyrażeń przyimkowych, przymiotników jako określenia cech charakterów bohaterów czy wybrania właściwego powiedzenia, które obrazowałoby zachowanie bohaterów bądź sens utworu. Takie podejście jest zbieżne z aktualną filozofią edukacji, by łączyć elementy językowe z literackimi. Pojawiły się również, niezwykle istotne, ćwiczenia twórcze. Należy jednak wspomnieć, iż nie powinno się zmieniać/dopisywać dalszych losów bohaterów tych utworów (jeśli ma to wpływ na interpretację całego utworu), baśnie bowiem pełnią swoją funkcję terapeutyczną dzięki tak rozplanowanemu przebiegowi akcji, bohaterom czy zakończeniu utworu (szczegółowe badania w tym zakresie prowadził B. Bettelheim, jeśli chodzi o ich magiczną wartość, a także W. Propp – pod względem jej budowy czy funkcji).

Podsumowując, przy większości utworów pojawiają się zadania związane z nauką płynącą z tego tekstu. Niestety brakuje zadań odwołujących się do doświadczeń odbiorców tekstu.

Krótką charakterystyka podręcznika języka polskiego do klasy czwartej szkoły podstawowej

Język polski 4. Między nami. Podręcznik to książka szkolna autorstwa Agnieszki Łuczak, Anny Murdzek i Kamili Krzemieniewskiej-Kleban wydana przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe (Łuczak, Murdzek, Krzemieniewska-Kleban 2017, 306-343). Podobnie jak w przypadku pierwszego podręcznika, edycja tego przewidziana została na lata 2020-2022. Ten został podzielony na rozdziały: *Wśród znajomych i przyjaciół; W szkole; W domu; Na podwórku i poza jego granicami; W krainach snu, marzeń i baśni*.

Kategoryzacja zadań dydaktycznych znajdujących się w podręczniku

W podręczniku A. Łuczak, A. Murdzek i K. Krzemieniewskiej-Kleban zgodnie z wymaganiami podstawy programowej, zaproponowano propozycje lekcji dotyczące baśni. Wprowadzono: *Trzy małe świnki, Kot w butach, Bajkę o rybaku i złotej rybce, Księżniczkę na ziarnku grochu, Kopciuszka*.

Cele pochodzą z opracowania *Materiały pomocnicze dla nauczyciela do przygotowania rozkładu materiału dla klasy czwartej* (na stronie wydawnictwa nie ma podanego autora)⁴⁵.

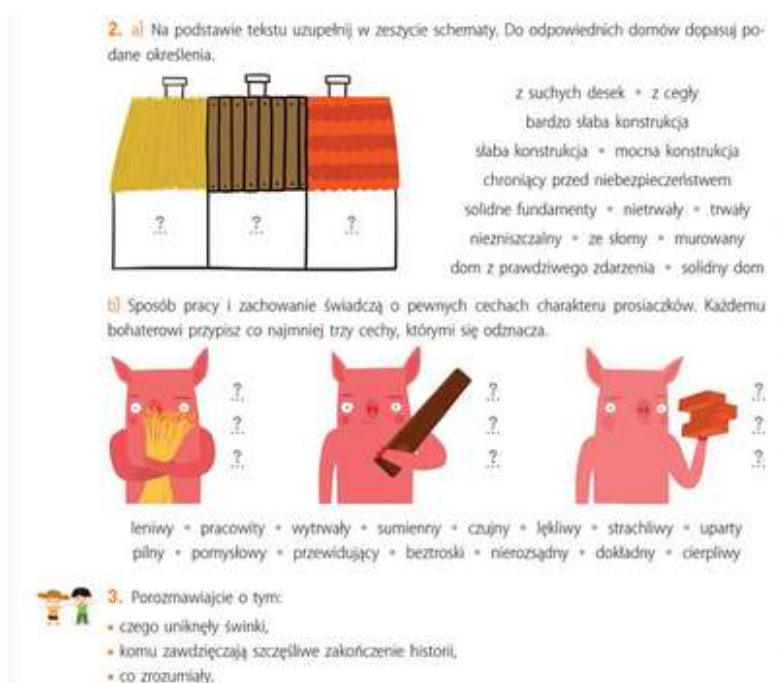
Baśń pt. *Trzy małe świnki* pojawia się przy temacie lekcji: *Warto ... – baśń o trzech małych świnkach*, gdzie do podstawowych wymagań zaliczono następujące cele, zgodnie z którymi uczeń:

- odczytuje elementy fantastyczne i rzeczywiste w tekście;
- określa cechy postaci;
- omawia wartość jedności w wspólnym działaniu;
- identyfikuje narratora;
- odczytuje przesłanie baśni;
- uzasadnia swoje zdanie w rozmowie na zadany temat, odwołując się do przykładów z doświadczenia lub obserwacji;
- opowiada baśń ze świadomością roli narratora i dialogu.

I.



Fot. 1.9. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 144



Fot. 1.10. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 145

⁴⁵<https://gwo.pl/przedmioty/jezyk-polski/dokumenty-oswiatowe/#rozk%C5%82ady-materia%C5%82u#klasa-4> [data dostępu: 10.05.2022].

II.

5. Wyobraź sobie, że jesteś osobą opowiadającą historię trzech świnek. Powiedz, co im się przydarzyło. Wykorzystaj wszystkie istotne informacje o:

- czasie zdarzeń,
- miejscu zdarzeń,
- bohaterach,
- ich działaniach i towarzyszących im przeżyciach.

 Osobę opowiadającą w tekście o wydarzeniach nazywamy **narratorem**. Jest to najczęściej postać fikcyjna (czyli wymyślona), która często ma dużą wiedzę o bohaterach, wydarzeniach, czasie i miejscu zdarzeń przedstawionych w utworze.

6. Które z podanych przysłów najlepiej pasuje do historii prosiaczków? Wybierz jedno i uzasadnij swój wybór.

Pracowitość przynosi chleb, lenistwo wylega nędzę.
Co dwie głowy, to nie jedna.
Niedbały dwa razy robi.
Rzetelna praca więcej warta niż pieniądze.
Pilność jest matką powodzenia.

 7. „Prosiaczki naradziły się i w końcu zdecydowały, że każdy z nich będzie robił, co chce”. Porozmawiajcie o tym, w jakich sytuacjach – waszym zdaniem – warto dążyć do jednomyślności w działaniu. Możecie podać przykłady znane wam z doświadczeń i obserwacji.

Fot. 1.11. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 146

Zadania znajdujące się przy tym temacie lekcji można podzielić na:

a) polecenie proste:

- *Sposób pracy i zachowanie świadczą o pewnych cechach charakteru prosiaczków. Każdemu z bohaterów przypisz co najmniej trzy cechy, którymi się odznacza – polecenie ma na celu doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, gdyż uczniowie na podstawie przeczytanej baśni muszą wskazać cechy charakteru określające odpowiednich bohaterów;*

b) polecenia złożone:

- *Porozmawiajcie o tym: czego uniknęły świnki; komu zawdzięczają szczęśliwe zakończenie historii; co zrozumiały?*
- *Ustalcie, co w poznanej historii jest rzeczywiste, a co fantastyczne, to znaczy nie mogłoby się wydarzyć w naszym świecie;*
- *Na podstawie tekstu uzupełnij w zeszycie schematy. Do odpowiednich domów dopasuj podane określenia;*
- *Wyobraź sobie, że jesteś osobą opowiadającą historię trzech świnek. Powiedz, co im się przydarzyło. Wykorzystaj wszystkie istotne informacje o: czasie zdarzeń, miejscu zdarzeń, bohaterach, ich działaniach i towarzyszących im przeżyciach;*

- „*Prosiaczki naraziły się i w końcu zdecydowały się, że każdy z nich będzie robił, co chce*”. Porozmawiajcie o tym, w jakich sytuacjach – waszym zdaniem – warto dążyć do jednomysłności w działaniu. Możecie podać przykłady znane wam z doświadczeń i obserwacji;

W tych poleceniach można znaleźć wspólne elementy – wszystkie polecenia z użyciem operatora *porozmawiajcie, powiedz, ustalcie* mają na celu kształcenie umiejętności redakcyjnych, gdyż uczniowie muszą stworzyć wypowiedź ustną na podany temat z wykorzystaniem słownictwa, a także struktur językowych typowych dla tego rodzaju wypowiedzi (w tym przypadku odnoszącej się do przeczytanego utworu literackiego). Warto podkreślić, iż operatory *porozmawiajcie* i *ustalcie* występują w pierwszej osobie liczby mnogiej i kształtują umiejętność komunikowania się w grupie, ćwiczą umiejętność dyskusji, przyjmowania odmiennych punktów widzenia, wspierając tym samym integrację zespołu. Natomiast polecenia z operatorami *uzupełnij, dopasuj, możecie podać* powinny rozwijać umiejętności myślenia literackiego, gdyż wymagają od uczniów nie tylko znajomości tekstu, ale również wykorzystania odpowiednich struktur. Pozostałe zadania z operatorami: *czego, komu, co* – to ćwiczenia związane ze sprawdzeniem umiejętności czytania ze zrozumieniem przez uczniów o charakterze poznawczym, które wymagają wiedzy na temat przeczytanej baśni, a także umiejętności selekcjonowania informacji i udzielenia właściwej odpowiedzi na pytania. Ciekawą propozycją poleceń są te z operatorem *wyobraź sobie czy możecie podać przykłady znane wam z doświadczeń*, które mają charakter emocjonalny, sprawiają, że uczniowie mogą wcielić się w postać bohatera literackiego, utożsamić się z nim, aby lepiej zrozumieć cały tekst;

c) kompilacja pytań i poleceń:

- Które z podanych przysłów najlepiej pasuje do historii prosiaczków? Wybierz jedno i uzasadnij swój wybór? – pierwsze pytanie ma charakter pytania o istotę rzeczy, gdyż zmusza uczniów do uważnego przeczytania tekstu i udzielenia odpowiedzi; zaś polecenie *wybierz* wymaga przede wszystkim zrozumienia całej baśni oraz związków frazeologicznych, a następnie dokonania wyboru tego, który najbardziej odzwierciedla tematykę utworu; dodatkowo uczniowie mają przy pomocy polecenia z operatorem *uzasadnij* uruchomić swoje procesy poznawcze, aby wyrazić swoje zdanie, w tym przypadku wyjaśnić wybór danego przysłowia, co kształci też umiejętność poprawnego i rzeczowego argumentowania.

Zadania zaproponowane do tego tematu lekcji poruszają wiele zagadnień, takich jak: pytania o miejsce i czas wydarzeń, ocena postępowania bohaterów czy opis miejsc oraz postaci, w tym określanie elementów fantastycznych i realistycznych. Ciekawym sposobem omawiania zagadnień są schematy do uzupełnienia, które z pewnością ułatwią zrozumienie tekstu, a także stworzenie czytelnej notatki w zeszycie. Ważne jest to, że pojawiają się ćwiczenia, w których uczniowie muszą odnieść się do swoich doświadczeń i emocji, ale także podjąć próbę komunikacji z resztą zespołu oraz opiniami kolegów i koleżanek.

Kolejną baśnią zaproponowaną przez autorów podręcznika jest *Kot w butach* autorstwa Ewy Szelburg-Zarembiny. Utwór występuje pod tematem lekcji: *Wędrówka pełna przygód*. Do podstawowych wymagań, które powinny zostać zrealizowane zaliczono następujące cele, zgodnie z którymi uczeń:

- rozumie słuchaną i oglądaną baśń;
- opowiada baśń, korzystając z historyjki obrazkowej i podanego słownictwa;
- wyjaśnia motywacje bohaterów;
- określa relacje między bohaterami;
- rozważa konsekwencje ryzykownego postępowania;
- tworzy opowiadanie odtwórcze.

I.

1. Wysłuchajcie „Baśni o kocie w butach” czytanej przez nauczyciela. Następnie opowiedzcie historię Janka i kota, wykorzystując podane słownictwo.

nieprawdliwi bracia • Janek o szlachetnym sercu • kot, który miał cudowną moc
zły czarownik • król i królowa Zosia

2. Porozmawiajcie o tym, jakim pomocnikiem okazał się kot. Weźcie pod uwagę odpowiedzi na pytania oraz myśli zawarte w dymku.

- Co zdecydowało o tym, że kot ujawnił swą magiczną moc? (Dlaczego – według was – nie zrobił tego wcześniej?)
- Dlaczego kot chciał, by Janek został księciem i zniszczył czarownika?
- Dlaczego kot przyczynił się do szczęśliwego zakończenia historii?

3. Napisz w kilku zdaniach o tym, jak kot w butach pomógł Jankowi zostać księciem.

Dobre zwycięstwo albo szlachetnie otrzymaną nagrodę. Nieprawdliwość trzeba pokonać!

Fot. 1.12. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 57

Zadania znajdujące się w przy tym temacie lekcji można podzielić na:

a) proste polecenia:

- Opowiedzcie historię Janka i kota, wykorzystując podane słownictwo;
- Napisz w kilku zdaniach o tym, jak kot w butach pomógł Jankowi zostać księciem;

Oba polecenia są bezpośrednio związane z kształceniem umiejętności redakcyjnych, w pierwszym przypadku to wypowiedź ustna, zaś w drugim – wypowiedź pisemna, a także wymagają od uczniów dokładnego przeczytania tekstu baśni, a ponadto umiejętności posługiwania się odpowiednimi strukturami gramatycznymi; wobec tego można stwierdzić, że takie zadania integrują kształcenie literackie z kształceniem językowym;

b) polecenia złożone:

- *Porozmawiajcie o tym, jakim pomocnikiem okazał się kot. Weźcie pod uwagę, odpowiedzi na pytania oraz myśli zawarte w dymku: Co zdecydowało o tym, że kot ujawnił swą magiczną moc?; Dlaczego kot chciał, by Janek został księciem i zniszczył czarownika? Dlaczego kot przyczynił się do szczęśliwego zakończenia historii?* – w pierwszej części polecenia użyto operatora *porozmawiajcie*, który ma na celu kształcenie umiejętności redakcyjnych (w tym przypadku wypowiedzi ustnych) oraz integrację uczniów w danym zespole klasowym; natomiast pozostałe operatory: *weźcie pod uwagę*, *dlaczego* służą doskonaleniu umiejętności czytania ze zrozumieniem.

We wskazanym temacie lekcji pojawia się informacja o okoliczności wydarzeń, ocenie postępowania bohaterów, doszukiwaniu się elementów fantastycznych, dodatkowo można znaleźć zadanie dotyczące uzasadniania swojego zdania. W przypadku tej baśni brakuje informacji o przesłaniu utworu oraz zagadnień językowych.

Następną baśnią pojawiającą się w omawianym podręczniku jest *Bajka o rybaku i złotej rybce* autorstwa Aleksandra Puszkina, znajdująca się pod tematem lekcji: *O pewnym niezwykłym spotkaniu. Historia rybaka, jego żony i złotej rybki*, do której wyróżniono następujące wymagania szczegółowe, zgodnie z którymi uczeń:

- *rozpoznaje bohatera fantastycznego;*
- *gromadzi informacje o bohaterach;*
- *nazywa cechy postaci;*
- *klasyfikuje bohaterów na pozytywnych i negatywnych;*
- *porządkuje informacje o bohaterach na schemacie;*
- *uzasadnia swoje zdanie na podany temat;*
- *redaguje inne zakończenie utworu.*

I.

1. Napisz w zeszycie notatkę o bohaterach.
 - a) Zbierz najważniejsze informacje (na przykład miejsce zamieszkania, wiek, zajęcie) o postaciach prawdopodobnych, czyli takich, które mogłyby istnieć w realnym świecie.
 - b) Przedstaw bohatera fantastycznego.

Fot. 1.13. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 171

II.

2. Porozmawiajcie o zachowaniu rybaka. W tym celu odpowiedźcie na pytania.
 - Jak postąpił bohater, kiedy złowił złotą rybkę?
 - Jak się zachowywał wobec żony?
 - W jaki sposób rozmawiał z rybką? Wskażcie odpowiednie fragmenty tekstu.
 - O jakich cechach rybaka świadczy jego zachowanie?
3. Porozmawiajcie o żonie rybaka. W tym celu wykonajcie polecenia.
 - a) Odszukajcie w tekście wypowiedzi kobiety. Oceńcie jej sposób zwracania się do męża.
 - b) Powiedzcie, jak się zmieniają jej pragnienia i zachowanie. Informacje zapiszcie na schemacie przerysowanym do zeszytu.
 - c) Przeanalizujcie, co się dzieje z morzem wraz z rozwojem wydarzeń. Uzupełnijcie schemat.
 - d) Zapiszcie słowa, którymi jest określana bohaterka.
 - e) Napiszcie, jaka była żona rybaka.
Żona rybaka odnosiła się do niego...
Świadczą o tym...?
 - f) Oceńcie, czy bohaterkę możemy zaliczyć do postaci negatywnych czy pozytywnych.

! Bohaterów literackich (filmowych, teatralnych) możemy podzielić na **pozytywnych** i **negatywnych**. O tym, czy dana postać jest negatywna czy pozytywna, może świadczyć to, czy czujemy do niej sympatię czy nie, oraz to, w jaki sposób mówią o niej narrator i inni bohaterowie. Ważny jest również sposób wypowiedzi tej postaci.

4. a) Dokończcie zdanie.
Z „Bajki o rybaku i złotej rybce” możemy się nauczyć, że...?
- b) Podyskutujcie o tym, czy bohaterowie zasłużyli na to, co ich spotkało. Pamiętajcie, aby uzasadniać swoje odpowiedzi.
5. Przeczytajcie „Bajkę o rybaku i złotej rybce” z podziałem na role. Ustalcie, ile osób jest potrzebnych do przeczytania utworu, a następnie podzielcie odpowiednio tekst.
6. Wymyśl inne zakończenie utworu.

Fot. 1.14. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 172

Zadania znajdujące się w przy tym temacie lekcji można podzielić na:

a) polecenia proste:

- Dokończcie zdanie: Z „Bajki o rybaku i złotej rybce” musimy się nauczyć, że.... – polecenie ma za zadanie sprawdzić, czy uczniowie nie tylko dobrze zaznajomili

się z baśnią, ale również potrafią dobrze wyjaśnić jej morał, uruchamiając w ten sposób procesy poznawcze dzieci i dając im wyrazić swoje zdanie;

- Wymyśl inne zakończenie utworu – to polecenie ma charakter twórczy, ponieważ zadaniem uczniów jest wyjaśnienie dalszych przygód przeczytanej przez uczniów baśni;

b) polecenia złożone:

- Podyskutujcie o tym, czy bohaterowie zasłużyli na to, co ich spotkało. Pamiętajcie, aby uzasadnić swoje odpowiedzi;
- Napisz w zeszycie notatkę o bohaterach: a) zbierz najważniejsze informacje o postaciach prawdopodobnych, czyli takich, które mogłyby istnieć w realnym świecie; b) przedstaw bohatera fantastycznego;
- Porozmawiajcie o żonie rybaka. W tym celu wykonajcie polecenia: a) Odszukajcie w tekście wypowiedzi kobiety. Oceńcie jej sposób zwracania się do męża; b) Powiedzcie, jak się zmieniają jej pragnienia i zachowanie. Informacje zapiszcie na schemacie; c) Przeanalizujcie, co się dzieje z morzem wraz z rozwojem wydarzeń. Uzupełnijcie schemat; d) Zapiszcie słowa, którymi jest określana bohaterka; e) Napiszcie, jaka była żona rybaka; f) Oceńcie, czy bohaterkę możemy zaliczyć do postaci negatywnych czy pozytywnych;

Polecenia, które powstały przy użyciu operatorów: *podyskutujcie*, *napisz*, *przedstaw*, *porozmawiajcie*, *powiedzcie*, *zapiszcie*, *napiszcie* mają na celu kształcenie umiejętności redakcyjnych, zarówno pisemnych, jak i ustnych form wypowiedzi, przy których konstruowaniu uczniowie muszą pamiętać o użyciu właściwej struktury językowej; natomiast zadania z operatorami: *uzasadnij*, *oceńcie*, *przeanalizujcie*, *pamiętajcie*, *aby uzasadnić* mają za zadanie uruchomić procesy poznawcze oraz badawcze poprzez wypowiedzenie swojego zdania; zaś operator *zbierz* ma doskonalić umiejętności czytania ze zrozumieniem, gdyż wymaga od uczniów dokładnego przeczytania baśni i wskazania odpowiednich elementów, w tym przypadku informacji o bohaterach rzeczywistych; a operatory w liczbie mnogiej dodatkowo pozytywnie wpływają również na integrację zespołu klasowego;

c) pytania złożone:

- Porozmawiajcie o zachowaniu rybaka w tym celu odpowiedzcie na pytania: a) Jak postąpił bohater, kiedy złowił złotą rybkę?; b) Jak się zachował wobec żony?;

- c) W jaki sposób rozmawiał z rybką? Wskażcie odpowiednie fragmenty tekstu;
 d) O jakich cechach rybaka świadczy jego zachowanie?

Pytania z operatorami: *jak*, *w jaki sposób*, *o jakich cechach* mają postać pytań o wyjaśnienie, gdyż wymagają od uczniów przywołania informacji z przeczytanego tekstu, a następnie dokonanie ich syntezy i analizy; a polecenie z operatorem *wskażcie* rozwija umiejętność wyszukiwania z tekstu odpowiednich informacji (takie polecenia mogą pełnić funkcję operacyjną, poznawczą bądź informacyjną).

Przedostatni temat lekcji nosi nazwę *Jaki utwór nazywamy baśnią?*, a jego realizacja opiera się na wykorzystaniu baśni *Kopciuszek* Charles’a Perraulta. Wśród wymagań szczegółowych podano następujące cele, zgodnie z którymi uczeń:

- określa miejsce i czas akcji;
- rozpoznaje elementy fantastyczne i prawdopodobne;
- odczytuje przesłanie baśni;
- układa pytania do tekstu;
- wnioskuje o wartościach dydaktycznych baśni.

I

1. Ustal, które zdania zawierają prawdziwe informacje na temat przeczytanej baśni o Kopciusku.

- Kopciuszek była półsierotą.
- Siostry i macocha źle traktowały Kopciuszkę.
- Przyrodnie siostry były ładniejsze i mądrzejsze od Kopciuszki.
- Dziewczynka musiała całe dnie ciężko pracować.
- Kopciuszek pojechała na bal dzięki pomocy wróżki.
- Szlachcic rozpoznał w Kopciusku wybraną księżniczkę dzięki cudownej interwencji wróżki.
- Wróżka rzuciła czar na księcia, aby się zakochał w Kopciusku.
- Macocha próbowała przekonać dworzan, by żoną księcia została jedna z jej rodzonych córek.
- Córki macochy obraziły się na księcia i odrzuciły jego zaproszenie na kolejny bal.

2. Ułóż pytania do tekstu tak, by dotyczyły elementów przedstawionych na rysunkach.

3. a) Określ, gdzie i kiedy rozgrywały się ukazane wydarzenia.
 b) Znajdź elementy fantastyczne i prawdopodobne w przedstawionym świecie.

4. Wytłumacz, dlaczego Kopciuszek została nagrodzona.

! Baśń to dłuższa opowieść fikcyjna, w której występują elementy prawdopodobne i fantastyczne. Fantastyczne mogą być nie tylko osoby, ale i rośliny, zwierzęta, przedmioty. W baśni **dobro zawsze zwycięża zło**. Baśń bawi, wzrusza i uczy, jak należy, a jak nie należy postępować w życiu.

5. Porozmawiajcie o tym, czego – według was – uczy opowieść.

Fot. 1.15. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 327

Zadania znajdujące się w przy tym temacie lekcji można podzielić na:

a) proste polecenia:

- Ustal, które zdania zawierają prawdziwe informacje na temat przeczytanej baśni o Kopciuszku;
- Ułóż pytania do tekstu tak, by dotyczyły elementów przedstawionych na rysunkach;
- Określ, gdzie i kiedy rozgrywały się ukazane wydarzenia;
- Znajdź elementy fantastyczne i prawdopodobne w przedstawionym świecie;
- Wy tłumacz, dlaczego Kopciuszek została nagrodzona;
- Porozmawiajcie o tym, czego – według was – uczy opowieść.

Wszystkie polecenia pod tym tematem lekcji zostały przeze mnie określone jako polecenia proste, przy czym te z operatorem: *ustal, określ* wymagają od uczniów dokładnego przeczytania baśni, a także zrozumienia jej, aby móc odpowiedzieć na pytania związane z jej treścią. Te z operatorem: *znajdź* mają na celu rozwijanie umiejętności wyszukiwania z tekstu wskazanych informacji; operator *ułóż pytania* ma charakter redakcyjny, gdyż wymaga od uczniów nie tylko wykazania się znajomością tekstu, ale również wiedzą o języku, w tym przypadku budowania wypowiedzi pytających; zaś *wy tłumacz* wymaga od nich uzasadnienia danego zagadnienia, wyrażając swoje zdanie.

Ostatni temat w podręczniku, przy którym baśń Hansa Christiana Andersena *Księżniczka na ziarnku grochu* zestawiona została z opowiadaniem *Księżniczka z ogłoszenia* autorstwa Natalii Usenko i Danuty Wawiłow, brzmi *Czy istnieją prawdziwe księżniczki?* Wymieniono następujące cele szczegółowe, zgodnie z którymi uczeń:

- *ustala kolejność zdarzeń w utworze;*
- *nadaje tytuły zdarzeniom;*
- *identyfikuje typowe cechy baśni: początek i zakończenie, postaci, fantastykę, czas i miejsca wydarzeń;*
- *porównuje teksty literackie pod względem cech gatunkowych;*
- *redaguje dialog z użyciem frazeologizmów pochodzenia baśniowego.*

I.



Fot. 1.16. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 153

Zadania znajdujące się w przy tym temacie lekcji można podzielić na:

a) polecenia złożone:

- Ułóż ilustracje zgodnie z przebiegiem zdarzeń w utworze „Księżniczka na ziarnku grochu”. Zatytułuj je i zapisz te tytuły;
- Ułóż ilustracje zgodnie z przebiegiem zdarzeń w utworze „Księżniczka z ogłoszenia” i je zatytułuj;

Oba polecenia wymagają po pierwsze dokładnego przeczytania tekstu, gdyż uczniowie muszą ułożyć wydarzenia zgodnie z treścią baśni i opowiadania, po drugie – wymagają umiejętności redakcyjnych oraz twórczych związanych z nadaniem odpowiednich tytułów obrazkom przy wykorzystaniu właściwych struktur językowych i dbałości o poprawność gramatyczną;

- Przeczytaj sformułowania kojarzone z baśnią – można je stosować, aby opisać codzienne sytuacje. Podaj ich znaczenia;

- *Przeczytaj tekst „Księżniczka z ogłoszenia”, a następnie ustal, które wypowiedzenia są zgodne z treścią utworu – to polecenie związane z opowiadaniem;*

Te polecenia zostały zbudowane przy pomocy tego samego operatora na początku, mając za zadanie kształcenie umiejętności czytania; pierwsze ma na celu wyjaśnienie wypowiedzi związanych z baśnią, natomiast drugie wymaga od uczniów uruchomienia procesów badawczych i określenia, które wiadomości dotyczą opowiadania, a które są fałszywe;

- *Porozmawiajcie o tym, co łączy utwór „Księżniczka na ziarnku grochu” z opowiadaniem „Księżniczka z ogłoszenia”. Wskażcie podobieństwa między treścią obu utworów;*
- *Napisz krótki dialog na temat wymyślonej codziennej sytuacji, w którym użyjesz jednego z powyższych związków wyrazowych.*

Początkowa część zadania została zapisana przy pomocy operatorów: *porozmawiajcie*, *napisz* i wiąże się z rozwojem umiejętności redakcyjnych (w pierwszym przypadku stworzenia wypowiedzi ustnej, zaś w drugim – zbudowania konkretnej wypowiedzi pisemnej, czyli dialogu, który wymaga od uczniów znajomości odpowiedniej struktury, a także form językowych). Dodatkowo uczniowie muszą wpleść w swoją wypowiedź jeden ze związków wyrazowych. Zaznaczyć należy, że operator *wskażcie* wymaga porównania baśni z opowiadaniem – według mnie, jest to zadanie dość trudne, bowiem wiąże się z uruchomieniem procesów badawczych związanych z zestawianiem ze sobą kilku elementów, a przy tym zdolności krytycznego myślenia. Sądzę, że łatwiej byłoby wskazać elementy, które uczniowie mieliby ze sobą porównać, np. wygląd bohaterki, miejsca akcji itp.

Podsumowanie przedstawionych analiz jest kategoryzacja zadań zestawiona w formie tabeli.

Tytuł baśni					
Kategoria zadania	<i>Trzy małe świnki</i>	<i>Kot w butach</i>	<i>Bajka o rybaku i złotej rybce</i>	<i>Kopciuszek</i>	<i>Księżniczka na ziarnku grochu</i> ⁴⁶
Określanie tematu utworu					

⁴⁶ Ten temat lekcji zawiera ćwiczenia zarówno do baśni, jak i opowiadania. W powyższej tabelce będą znajdować się jedynie ćwiczenia związane z baśnią.

Wymyślanie innego tytułu baśni/ zakończenia/ dalszych losów bohaterów			X		
Wyjaśnienie związków frazeologicznych związanych z baśnią	X				X
Określenie czasu i miejsca	X		X	X	
Pytania o okoliczności wydarzeń	X	X	X	X	
Układanie planu wydarzeń			X		X
Formułowanie krótkiej wypowiedzi pisemnej/ustnej	X opowiadanie historii świnek	X opowiadanie historii/ napisanie, w jaki sposób kot pomógł zostać Jankowi księciem	X rozmowa na temat bohaterów utworu; opis żony rybaka; wymyślenie innego zakończenia utworu	X wymyślanie pytań odnoszących się do świata przedstawionego	X nadawanie tytułu obrazkom związanym z wydarzeniami; układanie dialogu
Opis bohaterów/ miejsc	X		X	X	
Ocena postępowania bohaterów	X	X	X		
Porównanie bohaterów	X				
Uzasadnianie swojego zdania		X	X		
Podanie bohaterów fantastycznych	X	X	X		
Wymienienie miejsc fantastycznych	X			X	
Wskazanie fantastycznych przedmiotów				X	

Wykorzystanie wyrażeń przymikowych/ przysłówek/ przymiotników	X				
Zadania ortograficzne					
Wskazywanie cech gatunkowych na podstawie baśni					
Wskazanie nauki płynącej z baśni	X		X	X	
Odwolanie się do doświadczeń uczniów	X				

Tab. 1.2. Zestawienie kategorii zadań realizowanych na podstawie baśni w podręczniku wydawnictwa Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe

Źródło: Opracowanie własne

Uczniowie, tak jak w przypadku poprzedniego podręcznika, zostają zapoznani z gotową definicją baśni, nie muszą samodzielnie wywnioskować, czym jest ten utwór, a także jakie posiada cechy charakterystyczne. W zadaniach pojawiających się po przeczytaniu baśni zwykle występują operatory takie jak: *wysłuchajcie baśni*, *wypowiedzcie się na temat/ porozmawiajcie...dlaczego/ o czym?*; *ustalcie elementy fantastyczne i realistyczne*; *ułóżcie ilustracje zgodnie z przebiegiem zdarzeń/ uzupełnijcie schemat* (w odniesieniu do baśni o *Trzech świnkach* uczniowie musieli dopasować wyrażenia lub określenia do domków świnek lub do bohaterów utworu). Czymś, co nie pojawiało się wcześniej w przypadku czytania tych tekstów kultury, były zadania mające na celu określenie, które zdania na temat *Kopciuszka* są prawdziwe, a które nie. Zdecydowanie częściej niż w przypadku poprzedniego podręcznika pojawiały się zadania związane z napisaniem jakiejś wypowiedzi, np. kilku zdań o utworze, zapisu dialogu między bohaterami, a także te mające na celu integrację zespołu klasowego, zachęcanie do podejmowania dyskusji, naukę przyjmowania odmiennych punktów widzenia itp. Ciekawym zadaniem, związanym z biblioterapeutycznym podejściem do utworu, była próba przekierowania doświadczenia świnek na doświadczenia uczniów.

W podręczniku Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego pojawiło się tylko jedno zadanie językowe polegające na wybraniu właściwego przysłowia, a potem napisaniu krótkiego dialogu, który obrazowałby ten związek frazeologiczny. Podobnie jak w

przypadku podręcznika Nowej Ery pojawiło się zadanie twórcze związane z dopisaniem zakończenia baśni, jednak tym razem dotyczyło magicznej o *Rybaku i złotej rybce* (w przypadku tej baśni zadanie nie zaszkodziłoby przesłaniu utworu).

Podsumowując, w opracowaniu większości utworów pojawiają się zadania związane z nauką płynącą z baśni. Niestety brakuje ćwiczeń z zakresu wiedzy o języku oraz, zadań odwołujących się do doświadczeń odbiorców tekstu.

W pierwszym rozdziale przedstawiłam najważniejsze wiadomości z zakresu historii i funkcji biblioterapii, a także dotychczasowych badań nad baśniami, w tym m.in. sposób omawiania baśni (ze szczególnym uwzględnieniem działań o charakterze językowym) zawarty w dwóch podręcznikach języka polskiego do klasy czwartej (wskazanych przez nauczycieli biorących udział w badaniach).

Zebrane wiadomości będą podstawą stworzenia z wykorzystaniem elementów biblioterapeutycznych programu szczegółowo opracowanego i przedstawionego w czwartym rozdziale. Dotychczasowe badania na temat znaczącej roli czytelnictwa umożliwiły wyselekcjonowanie najistotniejszych i najczęściej omawianych do tej pory zagadnień (m.in.: głośne bądź ciche czytanie tekstów), ale także kwestii nadal niezbadanych, czyli np. wpływu biblioterapii na kształcenie kompetencji językowych, emocjonalnych czy społecznych dzieci, co wymagałoby przeprowadzenia dokładnych badań porównawczych z zakresu biblioterapii, językoznawstwa, dydaktyki, psychologii i logopedii.

Rozdział 2.

Aspekty rozwoju dziecka w późnym wieku szkolnym

Rozwój człowieka trwa całe jego życie, dlatego został podzielony na różne stadia. W każdym z nich ludzie borykają się z pewnymi oczekiwaniami zarówno ze strony społeczeństwa, najbliższego środowiska, jak i własnej natury – swoich ciał (sprawności oraz powierzchowności). Jakość rozwoju każdej jednostki jest więc zależna od kilku czynników:

- a) właściwości, którymi została wyposażona przez naturę;
- b) środowiska i otoczenia potrafiącego lub niepotrafiącego rozpoznawać, potrzeby w konkretnym momencie rozwojowym, a w przypadku rozpoznania – dostosować do nich określone oczekiwania.

Zdaniem psychologów, tylko dzięki odpowiedniemu przystosowaniu możliwy staje się równomierny rozwój w sferze fizycznej, poznawczej, emocjonalnej oraz społecznej (Brzezińska 2003, 1-3).

Pierwszy etap życia trwający do 10/12 r.ż. określany jest mianem dzieciństwa. Do najważniejszych osiągnięć zalicza się zdobycie podstawowych kompetencji umożliwiających zaspokajanie społecznych, jak i osobistych potrzeb. Dzieci opanowują je na możliwie najwyższym poziomie dostosowanym do potencjału fizycznego przy wsparciu najbliższego otoczenia (Brzezińska 2003, 2).

Okres ten przez niektórych badaczy nazywany jest również środkowym wiekiem szkolnym (według nich przypada na czas od 8/9 r.ż. do 10/12 lat). Dziecięca spontaniczność charakteryzująca okres przedszkolny w dalszym etapie zaczyna obejmować refleksję swoich przeżyć oraz ich analizę i dopiero po nich dziecko podejmuje określone zachowanie (impulsywne działanie zostało zastąpione przemyślanym). Osoby w tym wieku zaczynają uświadamiać sobie własne przeżycia, co pozwala znaleźć dla nich zindywidualizowane środki wyrazu, a to sprawia, że inaczej będą przeżywać wszelkie sukcesy oraz porażki (Appelt 2003, 4). Kolejną istotną różnicą pomiędzy okresem przedszkolnym a szkolnym jest forma działalności. U młodszych dzieci stanowi ją zabawa, zaś u starszych pojawia się tak zwana podstawa pracy, w której dominuje wytrwałość w czasie wykonywania podjętych działań, a także troska o ich wynik. Uczniowie zaczynają czerpać przyjemność z ukończenia jakiegoś zadania bądź działania,

natomiast to umożliwia im rozwój myślenia pojęciowego (Appelt 2003, 4-5). Na to pod koniec XX wieku zwracał uwagę francuski psycholog i pedagog – Maurice Debesse, który postulował konieczność zdobywania wiedzy przez własną aktywność oraz osobiste poszukiwania, gdyż dzieci lubią czuć się pożyteczne oraz zajmować się ważnymi, ich zdaniem, rzeczami (prymarne zadanie dorosłych stanowi zachęcanie do tych działań czy włączanie do wykonywania prac domowych na miarę możliwości dziecka) (Debesse 1996, 58). Tak jak rodzice w domu, tak nauczyciele w szkole powierzają uczniom obowiązki, do których zaliczyć można, np. różne funkcje pełnione w klasie (m.in. dyżurnego – zgodnie z określoną kolejnością).

Należy zaznaczyć, iż okres szkolny stanowi najważniejszy etap w życiu człowieka, ponieważ będzie on rzutował na centrum dorosłego życia (Appelt 2003, 5). We współczesnym świecie znaczący element rozwoju dzieci stanowi postęp technologiczny towarzyszący im od najmłodszych lat, gdyż już w wieku przedszkolnym korzystają m.in. z telewizora, telefonu komórkowego bądź różnych gier komputerowych. Zdaniem badaczy zajmujących się wpływem tych technologii na życie człowieka, wykorzystywanie sprzętów elektronicznych pozytywnie oddziałuje m.in. na rozwój funkcji poznawczych, wyobraźni czy umiejętności manualnych, ale także niesie negatywne skutki, gdyż nowoczesność często traktuje się jak substytut najbliższego środowiska wspierającego wieloaspektowy rozwój dziecka (Jankowski, Rękosiewicz 2015, 4).

Okres dzieciństwa przynosi dzieciom wiele zmian rozwojowych, ale wyznacza też nowe zadania, które muszą spełnić, aby poradzić sobie z oczekiwaniami ze strony szkoły oraz rodziców. Zalicza się tutaj:

- uporządkowanie i wzbogacenie posiadanej już wiedzy o sobie samym oraz świecie pod względem normatywnym, opisowym, wartościującym;
- opanowanie umiejętności niezbędnych do nabywania czy organizowania nowych informacji, a także właściwego posługiwania się nimi w określonych sytuacjach;
- wejście w grupę (przede wszystkim zespół klasowy) i znalezienie sobie w niej miejsca;
- zdobycie podstawowych umiejętności, tj. czytania i pisania;
- osiągnięcie osobistej autonomii z równoczesnym rozwojem postawy wobec instytucji społecznych, jak i rówieśników (Stefańska-Klar 2000, 130-131).

Następny etap – dorastanie, obejmuje kolejne dziesięć lat życia człowieka (do 20/22 r.ż.). Początkowo następuje dojrzewanie psychoseksualne, później – psychospołeczne. Ostatni etap życia, tak zwana dorosłość, dzieli się na trzy okresy (Brzezińska 2003, 2-3):

- a) dorosłość wczesna (do 35 r.ż.) – młodemu człowiekowi udaje się osiągnąć poziom sprawności intelektualnych oraz fizycznych umożliwiających mu m.in. samodzielne podjęcie, a następnie wypełnianie zadań związanych z całkiem nowymi rolami (małżonka, pracownika, rodzica) (Gurba, 2000, 202-203);
- b) dorosłość średnia (do 60 r.ż.) – ten okres jest trudny do scharakteryzowania, gdyż czynniki biologiczne nie odgrywają znaczącej roli przy określeniu kierunków oraz natury procesów rozwojowych; dochodzi do spadku wydolności wielu funkcji biologicznych i fizjologicznych, a w stosunku do poprzednich okresów wzrasta śmiertelność, ma miejsce również proces przekwitania; ponadto czas ten może sprzyjać największym osiągnięciom zawodowym, jak i kryzysom w rozwoju kariery (Olejniki 2000, 257-259);
- c) dorosłość późna – zmiany zachodzące w funkcjonowaniu człowieka są wielowymiarowe (przebiegają we wszystkich) sferach oraz wielokierunkowe (mogą powodować regres lub progres wszystkich czynności życiowych); dochodzi tutaj do kryzysu starzenia na skutek utraty statusów społecznych oraz adaptacji do starości (Straś-Romanowska 2000, 287-288).

Z punktu widzenia moich badań naukowych istotny będzie okres dzieciństwa trwający do 12 r.ż., ponieważ w skład grupy badawczej wejdą uczniowie klas czwartych szkoły podstawowej. Dlatego właśnie tak ważne było zgromadzenie informacji na temat ich rozwoju w różnych aspektach (przede wszystkim emocjonalnym, moralnym, społecznym i językowym), aby móc dostosować działania (w tym środki dydaktyczne) do tego okresu rozwojowego.

2.1. Przykładowe stadia rozwoju człowieka

W każdym następnym etapie życia człowiek ma zrealizować inne zadania rozwojowe będące efektem zmian pojawiających się na skutek procesu dojrzewania (podlega im zarówno ciało, jak i odmienne oczekiwania społeczne). Zadania odnoszą się do sprawności organizmu jednostki i procesów emocjonalnych, poznawczych, a także

struktur osobowości czy podejmowania ról społecznych (w tym związków z innymi ludźmi) (Brzezińska 2003, 3).

W poniższym podrozdziale zostaną przedstawione przykładowe stadia, fazy oraz okresy rozwoju człowieka ze szczególnym uwzględnieniem dziecka w wieku 10/12 lat, dla którego zostanie ułożony polonistyczny program z elementami biblioterapeutycznymi i logopedycznymi.

Robert Havighurst stworzył koncepcję, zgodnie z którą człowiek przechodzi z jednego stadium do następnego dzięki rozwiązywaniu problemów charakteryzujących dany okres. Zadania rozwojowe wyjaśnił jako te: „wyłaniające się w okresie życia jednostki, gdzie przemyślane rozwiązanie go prowadzi do zadowolenia oraz sukcesu przy podejmowaniu zadań późniejszych, natomiast niepowodzenie czyni jednostkę nieszczęśliwą, nieaprobowaną przez otoczenie i powoduje trudność w zakresie następnych zadań” (Przetacznik-Gierkowska 2000a, 62). Wymagania te wywodzą się z kilku źródeł, m.in.: nacisku kulturowego, dojrzewania somatycznego oraz osobistych wartości bądź aspiracji (Przetacznik-Gierkowska 2000a, 62).

Zadania rozwojowe według R. Havighursta:

1) niemowlęstwo i wczesne dzieciństwo – zalicza się tutaj takie zadania rozwojowe jak nauka:

- chodzenia,
- przyjmowania stałych pokarmów,
- mówienia,
- kontroli nad wydalaniem,
- uczenia się różnic płci oraz skromności seksualnej,
- nabywania gotowości do czytania,
- tworzenia pojęć,
- uczenia się mowy do opisu rzeczywistości;

2) średnie dzieciństwo – nabywanie sprawności fizycznych niezbędnych w codziennych wyzwaniach, wytworzenie właściwych postaw wobec siebie, uczenie się właściwych ról kobiecych lub męskich i przebywania w grupie rówieśniczej, rozwijanie:

- podstawowych umiejętności, takich jak liczenie, czytanie, pisanie,
- pojęć o charakterze potocznym przydatnych w codziennym życiu,
- świadomości, wartości, moralności,

- postaw wobec grup społecznych czy instytucji,
- zdobycie osobistej niezależności;

3) adolescencja – osiągnięcie dojrzałych więzi z rówieśnikami, przygotowanie się do życia w rodzinie, w tym małżeństwa, a także niezależności ekonomicznej, rozwijanie sieci wartości i etycznego systemu kierującego zachowaniem, dążenie, a następnie osiągnięcie postępowania będącego społecznie odpowiedzialnym, akceptacja swojego wyglądu wraz ze skutecznym posługiwaniem się własnym ciałem;

4) wczesna dorosłość – nauka współżycia z małżonkiem, założenie rodziny, prowadzenie domu, wychowywanie dzieci, poczucie odpowiedzialności obywatelskiej, rozpoczęcie zawodowej kariery czy znalezienie pokrewnej grupy;

5) wiek średni – wspomaganie dojrzewających dzieci, uzyskanie oraz utrzymanie spełniającej osobiste oczekiwania pracy zawodowej, akceptowanie zmian fizjologicznych, a także pogodzenie się ze starzeniem się rodziców;

6) późna dojrzałość – przyjęcie i dostosowanie się do zmieniającej się roli społecznej, przygotowanie się na śmierć bliskich osób, przystosowanie się do emerytury, a w tym zmniejszonych dochodów (Przetacznik-Gierkowska 2000a, 69).

Twórca psychoanalitycznego kierunku w psychologii, Sigmund Freud, stworzył model rozwoju psychoseksualnego człowieka sięgający już do okresu wczesnego dzieciństwa, podkreślając, że w tym czasie dochodzi do ujawnienia się tak zwanego libido oraz trzech warstw osobowości (Id, Ego, Superego). S. Freud do poszczególnych stadiów rozwoju psychoseksualnego zaliczył następujące sytuacje prototypowe (zadania):

- a) faza oralna (pierwsze sześć miesięcy życia) – sytuacja karmienia, odłączenie dziecka od piersi, przygotowanie do frustracji;
- b) faza późna (do 1 r.ż.) – rozwój uczuciowej zależności, konflikt między tym co dobre/uspokajające a złe/frustrujące;
- c) faza analna:
 - a. wczesna (do 1,5 r.ż.) – narządy wydzielania stosowane jako forma protestu bądź posłuszeństwa, rozwój niezależności;
 - b. późna (do 3 r.ż.) – wykształcenie się wartości: czystości, porządku, hamowania spontaniczności, oszczędności przeciw zmartwieniom, wypieraniu, wstydu;

- d) faza falliczna (do 6 r.ż.) – podjęcie roli płciowej związanej z lękiem przed kastracją, ciekawości seksualnej, sytuacja edypalna, pojawienie się pierwszych popędów;
- e) faza latencji (do 11 r.ż.) – uspokojenie popędów, podejmowanie rzeczowych zainteresowań;
- f) faza genitalna:
 - a. przedpokwitanie (do 14 r.ż.) – powtórne pojawienie się sytuacji edypalnej;
 - b. pokwitanie (do 20 r.ż.) – kształtowanie się zewnętrznych zjawisk (Przetacznik-Gierkowska, Tyszkowa 2000b, 196-197).

Carl Gustav Jung zakładał, że prymarnym celem życia każdego człowieka jest stanie się ludzkim, czyli osiągnięcie podstawowych wartości humanistycznych, a żeby to osiągnąć konieczne będzie dojście do równowagi ze światem oraz wewnętrzna integracja podstawowych obszarów w swojej psychice. Proces taki rozpoczyna się dopiero koło 40 roku życia (wcześniej budują się podstawowe struktury osobowości, a jednostka realizuje działania na rzecz rodziny i społeczeństwa) (Przetacznik-Gierkowska, Tyszkowa 2000b, 194-195).

Erik Erikson podzielił cały cykl życiowy człowieka, podobnie jak pozostali, na okresy rozwojowe, którym przydzielił najważniejsze zadania, a także konflikt mogący spowodować tak zwany kryzys w danym zakresie rozwoju.

W pierwszym roku życia dziecko zmagą się z konfliktem dotyczącym ufności lub jej braku – prawidłowy rozwój następuje w momencie odczuwania autentycznej troski, stałości, poczucia bezpieczeństwa czy zaufania do najbliższego otoczenia.

W okresie wczesnego dzieciństwa dziecko uczy się autonomii, ważne więc, aby rodzice zachęcali je do wszelkich prób samodzielności, bowiem ciągle wyręczanie połączone z krytyką oraz okazywaniem zniecierpliwienia może doprowadzić do poczucia zawstydzenia i niepewności (stanowiących kryzys rozwojowy). W wieku przedszkolnym najmłodsi powinni podejmować próby odpowiedzi na pytania „kim jestem?”, „kim chcę być?”, wchodząc w różnorodne role społeczne w czasie zabaw tematycznych, ucząc się w ten sposób podejmowania inicjatywy zestawionej przez E. Eriksona z poczuciem winy w momencie braku swobody, bezsensownych zakazów czy wytwarzania u dziecka odczucia „przeszkadzania” (Przetacznik-Gierkowska, Tyszkowa 2000b, 198-199).

Okres między szóstym a dwunastym rokiem życia nazywa się wiekiem poczucia niższości albo pracowitości związanym z ukształtowaniem się świadomości kompetencji oraz skuteczności. Czas ten zagrożony jest możliwością powstania u dziecka poczucia małej wartości: poczucie kompetencji wynika z uzyskania odpowiedniej aktywności, takiej jak zabawa, nauka szkolna, pomoc dorosłych, rozwój własnych zainteresowań, a także intensywne ćwiczenia niezbędne do nabywania sprawności w czasie działań indywidualnych oraz grupowych. Poczucie niskiej wartości może być związane z brakiem sukcesów, nieradzeniem sobie z realizowaniem zadań typowych dla tego okresu rozwojowego i prowadzi do utraty pozycji społecznej w grupie rówieśniczej. Inne istotne niebezpieczeństwo w tym wieku stanowi dążenie (za wszelką cenę) do realizacji wymagań, przede wszystkim szkolnych, gdyż może w przyszłości dać dziecku przekonanie, iż najważniejszą wartością w życiu człowieka jest sprostanie stawianym mu obowiązkom i zadaniom (Stefańska-Klar 2000, 132-133).

W czasie pokwitania, w wyniku prawidłowego rozwoju, dochodzi do ukształtowania się własnej tożsamości (seksualnej, zawodowej, społecznej). Człowiek wybiera odpowiednie role społeczne, planuje swoją przyszłość czy określa własną pozycję w stosunku do młodszych, rówieśników oraz osób starszych, a także scala doświadczenia nabyte podczas wcześniejszych etapów życia. Niebezpieczeństwem tego okresu staje się pomieszanie tożsamości w momencie, gdy dorastająca osoba czuje, że posiada wiele bezwartościowych i negatywnych cech. W okresie wczesnej dorosłości młoda osoba poszukuje partnera, pragnie tworzyć stosunki z innymi ludźmi, niebezpieczeństwem staje się tutaj izolacja definiowana jako unikanie związków, niechęć do nawiązywania bliskich relacji z drugim człowiekiem. W średnim wieku podstawową potrzebą i cechą jest generatywizm oznaczający twórcze nastawienie do swojego życia i zadań życiowych z nim związanych, zwłaszcza własnych dzieci i funkcji rodzicielskich. Niemożliwość zaspokojenia tych potrzeb prowadzi do stagnacji, czyli skupienia się na sobie oraz braku podejmowania zadań czy problemów życiowych. W ostatnim etapie prymarnym zadaniem staje się osiągnięcie wewnętrznej integracji polegającej na pełnym rozwoju osobowości, dobrych relacjach z otoczeniem, a także dokonaniu pozytywnej oceny swojego życia. Alternatywą integracji staje się rozpacz, odczucie braku i sensu wartości własnego życia zbliżającego się do końca (Przetacznik-Gierkowska, Tyszkowa 2000b, 199-200).

Każdy z trzech opisywanych powyżej badaczy przedstawił własną klasyfikację etapów rozwojowych, jednak tym, co łączy każdą z typologii jest zbliżony podział na okresy rozwojowe (w tym lata życia), dzieli zaś sama problematyka każdego z nich. R. Havighurst skupił się na zadaniach rozwojowych, typowych jego zdaniem dla konkretnego wieku, które należy osiągnąć, aby móc rozpocząć następny etap. S. Freud natomiast podkreślał rolę rozwoju psychoseksualnego, od którego zależy właściwy rozwój danej osoby, natomiast E. Erikson (podobnie jak R. Havighurst) zaznaczył rolę zadań rozwojowych, jednak zestawiał je z tzw. kryzysami rozwojowymi mogącymi utrudnić prawidłowy rozwój i przejście do kolejnego etapu, jeśli się ich nie zwalczy.

Podsumowując powyższe zestawienia, dzieci w wieku szkolnym (stanowiące moją grupę badawczą) muszą spełnić zadania rozwojowe polegające na zdobyciu sprawności niezbędnych głównie w szkole (tj. czytanie, pisanie, liczenie), nabyciu wiedzy na temat wartości, moralności, świadomości, ale również odpowiednich postaw umożliwiających im właściwe funkcjonowanie w grupie społecznej, a także rozwoju swoich zainteresowań. Muszą się jednak również zmierzyć z kryzysem rozwojowym mogącym wywołać u nich poczucie niższości (wynikające np. z braku sukcesów, niemożliwością poradzenia sobie z osiągnięciem zadań dla ich wieku rozwojowego itp.).

2.2. Rozwój fizyczny

W literaturze naukowej spotkać można różne klasyfikacje, które odnoszą się do zmian rozwojowych, jedna z nich została stworzona przez Napoleona Wolańskiego – badacz dokonał podziału życia człowieka na cztery etapy, cztery okresy, dwa podokresy oraz pięć faz zgodnie z ogólnymi zmianami o charakterze rozwojowym odpowiednim dla wieku. Wyróżniono:

- 1) etap śródmaciczny, który obejmuje trzy fazy – jaja płodowego, zarodka i płodu;
- 2) etap postnatalny – został podzielony na fazy – bierności, noworodka i wczesnego dzieciństwa, a także ekspansji rozgraniczonej na cztery okresy:
 - a. nauki swojego ciała (trwa od piątego miesiąca życia do trzeciego roku życia);
 - b. ukształtowania się kontroli ze strony innych polegającej na byciu zależnym od najbliższego otoczenia pod względem: żywienia, opieki i ochrony (od dwóch i pół lat do siódmego roku życia);
 - c. przedpokwitaniowy (od siódmego do dwunastego roku życia);

d. młodość, na niego składają się podokresy:

- pokwitania (około dziesiątego roku życia);
- dorastania (między osiemnastym a dwudziestym rokiem życia);

3) etap równowagi (od osiemnastu lub dwudziestu do pięćdziesięciu bądź pięćdziesięciu pięciu lat);

4) starość (trwa do końca życia) (Czarnecki 2015, 84-85).

Inną, równie ciekawą klasyfikację stworzył Geo Luckey. Odzwierciedla ona połączenie psychologicznych oraz fizjologicznych aspektów rozwoju zarówno dzieci, jak i młodości, wyróżniając dwa dychotomiczne okresy:

- 1) wiek dziecięcy charakteryzujący się trzema stadiami: a) wzruszeniowość trwającej od narodzin do 3 r.ż. – znaczny wzrost tkanki nabłonkowej, śluzowej oraz sensorycznej; b) woli (od 3 r.ż.) – przyrost mięśni, które są cały czas ćwiczone, ponadto dziecko staje się dramatyczną istotą; c) intelektualnym (od 8 do 13 r.ż.) – rozwój czynników kierujących, rządzących ruchami, następuje widoczny wzrost zręczności;
- 2) wiek młodości składa się z następujących stadiów: a) wzruszeniowe (od 13 do 16 r.ż.) – powtórny wzrost fizyczny, pojawiają się nowe pragnienia, m.in. płciowe, altruistyczne, a umysł wdraża wiele doświadczeń; b) woli (od 16 do 18 r.ż.) – szybki wzrost systemu mięśniowego, który wywołuje ponowną chęć działania, dodatkowo pojawia się chęć do współzawodnictwa, walki czy mierzenia swoich sił; c) intelektualnym (od 18 do 25 r.ż.) – rozwój mięśni pomocniczych, a także wyspecjalizowanie się w pracy (Przetacznik-Gierkowska 2000c, 232).

Kolejną wartą przytoczenia typologią jest klasyfikacja stworzona przez Eduarda Claparede'a. Dotyczy ona ewolucji zainteresowań uznawanych za przejaw potrzeb fizycznych oraz moralnych. Badacz wyróżnił następujące stadia:

- 1) nabywania i eksperymentowania, na które składają się okresy: zainteresowań percepcyjnych (1 r.ż.), zainteresowań mową (2 i 3 r.ż.), zainteresowań ogólnych (3-7 r.ż.), zainteresowań specjalnych oraz przedmiotowych (7-12 r.ż.);
- 2) organizowania i wartościowania, w skład którego wchodzi okres wrażliwości uczuciowej (12-18 r.ż.) – w tym czasie kształtują się zainteresowania społeczne, estetyczne, specjalne, a także płcią;

- 3) produktywności (wytwórczości) wyróżniające tylko jeden okres, mianowicie pracy charakteryzujący się podporządkowaniem mniej istotnych zainteresowań jednemu, wyższemu ideałowi (Przetacznik-Gierkowska 2000c, 232-238).

W okresie późnego dzieciństwa rozwój fizyczny w porównaniu do poprzedniego ulega zahamowaniu (szczególnie pod względem wzrostu – dzieci rosną do 8 centymetrów w ciągu roku, dlatego mogą osiągnąć nawet 1,50 metra do 12 r.ż.; przybierają zaś na wadze do 3 kilogramów przez rok) (Jankowski, Rękosiewicz 2015, 13-15). Doskonałą się za to funkcje poszczególnych narządów oraz układów. Jakościowy rozwój powoduje kształtowanie się motoryki dużej, a w tym, pojawianie się różnorodnych form aktywności fizycznej, np. dzieci skaczą, biegają, biorą udział w zabawach czy ćwiczeniach ruchowych. W tym okresie stają się również sprawniejsze oraz bardziej wytrzymałe, zaś ich ruchy – skoordynowane, wykonywane o wiele szybciej i dokładniej. Ponadto kształtowanie się motoryki małej umożliwia im bezproblemowe wykonywanie czynności, takich jak: malowanie, rysowanie czy konstruowanie (Stawecka 2009, 61-64). W tym czasie niezbędny jest także odpowiedni rozwój centralnego układu nerwowego. Mózg dziecka do ukończenia 6 r.ż. osiąga wymiary zbliżone do 90% mózgu osoby dorosłej, a w ciągu kolejnych dziewięciu lat następuje stopniowy wzrost masy, aż do zdobycia pełnego rozmiaru. Poza zmianami ilościowymi zachodzą również zmiany jakościowe, takie jak modyfikacja różnych struktur anatomicznych czy mielinizacja (Stefańska-Klar 2000, 132).

Reasumując, dzieci w okresie późnego dzieciństwa nie zmieniają się fizycznie tak bardzo jak w przypadku wcześniejszego okresu, ich rozwój jest ustabilizowany, przede wszystkim następuje wzrost w zakresie zręczności, szczególnie motoryki małej czy sprawności i wytrzymałości fizycznej. W przygotowanym przeze mnie cyklu lekcji postaram się dodać ćwiczenia ruchowe, jednak nie będą musiały być tak wymagające i żywiołowe jak na wcześniejszym etapie rozwojowym, wykorzystam różnego rodzaju zabawy połączone z ćwiczeniami dramowymi i logopedycznymi, ale również te ćwiczące motorykę małą, m.in. rysowanie (np. zadania z wykorzystaniem przekładu intersemiotycznego).

2.3. Rozwój psychiczny

Rozwój psychiczny zależy zarówno od procesów społecznych związanych szczególnie z nawiązywaniem relacji z innymi (emocjonalnych), jak i biologicznych (w tym poznawczych) (Chrzanowska, Dzieniszewska-Klepacka, Kurniewicz-Witczakowa, Witkowska 1974, 60). W tym podrozdziale przedstawię, w jaki sposób przebiega rozwój psychiczny w kontekście badanej przeze mnie grupy (nie będę skupiała się na ogólnych klasyfikacjach i teoriach, takie bowiem pojawiły się na początku tego rozdziału w odniesieniu do wieloaspektowego rozwoju człowieka).

Rozwój procesów poznawczych

Rozwój poznawczy (w jego skład wchodzi rozwój pamięci i uwagi oraz rozwój czynności myślowych) nie przebiega równomiernie dla każdego człowieka, zależy on od treningu edukacyjnego oraz zawodowego, natomiast inteligencja operacyjna wiąże się bezpośrednio ze wszystkimi treściami, które należą do tychże obszarów doświadczeń. Ponadto rozwój ten implikuje kształtowanie się prymarnych struktur osobowości człowieka, powodując zarówno ekspansję, jak i wzbogacenie *Ja* w toku całego życia, a także dochodzi do hierarchizacji funkcji i czynności wokół osiowych struktur: *Ja* oraz *Świat* (Przetacznik-Gierkowska, Tyszkowa 2000b, 204).

Późne dzieciństwo to okres, który stanowi czas bardzo intensywnego rozwoju procesów poznawczych. Wiele uwagi tej problematyce poświęcił szwajcarski psycholog „Jean Piaget, który zaznaczał, iż dzieci w tym czasie są bardzo ciekawe świata, a to powoduje u nich chęć poznawania go poprzez eksperymentowanie czy eksplorację. Badacz podzielił rozwój poznawczy na kilka stadiów, gdyż „inteligencja rozwija się od prostych odruchów, poprzez działania na przedmiotach i aktywność wyobrażeniową do aktywności logicznej” (Huget 2007, 61). Należy podkreślić, iż psycholog rozwój pojmuje jako ciąg zmian zachodzący w strukturach poznawczych oraz czynnościach umysłowych człowieka, zaś każde wyodrębnione przez niego stadium stanowi odrębną strukturę oraz organizację, na którą składają się struktury cząstkowe. Kolejność ich występowania jest stała, jednak długość może zmieniać się w zależności od warunków kulturowych oraz indywidualnych predyspozycji (Przetacznik-Gierkowska, Tyszkowa 2000b, 204):

- 1) okres inteligencji sensoryczno-motorycznej (do 2 r.ż.) – zachowanie dziecka już od narodzin uznaje się za odruchowe, pod koniec drugiego miesiąca życia zaczyna ono rozróżniać pierwsze, proste przedmioty ze swojego otoczenia (zwykle przy

pomocy ssania), do ósmego miesiąca pojawia się współwystępowanie wzroku z dotykiem, a pod koniec pierwszego roku następuje rozwój pojęcia stałości przedmiotów, możliwa jest koordynacja minimum dwóch schematów w celu rozwiązania problemu; na początku drugiego roku rozwija się inteligentne zachowanie (nowe sposoby rozwiązywania problemów przez eksperymentowanie), zaś pod koniec dziecko posiada zdolność reprezentowania zdarzeń oraz przedmiotów w swoim umyśle (Wadsworth 1998, 68-70);

- 2) okres inteligencji przedoperacyjnej (2-6 r.ż.) – myślenie przedoperacyjne u dzieci w tym okresie nie odnosi się już bezpośrednio do zdarzeń percepcyjnych bądź motorycznych, przebiega na tak zwanym poziomie reprezentacji, gdzie sekwencje zachowań mogą zostać odtworzone już nie tylko w realnych, fizycznych zdarzeniach, lecz w umyśle dziecka; w tym czasie bardzo szybko rozwija się mowa, a postępowanie początkowo egocentryczne i aspołeczne pod koniec staje się mniej dominujące, a bardziej społeczne i komunikatywne (Wadsworth 1998, 107-108);
- 3) okres operacji konkretnych (6-11 r.ż.) – czas ten uznany jest za przejściowy, dziecko po raz pierwszy wykorzystuje w pełni logiczne operacje, zaś myślenie nie zostaje zdominowane wyłącznie przez percepcję, ponadto osoby w tym wieku potrafią przyjmować punkt widzenia innych osób, zaś ich mowa służy porozumiewaniu się; w tym czasie kształtują się dwie niezwykle ważne operacje: szeregowanie oraz klasyfikacja, na których podstawie tworzą się pojęcia liczb; w tym okresie dość mocno rozwija się także wola rodząca poczucie zobowiązania, aby postępować w zgodzie z osobistymi normami oraz wartościami, autonomia w kontekście afektu i rozumowania wpływa natomiast na rozwój relacji społecznych; ponadto dziecko zaczyna przedstawiać swoje argumenty zamiast przyjmowania jednostronnych idei wraz z rosnącą coraz bardziej zdolnością do rozważania motywów przy jednoczesnym wydawaniu osądów; u dzieci można także dostrzec wzrost w zakresie moralnych pojęć, w tym: reguł, sprawiedliwości, kłamstwa, przypadku (Wadsworth 1998, 129-130);
- 4) okres operacji formalnych (12-15 r.ż.) – w przeciwieństwie do myślenia na poziomie operacji konkretnych ma miejsce uwolnienie się od realnego świata – zajmując się zarówno tym, co rzeczywiste, jak i tym, co możliwe; dochodzi również do rozwoju struktur, takich jak: a) rozumowanie hipotetyczno-dedukcyjne umożliwiające rozważenie problemu zarówno przy pomocy hipotez,

jak i faktów oraz wyciąganiu wniosków na podstawie przesłanek o charakterze hipotetycznym; b) rozumowanie naukowo-indukcyjne pozwalające na zbadanie relacji w zadaniach konkretnych i hipotetycznych; c) abstrakcja odzwierciedlająca, która sprawia, że możliwym staje się wykroczenie poza to, co jest widoczne (Wadsworth 1998, 157-158).

Zdaniem J. Piageta, w czasie przechodzenia z jednego etapu na drugi dziecko samodzielnie konstruuje wiedzę o świecie coraz bardziej abstrakcyjną, a popełniając błędy, dochodzi do pewnych wniosków na przyszłość. Za zdolność poszerzania horyzontów odpowiadają dwa procesy:

- a) akomodacja – to modyfikacja struktur poznawczych (które zostały uprzednio utworzone) poprzez nowe informacje;
- b) asymilacja – polega na włączaniu nowych wiadomości w istniejące już struktury poznawcze (Huget 2007, 61).

Proces poznawczy ma też ścisły związek z rozwojem społecznym, gdyż przy pomocy języka dziecko organizuje swoje procesy myślowe oraz osobiste spostrzeżenia. Dzieje się tak, gdyż uczeń: poprzez działanie reaguje na otaczający go świat; dochodzi do refleksji nad własnym postępowaniem (przy pomocy języka wykorzystując na przykład strategię mówienia do siebie); współpracuje z innymi osobami w różnorodnych sytuacjach społecznych (przy interakcjach z rodzicami, nauczycielami bądź rówieśnikami) (Birch 2007, 89).

1. Rozwój pamięci i uwagi

Podstawowe znaczenie dla dalszego rozwoju procesów poznawczych ma uwaga, gdyż sprawia, że dziecko może skupić się na treści zadania bądź kontroli własnej czynności. Ponadto uwaga umożliwia uzyskanie potrzebnych mu informacji, a także przetworzenie ich oraz zapamiętanie (Stefańska-Klar 2000, 134). Tak więc dziecko umie skoncentrować się na jednej rzeczy i zapamiętać, a także stosować zabiegi ułatwiające mu przyswajanie materiału (zaliczyć do tego można m.in. strategie pamięciowe polegające na powtarzaniu) (Jagodzińska 1993, 22).

Uwaga dziecka do piątego roku życia jest mimowolna, w tym czasie najmłodszy skupiają się jedynie na silnych cechach nowego bodźca oraz na tych atrakcyjnych, mających dużą intensywność. Po ukończeniu pięciu lat zaczyna być kontrolowana dzięki

wewnętrzny regułom poznawczym. W czasie późnego dzieciństwa następuje postęp w zakresie jej funkcjonowania, stanowiący wynik dojrzewania centralnego układu nerwowego oraz uczenia się. Wraz z wiekiem dzieci stają się bardziej elastyczne i systematyczne a mniej egocentryczne, dzięki nauce funkcjonowania „starsze dzieci potrafią nie tylko powiedzieć kiedy (na co) i w jaki sposób należy zwracać uwagę, ale również stosują tę wiedzę w praktyce”, na przykład podczas nauki bądź zabawy. Osoby w okresie późnego dzieciństwa mogą różnić się w zakresie koncentracji umiejętności i uwagi, jest to zależne od ich indywidualnych cech, m.in. temperamentu. Należy jednak zaznaczyć, iż duża grupa uczniów nadal ma trudność z kierowaniem swoją uwagą, co przejawia się:

- poświęcaniem zadaniom niewystarczającej ilości czasu;
- brakiem stosowania umysłowych strategii niezbędnych do analizowania stawianych przed nimi zadań;
- niewielką mobilizacją w osiągnięciu powodzenia (Stefańska-Klar 2000, 134).

W tym czasie dochodzi również do rozwoju pamięci, od tej pory ta mechaniczna stopniowo zaczyna przekształcać się w logiczną. Uczniowie coraz bardziej starają się zrozumieć to, czego się obecnie uczą, dokonując przy tym samodzielnej analizy, przekształcenia, a także organizacji wiadomości zawartych w materiale i wykorzystują przy tym różne strategie pamięciowe. Pomiędzy szóstym a dziesiątym rokiem życia stosują strategie: powtarzania, wyliczania, semantycznego organizowania, a także opracowywania, zaś po ukończeniu dziesięciu lat regularnie posługują się kategoryzacją oraz wskazówkami, żeby na początku nauczyć się, a następnie operować bardziej skomplikowanymi informacjami (Stefańska-Klar 2000, 134-135). Pod wpływem doświadczeń związanych ze zdobywaniem wiedzy pojawia się refleksja nad procesami poznawczymi, a w wyniku tego rozwija się tak zwana metapamięć, czyli wiedza na temat własnej pamięci (Kielar-Turska 2000b, 304).

Dzieci, wybierając właściwe strategie pojęciowe, kierują się: ilością czasu oraz wysiłku koniecznego do nauczenia się konkretnego materiału, a także objętością lub stopniem trudności i złożoności. Ponadto umieją lepiej je wykorzystać (Stefańska-Klar 2000, 135).

2. Rozwój czynności myślowych

W procesie myślenia (w porównaniu z poprzednim okresem) następuje wiele zmian dotyczących przejścia z etapu przedoperacyjnego myślenia do etapu operacji

konkretnych, które polegają na tym, iż dziecko: „na podstawie własnych badań nad światem i interakcji z nim odkrywa lub rozwija w sobie zestaw niezwykle silnych, abstrakcyjnych, ogólnych reguł lub strategii działania, tj. operacji⁴⁷ konkretnych” (Bee 2004, 268). Dzieci chętnie dokonują działań na przedmiotach, które są im znane, nie potrafią sprawnie operować sytuacjami możliwymi bądź ideami. Natomiast poprzez rozumienie zasady odwracalności zaczynają zdawać sobie sprawę ze zmienności działań fizycznych oraz umysłowych, na przykład w trakcie przeprowadzania eksperymentu nad stałością przedmiotów dedukują, iż kawałek plasteliny można uformować w dowolny kształt. Uświadamiają sobie także wzajemne relacje, które zachodzą pomiędzy całością a jej częściami, zyskując przy tym zdolność szeregowania czy klasyfikowania (pozwala im to porządkować oraz przyswajając nowe informacje) (Huget 2007, 64). Ponadto, w tym okresie, dziecko osiąga szereg różnych umiejętności związanych z przetwarzaniem oraz nabywaniem informacji o sobie oraz o świecie, na przykład: dzięki zaznajomieniu się z pojęciem stałości, długości, objętości, możliwe stały się działania na pojęciach matematycznych i fizycznych, a także pojęciach społecznych, takich jak długie oczekiwanie, przyjaźń itp. Dochodzi również do rozwoju logicznego myślenia umożliwiającego przeprowadzenie wnioskowania przyczynowo-skutkowego, dzięki temu uczeń może wyjaśnić ogromną liczbę zjawisk oraz przewidywać następujące po sobie zdarzenia (Stefańska-Klar 2000, 135-136).

Zdaniem Lwa Wygotskiego, rozwój myślenia u dzieci możliwy staje się dzięki tak zwanym wytworom kultury, do których zalicza się znaki oraz narzędzia (np. książki, rowery, mapy, zegary) czy symbole wraz z pojęciami (m.in. język, teorie naukowe, umiejętności pisanie czy czytanie), a także wartości. Badacz podkreśla, iż w czasie interakcji społecznych dochodzi do przyswojenia znaczeń czy znaków kulturowych, a dzieci mogą wykorzystywać ogólnie pojęte narzędzia zebrane przez wcześniejsze pokolenia (Huget 2007, 64). Krzysztof Koc, zgodnie z myślą Hannah Arendt, stwierdza, iż myślenie to poszukiwanie znaczenia (odnoszenie się do tego, co jest odczuwalne, wywołuje „egzystencjalną troskę” czy skłania do postawienia pytań, na które ciężko jednak uzyskać jednoznaczną odpowiedź). Ma ono indywidualny, jednostkowy

⁴⁷ Termin *operacja*, zdaniem psychologów, oznacza: „jakikolwiek zestaw silnych, abstrakcyjnych schematów wewnątrz takich, jak na przykład: odwracalność, dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie. Każde z nich jest swego rodzaju wewnętrzną regułą dotyczącą przedmiotów i wzajemnych między nimi zależności. Dziecko rozumie, że w myśl reguły wynikiem dodawania jest zwiększenie, a wynikiem odejmowania zmniejszenie” (Bee 2004, 268).

charakter, w wyniku czego trudne jest wskazanie oraz opis mechanizmów umożliwiających jego kształtowanie i dokonywanie oceny poziomu jego aktywności (Koc 2018, 23-26). Nauczyciele podczas zajęć powinni się skupić na pytaniach o sensy, znaczenia procesów, postaw i zjawisk, jednak żeby zainicjować takie myślenie o świecie współczesnym, należy „ten świat najpierw uczniowi pokazać, przybliżyć, sprawić, by zobaczył go przez pryzmat konkretnych losów, konkretnych ludzi”, a w przypadku języka polskiego są to głównie utwory literackie (Koc 2018, 27).

Rozwój emocjonalny

Początkowo okres późnego dzieciństwa charakteryzuje się dynamicznym sposobem wyrażania emocji, w miarę dalszego rozwoju dziecko jest je w stanie opanować oraz kontrolować, a nawet – tłumić pewne reakcje (np. strachu) oraz dostosowywać je do społecznych i sytuacyjnych wymogów. Poza tym odznacza się bardziej trwałymi formami emocjonalnych reakcji, innymi niż te wywołujące przypadkowe okoliczności czy sytuacje. Dzieci stają się również zdolne do odczuwania nastrojów uczuciowych oraz stanów emocjonalnych powstałych pod wpływem dążeń i sytuacji. Stany emocjonalne mogą być zarówno negatywne, jak i pozytywne, co jest zależne od tego, czy sytuacje te działają w stronę zaspokojenia czy blokowania potrzeb (Wołoszynowa 1975, 372-377.). Należy zaznaczyć, iż: „blokowanie potrzeb prowadzi do trudnych warunków emocjonalnych, powodując niejednokrotnie zahamowanie rozwoju sfery emocjonalnej, a głównie uczuć wyższych. Ma to olbrzymi wpływ nie tylko na sferę emocji, lecz także warunkuje negatywny rozwój społeczny dziecka” (Popek 1987, 25-27).

Jednymi z najczęściej przeżywanych lęków w tym czasie, są te mające różne pochodzenia i zasięg występowania, stanowiąc stan napięcia psychicznego odnoszącego się do sytuacji zagrażających. Dzieci będące w okresie późnego dzieciństwa mają tendencje do uciekania przed negatywnymi bodźcami, unikając nie tylko konkretnych sytuacji czy przedmiotów, ale też własnych wyobrażeń (te lęki mogą mieć podłoże wynikające, np. z oglądania filmów czy programów komputerowych niedostosowanych do wieku). Ponadto dzieci zaczynają się obawiać wszelkiego rodzaju niepowodzeń, również tych szkolnych oraz ośmieszenia czy wyróżniania się na tle grupy. Kolejną emocją szczególnie ujawniającą się w tym czasie, są wybuchy gniewu i złości. Dzieci denerwują się, gdy dorośli lub rówieśnicy wskazują im błędy, są niesłusznie porównywane z innymi. Źródłem pozytywnych przeżyć są zaś (podobnie jak we

wcześniejszych etapach) – zabawne sytuacje, świadomość skutecznego radzenia sobie z zadaniami w szkole oraz w domu. Dzieci doznają też radości z pokonania niebezpieczeństw. Pod koniec tego okresu odczuwają satysfakcję ze swojej odrębności oraz bycia akceptowanym przez innych. Bardzo ważną rolę odgrywa również grupa rówieśnicza stanowiąca źródło samoidentyfikacji i gratyfikacji (Stypułkowska 2004, 105-107)⁴⁸.

Powyższe wiadomości związane z rozwojem procesów poznawczych posłużyły mi do dokładniejszego zapoznania się z rozwojem pamięci czy czynności myślowych uczniów klas czwartych szkoły podstawowej, dzięki czemu będę mogła we właściwy sposób dobrać strategie nauczania, odpowiednie środki dydaktyczne czy ćwiczenia tak, aby kształcić u nich (w cyklu lekcji) m.in.: umiejętność przyjmowania punktu widzenia innych osób na to samo zagadnienie, a przy tym zdolność argumentowania i uzasadniania swojego zdania. Ponadto świadomość zobowiązania, aby ukształtować w nich poczucie funkcjonowania zgodnie z normami i wartościami. Postaram się również, używając eksperymentu, metod pokazu itp. wyjaśnić im oraz zobrazować trudne zagadnienia, zachęcając ich w ten sposób do samodzielnego myślenia, dokonywania analizy, ale też organizacji wiadomości zawartych w materiale przy wykorzystywaniu różnych strategii pamięciowych, np. skojarzeniowych. Rozwój emocjonalny stanowi, z punktu widzenia biblioterapii, jeden z istotniejszych elementów, dlatego w swoim cyklu lekcji na problematykę związaną z odczuwaniem emocji poświęcę dużo miejsca. Będę chciała skupić się na odczuwaniu lęku w związku z różnymi niepowodzeniami, ośmieszeniem czy odrzuceniem, a przy tym sposobami radzenia sobie z nim, z poczuciem zazdrości o innych (połączoną np. z pragnieniem władzy, majątku) oraz różnymi przejawami agresji (z perspektywy sprawcy, jak i ofiary).

2.4. Rozwój społeczny

Rozwój społeczny odbywa się w efekcie socjalizacji polegającej na integrowaniu się dziecka z grupą społeczną, w której żyje, a także na skutek procesu dochodzenia do

⁴⁸ W opublikowanych przeze mnie artykułach przebadalam językowo-kulturowy obraz strachu oraz gniewu widziany oczami uczniów szkoły podstawowej (klas czwartych, piątych, szóstych, siódmych i ósmych), a także sposób ukazywania i nazywania tych emocji w bajkach terapeutycznych (zob. Kubiak M., 2022, *Językowo-kulturowy obraz gniewu ukazany w bajkach terapeutycznych oraz w oczach uczniów szkół podstawowych*, [w:], *Żółć – gniew – furia. Medyczne i kulturowe aspekty*, pod red. W. Ślusarczyka, G. Frischke, Lublin, s. 225-239; Kubiak M., 2019, *Językowo-kulturowy obraz strachu w oczach uczniów szkół podstawowych oraz w tekstach terapeutycznych*, [w:], *Strach, trwoga i pożoga. Literackie, kulturowe i religijne oblicza strachu*, pod red. R. Sowińskiego, Siemianowice Śląskie, s. 253-282.

wzorców myślenia, przeżywania oraz działania (Kielar-Turska 2000a, 112-114). Tak więc dzieci rozwijają się dzięki samodzielnie inicjowanej aktywności, regulowanym wpływom środowiska czy możliwościom wytwarzanym przez otoczenie (Stefańska-Klar 2000a, 147).

Wiek szkolny to okres zaliczany do tej fazy życia, w której największe znaczenie zyskuje rozwój społeczny, przy czym samo pójście do szkoły stanowi niezwykle ważny krok do stopniowego rozluźniania bardzo silnych więzów z rodzicami, co w konsekwencji umożliwi usamodzielnienie się w dorosłym życiu. Uczniowie starają się identyfikować z kompetentnymi osobami, dlatego przywiązują się do swoich nauczycieli oraz rodziców kolegów i koleżanek. Ponadto w tym okresie świat rówieśników zaczyna zajmować bardzo ważne miejsce, a ich opinia staje się niezwykle istotna przy kształtowaniu się samooceny (Appelt 2003, 4). Dziecko wchodzące w grupę rówieśniczą świadomie zobowiązuje się do przestrzegania panujących w niej zasad, pozycji społecznej, którą będzie zajmować oraz pełnionych ról, zyskując dzięki temu zróżnicowaną a zarazem bogatą wiedzę o otaczającym go świecie, zawierającą elementy wartościujące i normatywne (Matczak 2003, 315). Harry Sullivan ukazując wpływ, jaki na rozwój dziecka wywierają relacje społeczne, wyodrębnił następujące wewnętrzne procesy:

- a) społeczne podporządkowanie się polegające na początkowym postrzeganiu swoich rówieśników z punktu widzenia autorytetów (poczynając od osobistych opiekunów po kategorie takie jak: policjant, strażnik miejski, dyrektor szkoły oraz nauczyciele), by następnie pod wpływem akomodacji społecznej (procesu polegającego na uświadomieniu sobie różnic między ludźmi) oraz akceptacji różnic w zachowaniu i wyglądzie, przyjąć własne zdanie;
- b) różnicowanie osób, które są źródłem autorytetu związanym ze stopniową rezygnacją ze swoich przekonań w celu przyswojenia sobie tego, co ma konwencjonalny charakter; proces ten powoduje, że dzieci, myśląc o zaspokojeniu swoich potrzeb, będą brały pod uwagę rozwiązania aprobowane przez rówieśników;
- c) „stopniowa internalizacja wzorców kontroli czynności” umożliwiająca uświadomienie sobie nie tylko własnych zachowań, ale też możliwości ich

kontrolowania i dostosowywania do oczekiwań oraz wymagań innych (Stefańska-Klar 2000, 147).

Liczne kontakty ze znajomymi ze szkoły w połączeniu z typowym dla tego okresu sposobem funkcjonowania poznawczego pozwalają na przełamanie tak zwanego dziecięcego egocentryzmu (dominującego w okresie przedszkolnym). Uczniowie nie chcą pracować jedynie samodzielnie, pojawia się tutaj nowa dla nich forma pracy – grupowa, umożliwiająca nie tylko bardziej efektywne przyswajanie wiedzy, ale też naukę współpracy (Appelt 2003, 5). Zwiększenie interpersonalnych kontaktów umożliwia również nabywanie kompetencji społecznych, zyskiwanie wiedzy o zjawiskach społecznych bądź ludziach, poznawania nowych zachowań czy ról, ale też – nabycie sprawności w zakresie komunikacji (nauka roli nadawcy i odbiorcy) (Kielar-Turska 2000b, 308). Ponadto grupa rówieśnicza uczy posłuszeństwa wobec przestrzegania ogólnych norm (okazywanie i doświadczanie przyjaźni, komunikowanie się bądź podporządkowanie się i kierowanie innymi) czy reguł, umożliwiając trening w zakresie rozpoznawania, a następnie realizacji postępowania spełniającego daną normę w różnych kontekstach czy sytuacjach (Stefańska-Klar 2000, 148).

W okresie późnego dzieciństwa dzieci są coraz bardziej świadome przeżywanych przez siebie stanów emocjonalnych oraz wpływu, jakie mają na zachowanie, potrafią także coraz lepiej dostosować własną ekspresję do społecznych wymagań, zaś ich postępowanie staje się coraz bardziej niezależne od wewnętrznie przeżywanych emocji. Należy zaznaczyć, że z wiekiem dochodzi do stopniowego kształtowania się zdolności wyrażania emocji (negatywnych oraz pozytywnych) – dzieci zaczynają rezygnować z behawioralnej ekspresji na rzecz tej werbalnej lub symbolicznej, stosując przy tym dopuszczalne formy wypowiedzi i zachowania symboliczne. Równocześnie wraz z rozwojem mechanizmów samokontroli ma miejsce rozwój w sferze uczuć w zakresie pełnionych ról, wzrost satysfakcji po dobrze wykonanym zadaniu lub ze spełniania norm, a także pojawia się zazdrość wywołana rywalizacją (Stefańska-Klar 2000, 152-153).

W zakresie rozwoju relacji rówieśniczych warto powołać się także na periodyzację Kurta Grunebaumana i Lee Solomona, którzy wyróżnili trzy stadia: po pierwsze wiek przedszkolny – w nim zachodzi jednokierunkowe asystowanie polegające na tym, że przyjaźń zostaje uzależniona od woli kolegi/koleżanki do wspólnej zabawy oraz jego możliwości; po drugie (6-8 r.ż.) – partnerstwo oraz współdziałanie związane z odczuwaniem poczucia współzależności, a także nauką opanowywania impulsywnych

oraz nieakceptowalnych przez społeczeństwo zachowań; po trzecie (9-12 r.ż.) – przyjaźń, a także wymiana wynikająca ze wzajemnego porozumienia, w tym stadium dzieci nawiązują coraz bliższe relacje z innymi opierające się na stawianiu względem siebie oczekiwań, kształtowaniu silnych więzi emocjonalnych z osobami tej samej płci (brak bliskiej osoby może wywołać poczucie niskiej samooceny oraz osamotnienia), dopiero pod koniec tego okresu mogą pojawiać się przyjaźnie z osobami przeciwnej płci (Stefańska-Klar 2000, 149-150).

Podsumowując, rozwój społeczny dla osób będących w okresie późnego dzieciństwa jest bardzo ważny, gdyż uczniowie, przebywający większość czasu w szkole wśród rówieśników zaczynają wchodzić w różne interakcje społeczne, uczą się panujących w tej grupie zasad i norm, a także nowych ról społecznych. W tym czasie zawierają również przyjaźnie, budując silne więzi emocjonalne z bliskimi im osobami.

W związku z tym, że ten aspekt rozwoju badanej przeze mnie grupy społecznej jest tak ważny i wpisuje się w cel działań biblioterapii (ogólnie), postanowiłam poświęcić na te zagadnienia część spotkań z całego przygotowanego przeze mnie cyklu lekcji, skupiając się głównie na: udzieleniu pomocy w rozwiązaniu problemu braku akceptacji przez grupę rówieśniczą oraz w przezwyciężeniu problemów z właściwą komunikacją w tej grupie, a także w poradzeniu sobie z problemami rodzinnymi; zachęceniu do bycia asertywnymi i przestrzegania grzeczności językowej; zapoznaniu ich z prawami i obowiązkami, które posiadają; wskazaniu korzyści wynikających ze współpracy, a przy tym pokazaniu wartości, jaką jest prawdziwa przyjaźń.

2.5. Rozwój moralny

Rozwój moralny człowieka powinno się rozpatrywać jako: po pierwsze świadomość moralną (wszelkie sądy, wyobrażenia i pojęcia z nią związane); po drugie sposób moralnego postępowania zgodnego z normami oraz wzorcami, które są społecznie uznawane (Muszyński 1987, 94).

Moralność w okresie późnego dzieciństwa opiera się przede wszystkim na współdziałaniu oraz porozumiewaniu się, sprawiedliwość stanowi tutaj sedno moralności ucznia (Appelt 2003, 5). W tym okresie dziecko zdobywa stadium moralności autonomicznej charakteryzującej się odpowiednim zachowaniem, ale też dopuszczaniem zmian w określonych warunkach (Maczak 2003, 316).

Zgodnie z naukowymi opracowaniami, rozwój moralny w wieku szkolnym cechuje się tym, że dziecko potrafi postawić się na miejscu innych, a także zdaje sobie sprawę z istnienia różnych punktów widzenia. Ponadto w tym czasie pojawia się:

- a) intencjonalność – polega na umiejętności osądzania czynów przez intencje (nie przez konsekwencje, jak było wcześniej);
- b) przyjmowanie i szanowanie reguł – wiąże się z tym, iż dziecko odkrywa, że kary tworzą ludzie i mogą je zmieniać, zdaje sobie również sprawę z konieczności ich szanowania;
- c) szacunek dla osób, które uznaje za autorytet – bardzo istotny jest wzajemny szacunek wobec autorytetów, jak i rówieśników, gdyż umożliwia wyższą ocenę własnych zdolności, a także bardziej realistyczne osądzanie zachowania innych;
- d) immanentna sprawiedliwość – w tym czasie dziecko nie myli pojęcia kary z naturalnym nieszczęściem;
- e) świadomość sensowności kary – odnosi się do zrozumienia niewłaściwego postępowania, dlaczego było ono złe, a następnie umożliwienie jego poprawy (Maczak 2003, 316; por. Papalia, Olds 1981, 265).

Poniżej zostaną przedstawione klasyfikacje rozumowania moralnego zaproponowane przez psychologów.

Pierwszą z nich zasugerował J. Piaget, twierdząc, że dzieci pomiędzy 8 a 11 r.ż. znajdują się w stadium relatywizmu moralnego – w nim reguły społeczne są pojmowane jako realne i zostały narzucone z zewnątrz (tak zwana heteronomiczna moralność), a także jako pewne prawa o charakterze fizycznym, które nie podlegają żadnym zmianom ani dyskusji. W tym stadium można zaobserwować stopniowe przyjmowanie społecznych reguł jako pewnych „umów” (stworzonych przez ludzi) powstałych dla celów społecznych, takich jak: bezpieczeństwo, prawo, społeczne korzyści. Należy zaznaczyć, że reguły te mogą zmieniać znaczenie w zależności od warunków, dlatego z czasem dzieci dostrzegają to, że stosowane normy mogą zależeć od sytuacji i dopuszczają m.in. kłamstwo w dobrych celach. Po ukończeniu 10 r.ż. uczniowie zaczynają przejmować w swoich działaniach tak zwaną moralność autonomiczną, która nakazuje postępowanie zgodne z wyznawanymi przez siebie normami niezależnie od okoliczności (nie może pojawić się tutaj przymus, strach przed karą bądź pragnienie nagrody) (Stefańska-Klar 2000, 136-137). Zdaniem Lawrence Kohlberga, u dzieci

poniżej dziewiątego roku życia następuje przedkonwencjonalna moralność, która charakteryzuje się przejmowaniem przez ucznia egocentrycznej perspektywy. W tym okresie za właściwe uważa się zachowanie odpowiadające osobistym potrzebom i interesom z jednoczesnym zapewnieniem o wzajemnej korzyści w interakcjach z innymi. Ponadto kształtuje się konwencjonalna moralność – dziecko potrafi przejść punkt widzenia osoby z grupy społecznej, do której należy. Pod koniec późnego dzieciństwa moralność rozpatrywana została w kontekście społecznego interesu, zaś jej podstawę stanowi wywiązywanie się z obowiązków oraz właściwe przestrzeganie praw (Stefańska-Klar 2000, 137-138).

Należy podkreślić, iż dziecko umie na określonym poziomie zrozumieć jakiś moralny problem bądź posiada odpowiednią znajomość norm społecznych, nie dając jednak gwarancji na właściwe zachowanie w rzeczywistej sytuacji. „W rzeczywistości dzieci często zachowują się niezgodnie z tym poziomem, jaki są w tym stanie osiągnąć w rozumieniu moralnym (tj. zachowują się poniżej tego poziomu) lub ujawniają różne poziomy funkcjonowania w zależności od znaczenia sytuacji” (Stefańska-Klar 2000, 138). W tym czasie zadaniem rodziców i nauczycieli jest stymulacja moralności poprzez rozwój świadomości zarówno istnienia, jak i sensu norm, a ponadto trening refleksji nad własnym postępowaniem i innych w sytuacjach problemowych.

W związku z powyższym, w swoim cyklu lekcji zdecydowałam się również na poruszenie zagadnienia moralności, zwłaszcza, że w tym czasie oprócz rozwoju emocjonalnego, społecznego czy poznawczego bardzo dużą rolę odgrywa kształtujący się system wartości, a baśnie, jak zaznaczyłam w poprzednim rozdziale, są jednym z najlepszych jego nośników. Wobec tego, w zaproponowanym przeze mnie cyklu lekcji poruszę zagadnienie m.in.: sprawiedliwości, zachłanności, w tym żądzy władzy i pieniędzy czy negatywnych skutków zazdrości i kłamstwa.

2.6. Rozwój osobowości

Po okresie zabawy oraz fantazjowania u dziecka zaczyna pojawiać się potrzeba bycia kompetentną osobą – dzieci pragną zajmować się poważnymi rzeczami, podobnymi do tych, które wykonują dorośli. Zajęcia szkolne mogą dać szansę wykazania się każdemu uczniowi, umożliwiając powodzenie w określonej dziedzinie. W tym czasie zaczynają się ujawniać i kształtować pewne umiejętności, które początkowo wiążą się

bezpośrednio z zajęciami lekcyjnymi. Zalicza się do nich: czytanie, liczenie czy pisanie (Appelt 2003, 5).

Bardzo ważnym zadaniem staje się kształtowanie własnej podmiotowości, dziecko uczy się integrować wiedzę o sobie samym z różnych punktów widzenia, m.in. z perspektywy sprawcy, uczestnika zdarzeń czy obserwatora, mając świadomość, że stale jest taką samą osobą. Jest to możliwe tylko dzięki:

- obecnym rozwojowym osiągnięciom umożliwiającym tworzenie kategorii oraz ich schematów czy operowania nimi na znacznie bardziej abstrakcyjnym poziomie;
- doświadczeniom, które są bezpośrednio związane z własną aktywnością, a także typową dla tego wieku różnorodnością oraz wielością zadań – podczas ich trwania dziecko ćwiczy wyodrębnianie siebie względem własnych działań w różnych relacjach, na przykład jako pomysłodawcy bądź wykonawcy czynności;
- wpływom ze strony społeczeństwa;
- nawiązywanym przyjaźniom oraz więziom grupowym, które stają się okazją do przeżywania wielu wydarzeń w kategoriach m.in. współuczestnictwa, a także rozwijania zdolności do przyjmowania odmiennych punktów widzenia, rozumienia czy reagowania na negatywne stany innych (Stefańska-Klar 2000, 151).

Lew Wygotski uważa, że jednym z najistotniejszych efektów rozwojowych pojawiających się w tym czasie jest umiejętność samooceny, w tym uogólniania własnych przeżyć związanych z przyjmowaniem porażek oraz sukcesów, a to prowadzi do kształtowania się stosunku do siebie, który staje się stabilniejszy i niezależny od pojedynczych sytuacji (Wygotski 2002, 170-171), dlatego też: „oznaką pomyślnego przebiegu procesów rozwojowych i czynnikiem powodującym efektywne radzenie sobie z kolejnymi kryzysami rozwojowymi jest ukształtowanie pozytywnej, realistycznej samooceny” (Appelt 2003, 5).

Niezwykle istotny wpływ na obraz samego siebie mają środki masowego przekazu, gdyż lansują one aktualnie występujące w środowisku sposoby zachowywania się czy wzory wyglądu (nie zawsze mające właściwy wpływ na dalszy rozwój dzieci). Osoby w tym wieku biorą pod uwagę wygląd i sposób postępowania modeli

pojawiających się w filmach, reklamach czy programach telewizyjnych. Pragnąc utożsamić się z nimi, skłaniają rodziców m.in. do zakupu reklamowanych towarów (np. stosując przeróżne strategie wpływu czy nawet nacisku, żeby osiągnąć cel). Z badań przeprowadzonych przez Przemysława Kossakowskiego wynika, że dzieci bardzo często oglądają reklamy zachęcające do zakupu przedmiotów dla dorosłych, gdyż: „są przekonane, że filmy te zrobiono specjalnie dla dzieci, aby mogły przekazać ich treść rodzicom, którzy nie mają czasu, aby zbyt często oglądać telewizję” (Stefańska-Klar 2000, 154). Media wyznaczają także wzory obowiązujące w grupie rówieśniczej, wskazując, o czym trzeba marzyć oraz jakie mieć zabawki, stroje czy jakie konsumować produkty spożywcze (Stefańska-Klar 2000, 155).

Biblioterapia (a szczególnie baśnioterapia) w swoich założeniach wpływa na rozwój osobowości jej uczestników, w tym samooceny, fałszywych wzorców itp., a także możliwości korekty niewłaściwych mechanizmów. Dlatego w stworzonych przeze mnie scenariuszach zajęć również postanowiłam skupić się na tym aspekcie, aby przy pomocy baśni lub bajek terapeutycznych poruszyć problem poczucia niższości, nieśmiałości, fałszu (zwłaszcza udawania kogoś, kim się nie jest), ale też próby zachęcenia uczniów do uwierzenia we własne możliwości, rozwijania swojej osobowości, zainteresowań i nauczania się asertywności.

2.7. Rozwój języka i działalności dziecka

Język traktowany jest jako jedno z najważniejszych narzędzi kultury, które są przekazywane dzieciom przez dorosłych, bowiem: „jak mówią inni, o czym mówią, stanowi główny kanał przekazu kulturowego od dorosłego do dziecka” (Filipiak 2011, 64). Ponadto język umożliwia dzieciom kierowanie ich działaniami. Szczególnie widoczne jest to w dziecięcych monologach, świadczących o tym, iż dzieci posiadają zdolność wykorzystywania języka jako narzędzia myślenia, który został zapoczątkowany dzięki dialogom prowadzonym z innymi (Schaffer 2008, 221). Jednak należy pamiętać o tym, że rozwój języka każdego ucznia nie przebiega w ten sam sposób, wpływ na to ma wiele czynników, o czym pisał Basil Bernstein, badając językowe zróżnicowanie warstw społecznych, zwłaszcza w odniesieniu do socjalizacji⁴⁹. Dlatego to zadaniem szkoły jest

⁴⁹ Szczegółowy opis jego badań w aspekcie kodu rozwiniętego i nierozwiniętego znajduje się w następnym rozdziale na 140 stronie.

m.in. wyrównanie szans uczniów i wpłynięcie na rozwój językowy (szczególnie w grupie dzieci posługujących się kodem ograniczonym).

W okresie późnego dzieciństwa dochodzi do rozwoju języka między innymi w zakresie wzrostu zasobu słownictwa (od około 5 do 10 tysięcy słów w ciągu roku), a także poprzez nabywanie umiejętności podtrzymywania rozmowy, przemawiania w sposób przekonujący oraz grzeczny, a także budowanie niejednoznacznych zdań. Po ukończeniu ósmego roku życia następuje wejście na wyższy poziom rozumienia struktur języka oraz odkrycie zależności między kategoriami słów (na przykład przymiotnikami i przysłówkami: *szczęśliwy: szczęśliwie*) (Bee 2004, 267).

Mowa w tym okresie odzwierciedla także znaczny wzrost zainteresowania działaniem, szczególnie w społecznych sytuacjach, a rozwój dyskursu umożliwia dalszy rozwój interpersonalnych kontaktów o charakterze aktywności oraz współpracy zbiorowej. Ponadto komunikacja staje się coraz bardziej złożona (szczególnie pod względem semantycznym, syntaktycznym, stylistycznym oraz zasobu słownika) (Stefańska-Klar 2000, 142).

U dziecka w późnym wieku szkolnym zaczyna rozwijać się świadomość działania, jego życie koncentruje się wokół trzech sfer: nauki w szkole, zajęć domowych oraz zabawy. Dzieci poznają różne znaczenia, a także zaczynają internalizować, czyli uwewnętrzniać standardy odnoszące się do wykonywania typowych zadań, m.in. prac zalecanych przez osoby dorosłe, tych powstałych w trakcie zabaw grupowych bądź indywidualnych, a także pasjonowania się konkretnym hobby. Podejmowane w tym okresie działania posiadają wszechstronne znaczenie, stanowiąc trening sprawności oraz kompetencji w zakresie radzenia sobie z różnymi przeszkodami, ucząc dyscypliny podczas wykonywania zadań narzuconych przez otoczenie lub siebie samego. Są też czynnikiem samooceny bądź źródłem ekspresji, przyjemności i wypoczynku.

Okres ten jest bardzo ważny pod względem rozwoju językowego, dlatego w stworzonym przeze mnie programie biblioterapeutycznym temu właśnie aspektowi poświęciłam dużo miejsca, łącząc go z innymi działaniami i dziedzinami. Chciałam, aby w myśl wyrównywania szans rozwojowych (kodu rozwiniętego i ograniczonego), m.in. poszerzyć zasób słownictwa uczniów, zwiększyć ich wiedzę na temat języka (w tym jego struktur). Ponadto połączyć zagadnienie fonetyczne (w szczególności cel wszystkich działań logopedycznych dotyczących prawidłowej i dokładnej artykulacji) z rozwojem kompetencji komunikacyjnej, czyli ogólnie umiejętności prawidłowego, ale przy tym

kulturalnego porozumiewania się czy też przekazywania swoich komunikatów w sposób przekonujący i jednocześnie grzeczny.

Reasumując, późne dzieciństwo stanowi czas, w którym dzieci nabywają trwałe nawyki związane z obowiązkowością, pracą w sytuacjach indywidualnych oraz zespołowych. Zdaniem E. Eriksona, to okres: „identyfikacji z przyszłymi rolami zawodowymi” (Stefańska-Klar 2000, 140).

2.9. Miejsce szkoły w życiu dziecka

W okresie późnego dzieciństwa to szkoła, a nie jak do tej pory dom rodzinny, staje się środowiskiem, w którym nabywa się nowych umiejętności. Możliwość sprostania zadaniom stawianym przez placówkę oświatową wymaga nie tylko wcześniej nabytej dojrzałości szkolnej⁵⁰, ale też dojrzałości wyższych funkcji kory mózgowej sprzyjających rozwojowi intelektualnemu, społecznemu czy emocjonalnemu, a także dostatecznej koordynacji ruchowej i zdolności koncentrowania się (Stefańska-Klar 2000, 131).

Jak już wcześniej zostało wspomniane, zdobycie umiejętności czytania oraz pisania stanowi jedno z podstawowych zadań w pierwszych klasach szkoły podstawowej. Aby się ich nauczyć, dziecko musi posiadać zdolność w zakresie syntezy i analizy wzrokowej, a także słuchowej, pozwalającą na odróżnianie od siebie zarówno prostych, jak i złożonych znaków graficznych bądź właściwe rozpoznawanie głosek (wypowiadanych w izolacji, w sylabach i wyrazach). Opanowanie czynności czytania wiąże się z nabyciem sprawności pisania, a także odczytywania liter oraz słów, ponieważ wszystkie deficyty wpływają na jednoczesne osłabienie obu umiejętności. W trakcie pisania utralają się ruchy ręki, a także wyobrażenia słuchowe oraz wzrokowe przypisywanych słów. Pierwsze stadium nauki pisania wiąże się z pisanem z pamięci (po wcześniejszym dokonaniu analizy wzrokowej i słuchowej wyrazu bądź zdania), kolejne zaś – pisanem ze słuchu pod wpływem bodźców werbalno-

⁵⁰ Badacze zakładają, że tylko dzieci, które posiadają tak zwaną dojrzałość szkolną mogą sprostać oczekiwaniom stawianym przez szkołę. Uczniowie gotowi do podjęcia nauki są: dostatecznie rozwinięci ruchowo i fizycznie (szczególnie w zakresie precyzji ruchów palców i rąk); posiadają zdolności komunikacyjne, które pozwolą im porozumiewać się w sposób zrozumiały z nauczycielami oraz z rówieśnikami; działają intencjonalnie, tzn. podejmują czynności w określonym celu oraz wykonują je do samego końca; są dojrzałe emocjonalnie do tego stopnia, żeby rozstać się z rodzicem na czas pobytu w szkole oraz umieć kontrolować swoje emocje (Stefańska-Klar 2000, 131).

akustycznych, a końcowym – samodzielny zapis pomyślanych zdań i łączenie ich w łańcuch (Stefańska-Klar 2000, 133-134).

2.10. Wpływ baśni i bajek na rozwój dziecka

Baśnie oraz bajki posiadają terapeutyczne oddziaływanie na człowieka (o czym była mowa w poprzednim rozdziale), wywierają bowiem ogromny wpływ na wszechstronny rozwój dziecka w wielu sferach:

- a) emocjonalnej – umożliwiają kompensację potrzeb niezrealizowanych w realnym świecie, uwrażliwiają, rozładowują niepotrzebne napięcia i wszelkie niepokoje, a także dają poczucie bezpieczeństwa;
- b) intelektualnej – obcowanie z tymi utworami literackimi wzbogaca słownictwo, stymuluje operacje myślowe i intuicję (a w tym m.in. dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych czy wnioskowanie), porządkuje rzeczywistość, ukazuje w przystępny dla dzieci sposób skomplikowane problemy i sposoby ich rozwiązania;
- c) społecznej – ukazują właściwe związki społeczne, które zachodzą w grupach, wzmacniając przy tym więzi między członkami rodziny;
- d) zachowania – teksty te zwracają również uwagę na zagrożenia oraz uczą, w jaki sposób powinno się ich unikać bądź bronić się przed nimi, wskazują też właściwe i niewłaściwe postawy (Szeliga 2005, 17).

Teksty te poprzez odpowiednio wykreowany świat przedstawiony pozwalają dzieciom zrozumieć siebie, a także otaczający go świat realny. Ponadto utwory te wprowadzają do ich życia ład, wyznaczając przy tym pewne stałe normy zachowania, zapewniając bezpieczeństwo oraz stabilizację (o czym również wcześniej pisałam).

Bajki dziecięce oraz baśnie pomagają w pokonaniu dziecięcego egocentryzmu, ale przede wszystkim umożliwiają rozwój językowych kompetencji przy pomocy występujących w tych utworach składników dziedzictwa kulturowego, m.in.:

- stałych symboli (np. zatrute jabłko stanowiące symbol fałszu);
- metafor (np. rozstaje dróg oznaczają, że należy dokonać jednego wyboru);
- codziennego języka, ukazującego prymarne reguły, m.in. wypowiadania się czy prowadzenia dialogu, ale również etyki i estetyki językowej.

Wyzwalają także emocje, które pozwalają dzieciom na uświadomienie sobie swoich uczuć i nazwanie ich, co zasadniczo wzbogaca leksykę i frazeologię dzieci, poszerzając znane im pola semantyczne o nowe znaczenia.

Podsumowując, w drugim rozdziale przedstawiłam różne aspekty rozwoju dziecka znajdującego się w okresie późnego dzieciństwa. Szczególnie istotny z punktu widzenia biblioterapii jest rozwój emocjonalny oraz społeczny, dlatego tym rozdziałom poświęciłam najwięcej miejsca. Wiadomości pozyskane na temat rozwoju dzieci 10- oraz 11letnich pozwolą na dobór celów szczegółowych realizowanych w autorskim programie terapeutyczno-dydaktycznym z elementami logopedycznymi. W tym okresie do najważniejszych zadań należy m.in.: socjalizacja grupowa, zdobywanie wiedzy, porządkowanie świata, zwalczenie kryzysu związanego z poczuciem niższości, samowystarczalność, rozwój wartości i idei, nauka opanowywania i kontrolowania swoich reakcji emocjonalnych (np. lęk, gniew, złość), a także rozwój moralny. Bazą kształcenia tych umiejętności jest edukacja literacka i językowa.

Rozdział 3.

Język oraz kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe

Badania nad językiem ewoluowały na przestrzeni lat bardzo szybko. W pierwszym okresie zajmowano się przede wszystkim formą języka, co umożliwiło zbieranie danych ogólnie o języku dziecka. Stopniowo poszerzano przedmiot badań: od poznawczego po pragmatyczny oraz społeczny aspekt języka, co doprowadziło do tego, że psycholingwistyka rozwojowa objęła cały zakres badań tradycyjnej psychologii mowy, stawiając w zupełnie nowym świetle tradycyjne zagadnienia, takie jak związek mowy z działaniem, myśleniem, a także społecznymi aspektami funkcjonowania ludzi.

Jednymi z istotniejszych, z punktu widzenia moich badań oscylujących wokół kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci, były te przeprowadzone przez brytyjskiego socjologa, Basila Bernsteina, badającego językowe zróżnicowanie warstw społecznych (szczególnie w trakcie procesu socjalizacji). Zdaniem badacza, kontrola wraz z regulacją zachowania w trakcie procesu wychowania dokonuje się poprzez „kody”, czyli ustalone przez dane środowisko systemy mówienia (opanowanie takiego kodu danej społeczności staje się równoznaczne z nabyciem kompetencji komunikacyjnej). Socjolog wyróżnił dwa dychotomiczne typy kodów: ograniczony (odpowiada mu zamknięty zbiór znaczeń) i rozwinięty (otwarty zbiór znaczeń), stwierdzając, iż żadnego z nich nie można określić mianem lepszego czy gorszego, ale w nauce szkolnej stawia się na ten rozwinięty, dlatego też dzieci, które opanowały wyłącznie kod ograniczony, nie znając reguł stosowania języka w kodzie rozwiniętym, nie będą w stanie właściwie porozumiewać się z nauczycielami (nie będą rozumiały wypowiedzi, ani nie zostaną zrozumiane) (Bernstein 1980, 557-572)⁵¹. Dodać należy, że kryterium rozróżnienia tych kodów badacz opiera: „na stopniu prawdopodobieństwa wyboru przez mówcę takiej, a nie innej struktury syntaktycznej jako środka ujęcia znaczenia” (Porayski-Pomsta 2015, 71). Kod rozwinięty występuje, gdy trudnym do przewidzenia będzie, która z możliwych struktur syntaktycznych zostanie wybrana (gdzie wybór ten zależy od repertuaru środków syntaktycznych, który posiada mówca tworzący

⁵¹ W Polsce badania nad typami obu kodów prowadził w 1976 r. Marek Ziółkowski, porównując zachowania językowe uczniów szkół zawodowych i licealistów (Kurcz 2005, 159).

wypowiedź). Natomiast kod nierozwinięty pojawi się, gdy przewidywalność wystąpienia konkretnych struktur jest znaczna, przy czym B. Bernstein wskazuje, iż zróżnicowanie kodów nie odnosi się do słownictwa, ale do składni. Ponadto: „o doborze składni i słownictwa decyduje głównie kontekst, nie jest łatwo sformułować ogólne kryteria lingwistyczne, na podstawie których można by precyzyjnie rozróżniać oba kody” (Porayski-Pomsta 2015, 72). W kodzie ograniczonym użyte znaczenia są zależne od konkretnego kontekstu sytuacyjnego (a wypowiedź poza tym właśnie kontekstem nie ma sensu) i sprawdza się w momencie, gdy nadawca chce przekazać niewiele informacji. Natomiast tam, gdzie przekazywana zostaje duża ilość nowych wiadomości, dobrze sprawdzi się kod rozwinięty (Kurcz 2005, 158).

3.1. Lingwistyka edukacyjna

Próbując zdefiniować termin *lingwistyka edukacyjna* zwraca się uwagę na przynależność lingwistyki edukacyjnej do językoznawstwa ogólnego, w którym określa się (tak jak w innych lingwistykach: psycholingwistyka, socjolingwistyka, neurolingwistyka) autonomiczny, w tym także pedagogiczny aspekt języka, badając zależność między nim a edukacją⁵² (Rittel 1994, 7).

Relacje zachodzące między lingwistyką a edukacją wyrażone zostały w postaci aspektów: lingwistycznego, interdyscyplinarnego, teoretycznego, metodologicznego, dynamicznego i aplikacyjnego (Rittel 1994, 6). A wyodrębnienie parametrów o charakterze językoznawczym wiąże się z poszukiwaniem komponentów i opozycji różnicujących zastosowanie jednego planu (element strukturalny, czyli wyraz znajdujący się w słowniku – hasło) od drugiego (realizacja odpowiedniej jednostki, na przykład wyraz w tekście – słowo). Pośród językoznawczych parametrów lingwistyki edukacyjnej wyodrębnia się cztery stałe opozycje: twór – proces; język – mówienie; system – tekst; znaczenie – użycie. Dodatkowo przyłącza się również heteronomiczne opozycje: konwencjonalność – naturalność; kodowanie – dekodowanie; język jako bezpośredni obiekt – język jako pośredni obiekt:

1. Twór – proces → istotę stanowi tutaj odróżnienie języka od gotowego tekstu, gdyż język to przede wszystkim działanie, a dopiero później zjawisko abstrakcyjne (twór);

⁵² W literaturze naukowej można spotkać synonimy pojęcia *lingwistyka edukacyjna* stworzonego przez Bernarda Spolsky'ego, takie jak: *pedolinguistyka* – termin autorstwa Freda van Besiena i *lingwistyka pedagogiczna* – autorstwa Teodozji Rittel.

w kontekście dydaktyki, język raz pojmowany jest jako mówienie i pisanie, czyli konkretne zjawisko łączone z powinnościami ucznia, a z drugiej – dzieło, stanowiące zjawisko abstrakcyjne, wyjaśniane jako gramatyka, czyli działania ze strony nauczyciela.

Ujmowanie języka jako coraz bardziej narastającego procesu dotyczy zadań pedagogiki przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej, zaś obserwacja wraz z podejściem do języka jako tworu czy abstrakcyjnego zjawiska łączy się bezpośrednio z pedagogiką późnoszkolną (od klas czwartych szkoły podstawowej).

2. Język – mówienie → wyróżnia się tutaj, za Ferdynandem de Saussure, *la parole*, czyli społeczną część mowy, będącą zewnętrzną w odniesieniu do jednostki, która nie może go stworzyć i zmienić oraz *la parole* – część indywidualną, mogącą się zmieniać jako indywidualny a zarazem konkretny proces.

Nauczanie zgodnie z tą opozycją skupia się na samoregulacji języka z mówieniem, jeśli nie uda się tego uzyskać, to dialog między nauczycielem i uczniem może być oparty na niepowodzeniach komunikacyjnych.

3. System – tekst → system definiowany jest jako układ kontrastów, w którym ani jeden człon nie występuje osobno, tylko wchodzi w relację z pozostałymi, zawsze stanowi pewną całość, która w żywym języku jest otwarta; tekst natomiast to ciąg linearnych elementów oraz struktur językowych, tworzący strukturę pozycyjną, w której za pomocą artykulacji dźwiękowej dochodzi do aktualizacji mówienia.

Działanie związane z lingwistyką edukacyjną polegać ma na porównywaniu badań języka na płaszczyźnie systemu (na przykład liczba haseł znajdujących się w systemie) i tekstu (nie tylko liczba wyrazów w tekście, ale też ich używanie).

4. Znaczenie – użycie → w kontekście znaczenia znaków językowych stosuje się dwa pojęcia: oznaczenie polegające na odsyłaniu do desygnatów i znaczenie związane z odsyłaniem do formy i treści pojęcia.

Odróżnienie od siebie znaczenia i użycia wiąże się z efektywnością językowej komunikacji wraz z jej kompetencją lingwistyczną (społeczną⁵³, semiotyczną,

⁵³ Nieposiadanie kompetencji społecznej może dotyczyć m.in. anaforycznego zaimka „on”, w momencie, gdy w czytanim tekście nie pojawia się bezpośrednie odniesienie do uczestników ani sytuacji aktu mowy. W języku małych dzieci zaimek ten odnosi się zwykle jedynie do nadawcy, dla odbiorcy jest natomiast

komunikacyjną⁵⁴) i kulturową. W tym parametrze bardzo istotne jest sprawdzenie, czy użycie w kontekście konkretnej wypowiedzi jednostki, (na przykład ucznia) jest jednakowe ze znaczeniem (sensem) przypisanym tej werbalizacji przez odbiorcę (w tym przypadku nauczyciela) – i odwrotnie – czy jasność komunikacyjnych tekstów (ich znaczenie) produkowanych przez dydaktyka bezpośrednio bądź podręcznik naukowy (pośrednio) zostało przysposobione przez odbiorcę.

5. Konwencjonalny charakter języka – naturalny charakter języka → w nauczaniu zgodnie z wymogami lingwistyki edukacyjnej wyróżnia się zarówno elementy o charakterze konwencjonalnym, które zostały uregulowane pewną społeczną umową i zostały spetryfikowane w słowniku bądź gramatyce, a także naturalne, obrazkowe będące skonwencjonalizowanymi⁵⁵, gdyż trzeba znać język, aby móc je zrozumieć.

Istotne w przypadku nauczania staje się przestrzeganie prawa ewolucji języka wraz z mówieniem.

6. Kodowanie – dekodowanie → kodowanie definiuje się jako: „nadawanie przez nadawcę informacji formy substancjalnej zgodnie z wymogami kodu (systemu podstawiania elementów informacji pod elementy substancji)”, dekodowanie zaś to: „czynność odkodowania, to identyfikacja odebranej przez odbiorcę i odpowiednio uformowanej substancji zgodnie z obowiązującym kodem i odpowiadającym mu przekazem (informacją)” (Rittel 1994, 20).

Dla lingwistyki edukacyjnej oznacza to: a) planowanie, czyli tak zwane kodowanie efektywne, takie, którego opanowanie, stosowanie, wyrażanie lub rozumienie nie powinno stanowić żadnego problemu⁵⁶; b) kodowanie znaków językowych, które uwzględnia sukcesywne nabywanie języka.

Niezwykle ważne staje się przewidywanie przez nadawcę (kodującego) komunikatu potrzeb odbiorcy (dekodującego), a także wyuczenie rozbudowanego kodu (w nim

nieokreślony. Typową dla dziecięcych relacji cechą jest przekonanie, że zostało całkowicie zrozumiane przez swojego dorosłego rozmówcę (tymczasem odbiorca może zrozumieć anaforę dzięki włożonemu przez siebie wysiłkowi lub nie pojąć jej wcale) (Rittel 1994, 20).

⁵⁴ Brak tej efektywności nastąpić może na przykład przy użyciu w niewłaściwym kontekście zaimka *Janek uderzył Stasia, po czy, Heniek uderzył go* (Rittel 1994, 20).

⁵⁵ „Cechy skonwencjonalizowane to wykrzykniki – onomatopeje, w których między formą znaku a jego treścią występuje związek przyczynowy naturalny” (Rittel 1994, 21).

⁵⁶ Za proste do zakodowania teksty uznaje się: zdania pojedyncze nierozwinięte, twierdzące, oznajmujące, niezanegowane, nie będące modalnymi, w czasie teraźniejszym (Apresjan 1980, 437).

kodowanie zarówno relacji interpersonalnych, przeważających u nauczycieli przedmiotów humanistycznych, jak i relacji między przedmiotami, dominującego w przedmiotach ścisłych). Należy zaznaczyć, iż właściwe nauczanie powinno opierać się na dwóch typach kodów (ograniczonego, rozbudowanego), a przy tym dwóch rodzajach relacji (interpersonalnych, przedmiotowych).

7. Język stanowiący obiekt bezpośredni → język stanowiący obiekt pośredni – działania bezpośrednie w obrębie języka odnoszą się do faktów a zarazem zjawisk, które świadczą o istnieniu czy wykorzystywaniu tak zwanej uświadomionej refleksji językoznawczej, pośrednie bowiem dotyczą języka jako obiektu, lecz z pominięciem wyraźnego uświadamiania sobie przez użytkownika informacji, na których działania teoretyczne mogą się opierać, na przykład mity i podania ukazujące stosunek słów do nazwanych rzeczy.

Lingwistyka bezpośrednia (dla nauczania) przynosi następujące funkcje mowy m.in. takie jak: ekspresywna⁵⁷, pragmatyczna⁵⁸, poetycka⁵⁹, kontaktowa⁶⁰, metalingwistyczna⁶¹, natomiast do pośrednich działań zalicza się: twórczość językową dzieci (przykładowo: obserwowanie tworzenia, rozumienie metafor); opisywanie wskazanego obrazka (następuje werbalizacja treści oraz ich kategoryzacja); zabawy o charakterze badawczym (związane z werbalizacją prymarnych doświadczeń); stymulację metalingwistyczną świadomości (na przykład podczas rozwoju metafonologicznego u ucznia można zastosować w czasie lekcji języka ojczystego wyrazy dźwiękonaśladowcze) (Rittel 1994, 18-22).

Z punktu widzenia lingwistyki edukacyjnej najistotniejsze są dwa parametry: po pierwsze – konwencjonalny charakter języka – naturalny charakter języka; po drugie – kodowanie – dekodowanie. W czasie rozwoju u uczniów mowa i język traktowane są jako obiekty pośrednie, nie zaś bezpośrednie podlegające w pierwszej kolejności zabiegom

⁵⁷ Inaczej: intensjonalna czy też interpretacyjna. Wiąże się z demonstrowaniem emocji, postaw i ocen nadawcy dzięki środkom językowym (Kiklewicz 2010, 20).

⁵⁸ Inaczej: impresyjna, apelatywna, performatywna, illokucyjna, „mająca wiele wspólnego z funkcją kreatywną w terminologii M. Marcjanik”. Związana z dążeniem nadawcy do kształtowania relacji społecznych, szczególnie zachowań adresata bądź zachowań własnych względem adresata (Kiklewicz 2010, 26).

⁵⁹ Polega na nadaniu wypowiedzi dodatkowego uporządkowania, które skoncentruje uwagę odbiorcy na tekście (Jakobson 1989, 77).

⁶⁰ Inaczej: fatyczna. Odnosi się do wykorzystywania odpowiednich środków językowych, aby nawiązać, zakończyć lub podtrzymać kontakt (Kiklewicz 2010, 12).

⁶¹ To mówienie o kodzie bądź jego komponentach (głównie słowniku i gramatyce) (Kiklewicz 2010, 30).

wychowawczym, a w drugiej – kształcącym. Ponadto dla lingwistyki edukacyjnej efektywne kodowanie to takie, które można łatwo opanować, wyrazić, zrozumieć i zastosować (Rittel 1994, 76-77).

Najważniejsze pojęcia w lingwistyce edukacyjnej

Lingwistyka edukacyjna wyróżnia następujące pojęcia operacyjne, które zostaną krótko omówione:

1. Język, mówienie – istnieje wiele definicji języka, np. Adam Heinz definiuje go jako „sposób, w jaki świadomość nadawcy i odbiorcy łączy ze sobą pojęcia i dźwięki”, zaś mówienie to „konkretne wypowiedzenia w ramach gramatyki”, dzieje się tak, gdyż sposób ten polega na umowie bądź normie społecznej, dlatego stwierdzić można, iż język to zespół norm społecznych, które odnoszą się do wzajemnego podporządkowania sobie tak zwanej „treści psychicznej i formy dźwiękowej”, aby osiągnąć cel komunikacji myślowej⁶². Wobec tego lingwistyka edukacyjna pojmuje językoznawstwo jako naukę humanistyczną, której przedmiot stanowią umowne relacje stworzone przez ludzi i dla nich pod postacią różnych norm, m.in. etycznych, estetycznych czy prawnych, będących respektowanymi na podstawie sankcji społecznej (w tym przypadku chodzi o brak zrozumienia bądź realizacji komunikacji myślowej) (Heinz 1969, 6-7).
2. Uczenie się, nauczanie – oba te terminy odgrywają bardzo ważną rolę w edukacji; Lars Løfgren rozróżniając te pojęcia, napisał, iż uczenie następuje, gdy: „obiekt A może się uczyć od otoczenia S. Im więcej porządku ogrywa (im krótszy jest opis S sporządzony przez A), tym wyższa jest jakość uczenia się. Zakres pracy wykonywanej przez mechanizm uczenia się (mechanizm odkrywania porządku) w S reprezentuje wynik uczenia się przez A, stanowi więc miarę subiektywną”, natomiast nauczanie następuje w momencie, kiedy: „A uzyska właściwości S bez żadnego właściwego odkrywania porządku, wtedy nie mówimy, że obiekt A nauczył się od S, lecz został zaprogramowany przez S” (Løfgren 1976, 342-343)⁶³. Uczenie się odpowiada więc rozwojowi wrodzonej

⁶² Badacz na potwierdzenie swojej definicji uzasadnia, że język to zespół norm społecznych, ponieważ opiera się on na konwencji polegającej na wzajemnym podporządkowaniu się dźwięków oraz pojęć – nie jest to związek naturalny, tylko społeczna umowa, a dowodem na to jest fakt istnienia na świecie wielu języków (Heinz 1969, 7-8).

⁶³ Hipoteza ta, bez względu na to, jak abstrakcyjna może się wydawać, pozwala wyjaśnić większość zwykłych pojęć dotyczących uczenia się, tak jak rozumie się je w języku potocznym. Często spotykamy czasownik „uczyć się” w zdaniach typu „uczyć się, co należy robić”. Przeważnie jednak uczymy się nie tego „co należy robić”. Uczymy się przede wszystkim odkrywania porządku (regularności) i to w takim zakresie, by jego wewnętrzny opis był dostatecznie krótki i pozwolił uzyskać odpowiednie możliwości przewidywania. Na tej podstawie można wnioskować, co należy robić, aby spełnić pewne żądania. Zasadniczo jednak uczono się nie tego, co się robiło, lecz regularności jaka stanowiła podstawę

zdolności, czyli: przyswajania języka, transformacji wraz z porozumiewaniem się, a nauczanie związane jest ze sterowaniem zewnętrznym o wymuszonym na kompetencje charakterze.

3. Wypowiedź, akt mowy – wypowiedź pojmowana jest tutaj za przedmiot badań ze względu na jej przynależność do uniwersum społecznego, dlatego też w ramach tego bada się na przykład sposób wypowiadania się (w różnych sytuacjach i w odniesieniu do różnego celu komunikacyjnego) (Rittel 1994, 46-47); w danej wspólnocie językowej zwykle wszyscy posługują się jednakową, podstawową formą mowy zgodnie z tymi samymi regułami, w tym przypadku zadaniem lingwistyki edukacyjnej staje się sprawdzenie liczby wraz z rodzajem form, które pojawiają się w środowisku szkolnym (Hymes 1980, 42-70). Pragmatyczna teoria językowej komunikacji jest związana z przekładem opisu mówienia na kategorię zachowań, gdzie mówienie definiuje się jako pewne zachowanie kulturowe, społeczne działanie stanowiące element systemu aktów mowy, a także złożonych sytuacji społecznych; w ujęciu lingwistyki edukacyjnej najistotniejsze staje się zapewnienie gramatyki (systemu) uczniów, który zajmuje się na początku edukacji szkolnej stopniowym nabywaniem języka jako systemu gramatycznego.

4. Język: pierwszy, drugi, trzeci – zdaniem lingwistyki edukacyjnej, w językoznawczych narzędziach służących do poznania ucznia, który rozpoczyna naukę szkolną, powinna znajdować się umiejętność pozwalająca na wyodrębnianie przez nauczyciela kompetencji językowych: słabej, średniej oraz mocnej⁶⁴.

Zgodnie z tym założeniem wyróżnia się:

- kompetencję przejściową rozwojową – w ten sposób został określony język dziecka rozpoczynającego naukę szkolną; charakteryzuje się umiejętnością produkowania, a także rozumienia wypowiedzi, które nie są uznane za gramatycznie poprawne (jedynie akceptowalne) i dostosowane do kontekstu – sytuacyjnego i werbalnego – w którym powstały; pod względem struktur język ten cechuje stała wymiana reguł wraz

wyuczonego działania, mimo iż działanie to, jak również dalsze wnioskowanie, mogło być całkiem nieświadome. Tak samo korzystnie jest uważać uczenie się w wyniku nauczania za odkrywanie regularności. Nauczyciel przeważnie wynagradza te rodzaje zachowań, których chce nauczyć. Jeśli jego nagrody są dostatecznie atrakcyjne, to istnieje prawdopodobieństwo, że ich regularność będzie zaobserwowana przez uczniów i wynikiem może być szybkie uczenie się. Ponadto nauczyciel może odwołać się do głównej atrakcji uczenia się (zadowolenia z odkryć) i odsłonić założone powiązania wzajemnie tak dalece, by pobudzić żądzę wiedzy u studentów. Nauczyciel przyczynia się do tego, że nakład pracy uczącego się studenta, w tym ostatnim przypadku, może być dużo mniejszy niż odkrywcy, który „uczy się” poznając regularność bezpośrednio z przyrody, a nie od nauczyciela (Løfgren 1976, 342-343).

⁶⁴ Umożliwia to wyodrębnienie kompetencji lingwodydaktycznej pozwalającej na identyfikację trzech rodzajów gramatyk, a to ma bezpośredni związek z teorią nauczania i uczenia się (Rittel 1994, 48)

ze zmiennością, dlatego też opis procesów językowych realizuje się w powiązaniu z poznawczymi procesami oraz zaburzeniami kompetencji językowej, do których można zaliczyć m.in. afazję bądź inne rodzaje niedorozwoju mowy⁶⁵;

- kompetencję podstawową (przybliżoną) – uznawaną za mocniejszą, która wiąże się z używaniem języka w skorelowanych sytuacjach wzorcowych, a przy tym z nauczaniem słownictwa znajdującego się w centrum pola znaczeniowego wyrazów; strukturalnie zaś cechuje ją zmiana jakościowa i ilościowa wyrażana poprzez: rozszerzenie reguł języka rozumiane jako stopniowe uczenie, które polega na tak zwanej względnej stabilności systemu;
- kompetencję docelową (planowaną) – nazwana najmocniejszą kompetencją, pojawia się bowiem świadomość o niejednoznaczności słów, których najbliższym kontekstem są inne słowa; w obrębie tej kompetencji występuje rozróżnienie na nieświadomą i świadomą działalność języka (Rittel 1994, 48-49), co uznaje się za zbieżne z twórczością językową wyodrębnioną przez Noama Chomsky'ego: „twórczością rządzoną przez reguły” – język (*langue*) i „twórczością prowadzącą do zmiany reguł” – mówienie (*parole*) (Chomsky 1966, 53-63).

5. Język mówiony, język pisany – istnieje wiele dychotomicznych teorii języka, jedni uważają relację foniczną i graficzną za równorzędną, zaś drudzy – w zależności od koncepcji, traktują jeden z nich za prymarny; na przykład John Lyons uznaje, iż dźwiękowa substancja jest ważniejsza od graficznej, gdyż funkcjonuje samodzielnie, podczas gdy pismo potrzebuje innych instrumentów, zdaniem badacza: „podstawowy jest język mówiony. Nie znaczy to jednak, żeby należało utożsamić język w ogóle z językiem mówionym. Trzeba bowiem przede wszystkim odróżnić język od substancji, w której się przejawia. Pojęcie substancji jest pokrewne do pojęcia przewodu komunikacyjnego, ale nie jest z nim identyczne. W myśl pewnej rozpowszechnionej formuły...język mówiony jest pierwotny wobec pisanego o tyle, że ten ostatni powstaje przez przeniesienie pierwszego z substancji pierwotnej na wtórną. Zakłada to, że dźwięk, a ściślej dźwięk foniczny (czyli zasięg słyszalnych dźwięków możliwych do wytworzenia za pomocą ludzkich narządów mowy) jest substancją naturalną, tzn. podstawową, w jakiej realizuje się system języka i że wypowiedzi pisane powstają przez przeniesienie języka z tej

⁶⁵ „Afazja to spowodowane organicznym uszkodzeniem odpowiednich struktur mózgowych częściowe lub całkowite zaburzenie mechanizmów programujących czynności mowy u człowieka, który już uprzednio opanował te czynności” (Maruszewski 1966, 20-23).

pierwotnej substancji fonicznej we wtórną substancję graficzną” (Lyons 1984, 70-72); dodaje jednak, że mowa ma zastosowanie jedynie w tak zwanym bezrefleksyjnym porozumiewaniu się z odbiorcą, zaś w piśmie nie ma możliwości bezpośredniej konfrontacji między nadawcą i odbiorcą (Lyons 1984, 72-74).

Przebieg komunikacji szkolnej

Samo pojęcie *komunikacja*⁶⁶, w szerokim i wieloaspektowym ujęciu, definiuje się jako wymianę informacji zachodzącą pomiędzy osobami biorącymi udział w interakcji. Mimo ogromnej ilości definicji tego zagadnienia, za najszerszą i wciąż aktualną uznaje się tę autorstwa Ivora Armstronga Richardsa z 1928 r., która brzmi następująco: „Komunikacja ma miejsce wtedy, kiedy jeden umysł tak oddziałuje na otoczenie, że wywiera tym samym wpływ na drugi umysł, który doświadcza tego, co jest podobne do doznania zachodzącego w pierwszym umyśle i jest spowodowane w części właśnie przez to doznanie” (Zarzycka 2000, 6-7).

Natomiast pojęcie komunikacji edukacyjnej (istotnej z punktu widzenia tego podrozdziału) rozumie się jako proces porozumiewania się ucznia z nauczycielem (Żydek-Bednarczuk 1995, 94-95) lub jako typ komunikacji, który występuje w trakcie szkolnego kształcenia i wychowania (Popiel-Popiołek, Kudra 2001, 157-160). A przekazywana w trakcie jej trwania wiedza ma na celu „komunikowanie wiedzy w rozumieniu dydaktycznym (wiadomości, umiejętności i postaw) i służy realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych” (Nocoń, 1996, 256-257). Uważa się, że podstawową funkcją komunikacji mającej miejsce w edukacji powinno być świadome i jednocześnie intencjonalne wywieranie wpływu na zakres oraz poziom wiedzy uczniów. Przy czym ten stan wiedzy jest uzależniony od przedmiotu oddziaływania, czyli organizacji procesów nauczania-uczenia się, a także sposobu przekazywania i tworzenia treści, a następnie próby odniesienia ich do pozajęzykowej rzeczywistości (Zajac 1996, 77-81). Ponadto wiedza powinna być przekazywana uczniom z uwzględnieniem ich wieku czy poziomu intelektualnego. Na sam proces komunikacji nauczyciela i uczniów wpływ mogą mieć również czynniki zewnętrzne, takie jak zjawiska fizyczne i społeczne (Popławska 2006, 340-342). Warto dodać do tego również (to na co zwracano uwagę

⁶⁶ Pojęcie to zostanie szerzej scharakteryzowane w dalszej części rozdziału od strony 172.

w biblioterapii) osobowość prowadzącego zajęcia, ogólną charakterystykę zespołu klasowego czy sam przebieg lekcji (metody, techniki itp.).

Badacze języka dzieci na przestrzeni lat wyodrębnili ogólne cechy szkolnej komunikacji⁶⁷, do której zaliczono:

- a) indywidualność, występowanie w formie układu: nauczyciel – uczniowie, nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń;
- b) zbiorowość, gdyż przebiega w postaci seryjnych, samorzutnych pytań, które są skierowane do nauczyciela, a także formułowane na ten sam temat;
- c) komunikację socjalną, jest związana bowiem z używaniem nierozwiniętego lub rozwiniętego kodu (w zależności od socjalnych relacji uczniów);
- d) komunikację werbalną, występującą w formie pisemnej bądź ustnej, stanowiącą podstawę edukacji szkolnej, którą realizuje się na lekcji jako komunikatywne działanie;
- e) symetryczną, definiowaną w kontekście zamiany ról w dialogu (czyli dyskurs);
- f) asymetryczną, ponieważ przejawia się w formie pytań od nauczyciela oraz od ucznia, co powoduje przekształcenie się dyskursu w monolog (Rittel 1994, 56-57).

Ta teoria zakłada, że komunikacja językowa podczas zajęć obejmowała będzie „model naturalnego aktu komunikacyjnego, wzorce komunikacji językowej, subkody języka naturalnego oraz zakłócenia w komunikacji językowej” (Rittel 1994, 57).

Za twórcę najbardziej rozpowszechnionego modelu komunikacji uznaje się Romana Jakobsona⁶⁸, jednakże według lingwistyki edukacyjnej jest on za bardzo ogólny

⁶⁷ T. Rittel stworzyła koncepcję w oparciu o pracę G. Hyla i R. Rosa, 1987, *Pytania nauczyciela we wczesnoszkolnej komunikacji*, [w:], *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszy wieku szkolnym*, Kraków, s. 83-93; B. Bernsteina, 1980, *Socjolingwistyka a społeczne problemy kształcenia*, [w:], *Język i społeczeństwo*, pod red. M. Głowińskiego, Warszawa, s. 83-114; W. Lorentza, 1987, *Kommunikation als Vermittlung von Individuum und Gesellschaft-Überlegungen zu einer Theorie der sozialen Kommunikation*, [w:], *Interdisziplinäre Konferenz*, Leipzig, s. 45-62; J. Habermasa, 1981, *Theorie des kommunikativen Handelns*, Frankfurt; J. Lyonsa, 1984, *Semantyka*, t. 1., Warszawa; K. Behra, 1978, *Didaktik und Methodik der sprachlichen Kommunikation*, Weinheim Basel; Manfred Bönsch, 1979, *Kommunikative Didaktik*, [w:], „Pedagogische Welt” 7, Donauwert.

⁶⁸ „Jakobson rozwinął zagadnienie funkcji językowych na podstawie modelu aktu mowy K. Bühlera; nadawca kieruje komunikat do odbiorcy. Aby komunikat był efektywny musi być zastosowany do kontekstu (coś musi znaczyć), kontekstu uchwytne dla odbiorcy i albo zwerbalizowanego, albo takiego, który da się zwerbalizować. Konieczny jest także kod w pełni lub przynajmniej w części wspólny dla nadawcy i odbiorcy. Musi istnieć także kontakt – fizyczny kanał i psychiczny związek między nadawcą i odbiorcą, umożliwiające im obu nawiązanie i kontynuowanie komunikacji” (Jakobson 1989, 78-81).

jak na rozważania o języku szkolnym, dlatego przyjęto model komunikacyjny zaproponowany przez Georga Friedricha Meiera w opracowaniu naukowym *Die Wirksamkeit der Sprache*, zakładający jedność czasu i miejsca (w tym przypadku szkołę), gdzie za najważniejszy element uznaje się tak zwaną kontrolę zwrotną związaną z wzrokowym i słuchowym kontaktem z interlokutorem. Nadawca, żeby osiągnąć zamierzony komunikacyjny cel, w czasie przekazywania wiadomości, śledzi wzrokowo-słuchową reakcję jego odbiorcy, analizując ją, a w razie potrzeby korygując informacje (Rittel 1994, 57). Podobne założenia wysuwają również polscy badacze, twierdząc, że sam proces porozumiewania się podczas lekcji jest zbieżny z teorią aktów mowy, gdyż nauczyciel (jako kompetentny uczestnik aktu) stanowi konieczny warunek do jego spełnienia; kontekstem są same zajęcia, ale też czas, w którym się odbywają; uczniowie realizują założenia prowadzącego (Kawka 1996, 115-120). Najczęściej między uczestnikami zachodzi bezpośredni kontakt. Ponadto, pod względem językowej komunikacji na lekcji, wyróżniono wzorce porozumiewania się:

- współpracujący – charakteryzuje się dwustronną komunikacją, nadawca nie wywiera wpływu na odbiorców, czas na wykonanie poleceń nie jest ograniczony; istnieje możliwość odpowiedzialności zbiorowej za rezultat pracy; taki model komunikacji wykorzystuje się podczas metody dyskusji czy pogadanki, gdzie najistotniejsza staje się wymiana poglądów; sam nauczyciel nie jest zobligowany do utrzymywania ciągłej dyscypliny i kontrolowania przebiegu zajęć;
- autorytatywny – nadawca dąży do tego, by wywrzeć jak największy wpływ na swoich odbiorców, takie postępowanie zapewnia efektywność ukończenia zadania w momencie, gdy pojawia się ograniczenie czasu wraz ze zróżnicowaniem zakresu odpowiedzialności między osobami podejmującymi decyzje; ten typ lekcji występuje zwykle podczas wykorzystania metody pracy grupowej; dydaktyk posiada prawo do nagradzania i karania, bywa surowy i zdystansowany względem uczniów (Kacprzak 2006, 310-313);
- manipulacyjny – nadawca (w sposób ukryty) kieruje działaniami odbiorców, celem takiego postępowania jest stworzenie u uczniów przekonania, że to oni są odpowiedzialni za wszelkie decyzje; wzorzec ten pojawia się w momencie, gdy odbiorcy nie potrafią jeszcze we właściwy sposób tworzyć wniosków czy kształtować swoich odpowiedzi (Rittel 1994, 57-58).

Należy zaznaczyć, iż prawidłowa pod względem dydaktycznym komunikacja podczas zajęć zawiera wyznaczniki: kognitywny – odwołanie się do tematu; reaktywny – odniesienie się do odpowiedzi poprzednika; refleksyjny – opiera się na dotychczasowym stanie wiedzy; inicjatywny i heurystyczny – oznacza logiczne, a także konsekwentne kierowanie ilością zdobywanej wiedzy oraz jej innowacyjnością (Rittel 1994, 59-50).

Podczas nadawania oraz odbioru komunikatów można także wyróżnić zarówno wewnętrzną, jak i zewnętrzną komunikację dydaktyczną, pierwsza odnosi się do tego, co w akcie komunikacyjnym uznaje się za niewidoczne, jednak wpływa na tekstotwórcze operacje nauczyciela i ucznia, czyli ogólną wiedzę o świecie, poglądy czy predyspozycje językowe (chodzi tu m.in. o stopień opanowania języka, łatwość werbalizacji); zaś druga związana jest z wyglądem partnerów, w tym ich zachowaniem wobec otoczenia. Zaznacza się, iż w komunikacji szkolnej język nie stanowi jedyne kodu, bierze się tutaj pod uwagę także pozawerbalne aspekty komunikacji, takie jak: proksemika, kinetyka bądź znaczące milczenie (Lyons 1984, 60-65). Uznaje się również, iż wypowiedzi i zachowanie językowe uczniów wpływają na tak zwane minireakcje słowne nauczycieli (gdy uczeń odpowie prawidłowo, słyszy: *ładnie, bardzo dobrze, tak jest, aha, hm*, a w przypadku nieprawidłowej: *źle, nie, nie rozumiesz*). Ponadto dydaktyk zwracając się do uczniów, zwykle używa orzeczenia w drugiej osobie liczby pojedynczej lub mnogiej (w zależności czy zwraca się do ucznia, czy do całej klasy), np. *Powtórz, Alu, kto to jest?, Podajcie przykład takiego utworu*; rzadko stosuje 1. os. l.mn. pozwalającą na włączenie dialogu z partnerem, np. *Jakie poznaliśmy środki stylistyczne?*. W wypowiedzi nauczyciela pojawiają się także zwroty deprecjonujące (3. os. l. poj. czasu przeszłego lub teraźniejszego, na przykład *Co od dzisiaj postanawia klasa IV?*, a także bezosobowe zwroty o konstrukcji: *proszę z bezokolicznikiem*, np. *Proszę wymienić...* (Sufa 2008, 102-103).

Psycholingwistyka wyznacza nauczycielom następujące wymagania, które powinien mieć na uwadze⁶⁹:

- 1) pojęcie kompetencji językowej dziecka oraz dorosłego (chodzi o kompetencję przejściową dziecka, a docelową – dorosłego), a także pojęcie kompetencji komunikacyjnej (sprawność funkcjonalna), językowej (gramatyka) i kulturowej;
- 2) trzy strony nabywania składni przez dzieci: składnia afleksyjna (holofraza), pozycyjna (funkcjonalna) i zmorfologizowana (docelowa)⁷⁰;
- 3) trzy procesy przyswajania przez dziecko składni: indukowanie utajonej struktury, powtarzanie z redukcją i z rozwinięciem⁷¹;

⁶⁹ T Rittel opracowała zadania na podstawie prac: M. Czerwińskiego, 1988, *Przyczynki do antropologii współczesnej*, Warszawa; G. Shugar, M. Smoczyńskiej 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa ; T. Rittel, 1978, *Osoba gramatyczna w nabywaniu w kształceniu języka*, [w:], „Poradnik językowy” z.8., s.627-630.

⁷⁰ „W toku opanowywania języka przez dziecko oznaczałoby to przejście od: 1) mowy holofrastycznej złożonej z nie rozczłonkowanych gramatycznie wypowiedzi jednowyrazowych w rodzaju *A* to «auto», *gą-gą* «gęsi», *aaaa* «miś», *hme, hfe* «wąchanie kwiatów» (dzieci od 1 do 2 lat) przez 2) morfologię nieafleksyjną czyli morfosyntaktykę obejmującą m.in. wyrażenia onomatopieczne użyte sekundarnie w funkcji a) orzeczenia czasownikowego w rodzaju *Fate bm* «kwiatek upadł», *do wody ffu, ffu!* «‘wskocz’» (dzieci od 2 do 3 lat) – albo też – będące b) oznajmieniem przydawkowym (lub okolicznikiem sposobu) w zależności od tego, czy wyrażenie dźwiękonaśladowcze odnosi się do podmiotu, czy do orzeczenia, np. *Trompke mamy tak: t a t a t a u u u!* (tamże, oznajmienie przydawkowe), czy też c) dźwiękonaśladowczym okolicznikiem sposobu, który do tekstu głównego nie został wprowadzony żadnym wyrazem w rodzaju: *Rozkroili brzuch i tam serce waliło jakby się bało: buch, buch* (dziewczynka, wiek 5 lat); do 3) morfologii afleksyjnej, w której wyraz jako określona słowoforma pełni w zdaniu np. funkcję orzeczenia w rodzaju: *O zaryczał się!* (dzieci od 6-7 lat)” (Rittel 1987, 516-519).

⁷¹ R. Brown i U. Bellugi przez kilka lat badali rozwój składni angielskiej, czyli rozwój procesu budowania zdań u dzieci między 18 a 36 m.ż., na podstawie przedłużonej obserwacji dwojga dzieci, którym nadali imiona: Adam i Ewa, opracowali następujące wnioski dotyczące języka dzieci: powtarzanie z redukcją – „tego rodzaju ograniczenie rozpiętości jest charakterystyczne dla większości lub dla wszystkich operacji umysłowych dokonywanych przez dzieci. Ograniczenie to zmniejsza się z wiekiem, co jest przypuszczalnie konsekwencją zarówno rozwoju układu nerwowego, jak i ćwiczenia, ale oczywiście nigdy nie zostaje całkowicie zniesione. Ograniczenie długości sprawia, że dziecko – powtarzając dłuższe zdania matki – musi opuszczać niektóre wyrazy lub morfemy” (Brown, Bellugi 1980, 90-91); powtarzanie z rozwinięciem – „jak dotąd nie dowiedziono, żeby rozwinięcia były warunkiem koniecznym czy to do opanowania gramatyki, czy to interpretacji rzeczywistości. Nie wykazano nawet, czy rozwinięcia w jakikolwiek sposób wpływają na uczenie się. Wiemy tylko, że niektórzy rodzice faktycznie rozwijają wypowiedzi swych dzieci i że ich dzieci faktycznie się uczą. Jest jednak całkiem możliwe, że dzieci mogą się uczyć i faktycznie się uczą po prostu słysząc, jak ich rodzice lub inne osoby tworzą poprawne zdania powiązane z różnymi okolicznościami niewerbalnymi” (Brown, Bellugi 1980, 99-100); indukowanie utajonej struktury – „procesy naśladowania i rozwijania wypowiedzi dziecka nie wyjaśniają w sposób wystarczający poziomu kompetencji językowej osiąganego w normalnym rozwoju. Same te procesy pozwalają dziecku opanować skończoną liczbę zdań wytworzonych przez dorosłych jako wzorzec do naśladowania lub jako rozwinięcia jego zredukowanych wypowiedzi. Tymczasem kompetencja językowa dziecka jest znacznie szersza od tej sumy zdań. Wszystkie dzieci potrafią rozumieć i budować zdania, których nigdy nie słyszały, a które mimo to są poprawnie zbudowane, tj. utworzone zgodnie z ogólnymi regułami zawartymi w zdaniach słyszanych przez dziecko. Tak więc, każde dziecko przetwarza w jakiś sposób mowę, którą słyszy, aby indukować z niej pewną utajoną strukturę. Ta struktura, mająca postać reguł, jest tak ogólna, że można wysnuwać z niej dalsze wnioski przez resztę życia” (Brown, Bellugi 1980, 102-103).

- 4) określenie, na jakim poziomie dziecko opanowało gramatykę w zakresie: naśladowania (pytania-odpowiedzi), rozumienia (odbiór językowych komunikatów), produkowania (nadawanie językowych komunikatów);
- 5) określenie zmian strukturalnych, które zachodzą w języku dziecka i powstały poprzez naśladowanie języka dorosłych;
- 6) rozwój gramatyki w zakresie wrodzonej zdolności językowej;
- 7) ocena ogólnego rozwoju dziecka przeprowadzona na podstawie jego języka jako systemu;
- 8) wczesny model przyswajania przez uczniów gramatyki, czyli tworzenia zarówno osobniczych, jak i przejściowych wersji gramatyki dziecka, które są przez nie dedukowane z gramatyki otoczenia (Rittel 1994, 79).

W lingwistyce edukacyjnej powinno uwzględniać się psycholingwistyczne możliwości nabywania przez dziecko kategorii gramatycznych czy semantycznych. Zgodnie z tym założeniem, najpierw przyswaja się ognisko kategorii, a później jej marginalne elementy. W kontekście kategorii osoby odnosi się to do wcześniejszego przyswojenia opozycji pierwszoosobowa : niepierwszoosobowa, czyli ja : świat. Zaś dla semantycznej kategorii koloru oznacza to, iż dziecko najpierw nazywa oraz przyswaja kolory z najbliższego otoczenia, np. *zielony* – trawa, *niebieski* – niebo, dopiero później te z obrzeża kategorii ogniskowej, np. *szary*. Także w kategorii rzeczownika prymarnymi są wyrazy niemotywowane, np. *ręka*, *stół*, zaś sekundarnymi – motywowane – zdrobnienia bądź spieszczenia, np. *złociutki*. Takie właśnie podejście stanowi dla dydaktyków wskazówkę metodyczną pozwalającą określić właściwy czas na wprowadzenie literackich tekstów, które zawierają wyrazy zarówno słowotwórczo złożone, jak i ich sekundarne użycia (pojawiają się w języku dziecka nieco później) (Rittel 1994, 79-80). Psycholingwistyczny składnik można wykorzystać do badania pól asocjacyjnych. Polskie normy w tym zakresie zostały opracowane przez Idalię Marię „Idę” Kurcz, która wzorowała się na teście Kent-Rosanoffie⁷². Badaczka zaznaczyła, że reakcje typu paradygmatycznego przeplatały się z reakcjami typu syntagmatycznego (w taki sposób, że gdy pierwsza jest reakcja paradygmatycznego typu, to druga musi być syntagmatyczna i odwrotnie).

⁷²To popularny test związany z kojarzeniem słów składających się ze stu rzeczowników, czasowników, przymiotników wybranych przez amerykańską psycholog Grace Kent (1875–1973) i urodzonego w Rosji psychologa Aarona J. Rosanoffa (1878–1943). Wszystkie te słowa są emocjonalnie naturalne, a podane normy uzyskane przez policzenie i klasyfikację skojarzeń podanych przez 1000 normalnych respondentów (<https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100034390> (data dostępu: 10.09.2022) – tłum. własne).

Podkreślała również, że język polski mający przede wszystkim charakter fleksyjny zmusza jego użytkowników do ciągłego sprawdzania, czy używają właściwej liczby, rodzaju bądź przypadku, jednakże wpływ tej cechy może działać tylko na poziomie struktury powierzchniowej, fleksyjność bowiem wprowadza dopiero transformacyjne reguły i dlatego może wpłynąć na preferencje wyboru reguł semantycznych, które pojawiają się w strukturze głębokiej (Kurcz 1976, 190-194).

Jednakże niektóre braki podczas opanowywania słownictwa można wyjaśnić przede wszystkim na płaszczyźnie socjologicznej, gdyż dotyczą problematyki kodu rozwiniętego i nierozwiniętego, który dziecko uczęszczające do szkoły wynosi z domu. Nauczyciel powinien zwracać m.in. uwagę na⁷³:

- 1) ontogenezę aktów mowy, czyli typy aktów mowy, w których uczestniczy dziecko;
- 2) sposób opanowania przez dziecko znaczeń, głównie społecznych;
- 3) potwierdzenie o charakterze lingwistycznym dotyczące opanowania funkcji mowy, np. metajęzykowej, fatycznej czy performatywnej;
- 4) zdolność odróżniania błędów artykulacyjnych od tak zwanych rozwojowych braków wymowy;
- 5) potrzebę korekty językowych różnic, które wynikają z różnorodnych uwarunkowań społecznych związanych bezpośrednio z socjalną sytuacją (kod nierozwinięty i rozwinięty) (Rittel 1994, 81).

Lingwistyka edukacyjna korzysta z możliwości socjolingwistyki w celu zbadania komunikacji czy stymulowania kompetencji komunikacyjnej bądź kulturowej uczniów, biorąc przy tym pod uwagę sytuacje społeczne, w których dziecko może się znaleźć. Istotnym staje się tutaj rozróżnienie tekstów wygłaszanych spontanicznie od tych nasyconych, które obejmują język nauczyciela, teksty literackie oraz środki komunikacji społecznej. Najistotniejszym zadaniem tekstów nasyconych staje się dostarczenie właściwych przykładów sytuacji komunikacyjnej, w której powinno się potrafić reagować w sposób werbalny, jeśli bowiem tego nie opanuje, będą pojawiały się zakłócenia komunikacyjne, a w konsekwencji nieprzystosowanie społeczne związane z brakiem opanowania przez ucznia funkcji regulacyjnej języka. Socjolingwistyka

⁷³ T. Rittel swoją klasyfikację stworzyła w oparciu o prace: G. Shugar, M. Smoczyńskiej, 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka*, Warszawa; M. Zarębiny, 1980, *Język polski w rozwoju jednostki*, Kraków; B. Bernsteina, 1980, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji*, [w:], *Badania nad rozwojem języka dziecka*, pod red. G. Shugar, M. Smoczyńskiej, Warszawa, s. 557-597.

proponuje także swój sposób analizowania struktur języka, powołując się na Michaela Hallidaya, zgodnie z którym język zawsze posiada zdolność kodowania tego, co jest poza nim, zaś zastosowanie języka zawsze musi być osadzone w jakimś kontekście. Tak więc język w ujęciu socjologicznym to rodzaj zachowania społecznego, w którym jego potencjałem znaczeniowym (semantycznym) będzie to, co nadawca może wyrazić (Halliday 1973, 101).

Taki sposób interpretowania umożliwia zbudowanie modelu języka w formie siatki alternatywnych wyborów, których dokonuje się na różnych poziomach: fonologicznym, semantycznym i pragmatyczno-leksykalnym. Za podstawowy uznaje się tutaj wybór semantyczny kodowany rozumiany jako wybór gramatyczny (potencjał formalny), który prowadzi do wyboru na fonologicznym poziomie⁷⁴. Specyfika ujęcia o charakterze socjolingwistycznym polega na ukazaniu semantycznego potencjału jako uwarunkowanego społecznie, który przejawia się: po pierwsze w społecznych aspektach używania języka, np. ustalenie bądź podtrzymywanie ról społecznych; po drugie – używania języka w danej sytuacji społecznej, wyznaczającej w sposób bezpośredni zachowanie mówcy (prowadzącej do wybrania z całego znaczeniowego potencjału jednej możliwości). M. Halliday wyodrębnia trzy prymarne funkcje języka, na które składa się cała siatka wyborów fakultatywnych⁷⁵:

- a) ideacyjna – pełnią ją trzy typy zdań: o procesach zewnętrznych, czyli te wyrażające czynności, stany lub zdarzenia; o relacjach przynależności do klasy bądź typu równoważności; o procesach psychologicznych (emocjonalnych, percepcyjnych, poznawczych);
- b) interpersonalna – związana z ustaleniem i utrzymywaniem ról społecznych, umożliwia interakcję między osobami, pozwalając m.in. na wyrażanie ocen, rozkazów, postaw;
- c) tekstowa – dotyczy relacji zachodzących pomiędzy zdaniami w tekście ciągłym oraz między tekstem a kontekstem sytuacyjnym, w którym został użyty (Filipiak 1994, 38-45).

⁷⁴ Nie ma tutaj dokładnej odpowiedniości pomiędzy możliwością wyboru, które dla mówcy stwarza gramatyka a semantycznymi kategoriami, jakie chce wyrazić, dlatego też dochodzi do zjawiska neutralizacji wraz z nadmiernym zróżnicowaniem realizacji gramatycznej w odniesieniu do semantycznej kategorii (Rittel 1994, 82).

⁷⁵ Siatki wyborów semantycznych dotyczą różnych typowych sytuacji społecznych, zadaniem socjolingwistyki staje się zbadanie zależności pomiędzy poszczególnymi poziomami struktury języka (Rittel 1994, 83).

3.1.1. Kompetencje lingwistyczne

Sam termin kompetencja w XXI w. zyskał wśród badaczy miano „boskiego pojęcia”, różnorodność jego zastosowania przyczyniła się do tego, iż stał się jednym z czołowych narzędzi umożliwiających analizę współczesnego świata. „Boskość” tego terminu, zdaniem badaczy, objawia się tym, że kompetencja góruje nad innymi, głównie za sprawą jej powszechności w różnych sferach życia. Ponadto wyraża się w jakości, która jest pewnym stopniem doskonałości i zespołem cech odróżniających jeden podmiot lub przedmiot od innego. Przejawia się także w profesjonalizmie, innowacji, nowoczesności, perfekcji, skuteczności, umiejętności, kreatywności, rozwoju. Postrzega się ją również jako przejaw radzenia sobie z różnymi życiowymi sytuacjami, szczególnie tymi trudnymi. Brak kompetencji natomiast kojarzony zwykle bywa z pewną słabością działania czy nawet z tak zwanym obywatelem drugiej kategorii. Uważa się, iż kompetencje wydobywają z ludzi to co najlepsze, czyli ich potencjał, a przy tym podkreślają wyjątkowość jednostek (Marcyński 2017, 19-20). Warto także przybliżyć samą genezę tego terminu w różnych ujęciach. W języku łacińskim oznacza ona ‘odpowiedniość, uprawnienie do działania, zgodność’. Chris Argyris twierdzi, że kompetencja to zdolność do prowadzenia skutecznych relacji z otoczeniem, których rezultatem jest nie tylko pozostanie sobą, ale też wzrastanie oraz rozwój. Mirosława Leopold zaznacza, iż wyraża ona dyspozycję człowieka, którą nabywa w ciągu życia poprzez wyuczenie. Część badaczy podkreśla, iż to umiejętność polegająca na zdobywaniu i sprawowaniu ról społecznych. W literaturze naukowej wyróżnia się wiele typów kompetencji, takich jak: psychospołeczna, środowiskowa, społeczna, retoryczna, gramatyczna, lingwistyczna, referencyjna, komunikacyjna, konwersacyjna, interaktywna, interpersonalna czy relacyjna. Brian Spitzberg i William Cupach wymieniają sześć najważniejszych konstruktów kompetencji: podstawowa, społeczna, interpersonalna, lingwistyczna, relacyjna (Marcyński 2017, 38-42)⁷⁶.

W obszarze nauk pedagogicznych wyodrębnia się dwa ujęcia kompetencji: a) „adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczanych przez charakter otoczenia, jest ono tu traktowane jako rzeczywistość o statycznym w założeniu charakterze”, b) „transgresyjny potencjał

⁷⁶ Tomasz Rostkowski dokonał podziału kompetencji na te związane z: uzdolnieniami, zdolnościami i umiejętnościami, wiedzą, stylami działania, fizyczne, z osobowością, zainteresowaniami czy wartościami (Rostkowski 2002, 10-13).

podmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie interpretacji kontekstu działania” (Męczkowska 2003, 694). Za źródło kompetencji, w behawiorystycznym ujęciu, w postaci adaptacyjnego potencjału podmiotu uznaje się każde indywidualne zachowanie człowieka, które jest sprawcze. Określa się je mianem narzędzia pozwalającego mu na sprawowanie kontroli nad światem zewnętrznym, gdyż wymaga ono zaangażowania i usprawniania swoich umiejętności, które są zorientowane na cel oraz osiągnięcie konkretnego efektu. Jednak ta behawiorystyczna koncepcja ma wielu przeciwników, gdyż „ukazuje pozornie wąskie rozumienie kompetencji – nie ma w niej takich elementów, jak: zdolność krytycznego myślenia, zdolność do zmiany wzorców wykonania działań. Ale też ogranicza edukację do nabywania określonych i zamkniętych typów kompetencji, prowadząc do blokowania należności i myślenia i działania” (Marcyński 2017, 42-43).

Filozof, David Carr, zaproponował rozgraniczenie sposobu definiowania kompetencji na tę w ujęciu węższym (jako sprawności, zwyczaje, umiejętności) oraz w szerszym (zdolność umożliwiającą przeprowadzenie osądu, który może przebiegać zarówno w sposób przemyślany, jak i spontaniczny, a także brać pod uwagę racjonalną wiedzę oraz indywidualne rozumienie) (Marcyński 2017, 44-45). Nauki społeczne natomiast przywiązując szczególną uwagę do relacji międzyludzkich, wyjaśniają ją jako: „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych. Te pożądane wpływy mogą polegać na skłonieniu innych do kupna, do nauki, do odzyskania zdrowia psychicznego” (Argyle 2002, 130-133).

Lingwistykę edukacyjną uznaje się za kompleksową metodologię, gdyż każde odrębne zagadnienie, które zostanie rozważone w jej obrębie powinno być potraktowane kompleksowo (całościowo), dlatego też to, co robi nauczyciel, jakie działania wykonuje, a także, jak mówią jego uczniowie, pozwala uzyskać wspólny wynik takiego samego czynnika, który dzieli się na dwie strony, sprzężone ze sobą – kompetencja nauczyciela i kompetencja ucznia (Rittel 1994, 27).

Kompetencję lingwistyczną⁷⁷ definiuje się jako wiedzę gramatyczną, kulturową oraz sprawność funkcjonalną, obejmując przy tym składniki:

- a) podstawowe (zalicza się tutaj kompetencję językową, komunikacyjną, kulturową);
- b) nadane (to sprawności subjęzykowe) (Chomsky 1966, 27-28);
- c) twórczość językowa drugiego stopnia, czyli „nadkompetencja do nabywania” (należy tu: przejściowy, przybliżony i docelowy poziom kompetencji) (Rittel 1994, 27-28).

W odniesieniu do podstawowego składnika, stwierdza się, iż jako pierwsza pojawia się kompetencja językowa, która wymaga od osoby posługującej się językiem, opanowania prymarnego (biernego) kodu związanego z odbiorem pewnych informacji, komunikatów bądź wypowiedzi, a dopiero potem kodu sekundarnego (czynnego) umożliwiającego nadawanie. Później, w obrębie tej kompetencji, nabywa się zdolności różnicowania warstwowego podczas pojawiania się struktur języka, czyli: fonetyki, fleksji, składni lub elementów prymarnych czy sekundarnych (Rittel 1994, 29).

Jako druga występuje kompetencja komunikacyjna⁷⁸, odwrotnie niż w kompetencji językowej, prymarne staje się tutaj nadawanie (kod czynny), zaś odbiór występuje tu jako sekundarny (kod bierny). Ostatnia kompetencja – kulturowa – pojawia się po opanowaniu wcześniejszych i przejawia się jako umiejętność posługiwania się środkami semiotycznymi, symbolicznymi, a przy tym właściwym słownikiem oraz różnicowanymi znaczeniami:

1. Kompetencję językową N. Chomsky definiuje jako „wiedzę (dane biologiczne) idealnego mówcy-słuchacza, pozwalające mu tworzyć i rozumieć zdania gramatyczne swojego języka” (Greene 1977, 116-118). A. Heinz wyjaśnia ją jako: „istotny czynnik regulujący i zabezpieczający gramatyczność wypowiedzi, a więc formalną lingwistyczną poprawność” (Heinz 1978, 407-408). Natomiast I. Kurcz określa ją mianem: „wiedzy o języku, którą dziecko nabywa, przeważnie jako język domowy, generując jako reguły z usłyszanych wypowiedzi w ramach wyznaczonych przez uniwersalia językowe związane z substancją i formą” (Kurcz 1987, 62-64)⁷⁹.

⁷⁷ Należy podkreślić, iż termin ten badacze często zamiennie używają z pojęciem „sprawność językowa”.

⁷⁸ Pojawia się możliwość wystąpienia niewerbalnej kompetencji komunikacyjnej przed przyswojeniem kompetencji językowej o charakterze werbalnym. Mimo to język naturalnie rozwija się w momencie, gdy po rozwoju językowym pojawia się kompetencja komunikacyjna stanowiąca takie działania językowe, które pojawiają się po uprzednim opanowaniu systemu gramatyczno-leksykalnego (Rittel 1994, 29).

⁷⁹ Każde dziecko, niezależnie od tego, jakiej narodowości będą jego rodzice, przyswaja sobie język otoczenia, w którym żyje, w związku z czym dziecko polskie wychowujące się w Chinach może nauczyć

Na podstawie przytoczonych definicji można stwierdzić, iż w kontekście nauki szkolnej, zwraca się przede wszystkim uwagę na formalną stronę (czyli lingwistyczną poprawność) w komunikacji językowej, co prowadzić może do tego, że wypowiedzi nauczyciela, jak i ucznia zostają zdeterminowane gramatycznie, a nie funkcjonalnie (Rittel 1994, 30).

2. Pojęcie kompetencji komunikacyjnej wprowadził Dell Hymes (określana jest ona również mianem komunikacji socjolingwistycznej bądź komunikatywnej (Rittel 1994, 30-31)). Często definiuje się ją jako „umiejętność użycia języka adekwatnie do intencji mówcy i odpowiednio do sytuacji oraz wiedzy o słuchaczu” (Kurecz 1987, 70), a także idealną wiedzę użytkownika konkretnego języka na temat reguł zależnych od roli społecznej lub sytuacji posługiwania się nim. Należy zaznaczyć, iż można pojąć ogólne reguły języka wraz z gramatyką, a nie potrafić posługiwać się nim odpowiednio (nie nabyć kompetencji komunikacyjnej).

Kompetencja komunikacyjna obejmuje również w swym zakresie sposób porozumiewania się z użyciem środków paralingwistycznych, dlatego też szkoła powinna uwzględniać w procesie nauczania także ten aspekt komunikacji, bowiem łączy się on bezpośrednio z kompetencją kulturową (Rittel 1994, 30-31). Zdaniem Eugeniusza Grodzińskiego szkoła nie realizuje we właściwy sposób funkcji performatywnej mowy, ponieważ uczniowie nie umieją właściwie reagować językowo, zgodnie z gramatyką grzecznościową. Są więc niedostosowani pod względem sytuacyjnym (nie potrafią formułować pytań i skłaniać lub zniechęcać odbiorców do działania), a także językowym (reagując kodem ograniczonym na sytuacje wymagające rozwiniętego)⁸⁰ (Grodziński 1980, 80-85).

3. Kompetencja kulturowa (określana również interaktywną) odznacza „sprawność ponadjęzykową, którą budują wiedza ogólna, nawyki oraz doświadczenie” (Rittel 1994, 31), dlatego badaniem jej nie zajmują się wyłącznie językoznawcy, ale również antropologowie kultury czy socjologowie. Z punktu widzenia antropologii, kompetencję pojmuje się jako wszelkie reguły kulturowej interpretacji, które stosuje

się dobrze języka polskiego, jak i dziecko chińskie żyjące od urodzenia w Polsce – języka polskiego. Zakres ten został wyznaczony przy pomocy uniwersaliów językowych. „Przez uniwersalia rozumie się te cechy, które występują we wszystkich językach naturalnych, są im wspólne, które N. Chomsky, dzieli na substantywne, związane z substancją językową, czyli dźwiękiem i formalne, związane z formą gramatyki. Uniwersalia te sprawiają, że dziecko »wie« z góry, jaka ma być organizacja jego zinternalizowanej gramatyki, że będzie to zbiór reguł fonologicznych rządzących ciągami dźwięków i zbiór reguł semantycznych i że oba te zbiory połączą reguły syntaktyczne rządzące porządkiem wyrazów” (Kurecz 1987, 63-64).

⁸⁰ Pojęcia kodów za B. Bernseinem (Bernstein 1980, 557-572).

konkretna jednostka podczas podejmowania jakichś czynności kulturowych (to tak zwane trwałe dyspozycje pozwalające na uczestnictwo w kulturze) (Czerwiński 1988, 5-8). W ujęciu językoznawczym natomiast kompetencja ta oznacza właściwą, komunikacyjną treść mającą charakter konwencji pewnych kulturowych reguł, która została przypisana (także na zasadzie konwencji) wytworom, zjawiskom bądź czynnościom; „pojęcie to może być rozumiane – zwłaszcza w kontekście efektywności komunikacji – bądź jako wiedza obowiązująca społecznie, ponadjednostkowo, bądź też indywidualistycznie (najczęściej kompetencję umowną indywidualistycznie definiuje się przy wykorzystywaniu pojęć psychologicznych). Również i w drugim przypadku powinno się traktować kompetencję jako wiedzę o charakterze kulturowym. Można na przykład uznać kulturową genezę takiej wiedzy, kulturowe różnice między pewnymi odmianami takiej kompetencji. Jest to wówczas wiedza powtarzalna w przekonaniach poszczególnych jednostek” (Bańcerowski 1982, 37-39).

W odniesieniu do szkolnictwa, podczas kształtowania kompetencji kulturowej (zakładając, iż uczniowie posiadają kompetencje: językową i komunikacyjną) powinno się zwiększać semantyczne doświadczenia, m.in. w zakresie znaków językowych, a przy tym rozwijać zasób słownictwa społeczno-moralnego, dotyczącego abstrakcyjnej kategorii czasu czy przestrzeni, co służy poszerzaniu znajomości języka głośnego oraz bezgłośnego, które determinują kulturowo (Rittel 1994, 31-32).

Scharakteryzowania wymagają również subkompetencje i nadkompetencje, które są zależne od rozwoju kompetencji kulturowej. Otóż nadkompetencja obejmuje swoim zakresem takie działania językowe, które w hierarchii znajdują się wyżej niż norma języka zarówno docelowego, jak i ogólnego, oznaczając przy tym twórczość językową⁸¹; w kontekście lingwistyki edukacyjnej kompetencje te oscylują wokół twórczości drugiego stopnia, czyli artystycznej, związanej z kreatywnością językową uczniów – jeśli termin ten zostanie odniesiony do kompetencji językowej to w rezultacie możliwe będzie otrzymanie nowych środków stylistycznych, które do tej pory albo nie występowały w ogóle, albo bardzo rzadko. W przypadku kompetencji komunikacyjnej twórczość uczniów będzie się opierała na nieszablonowym stosowaniu na przykład zasad grzecznościowych, zamienianiu ich na inne (zazwyczaj niefortunnie), natomiast

⁸¹ Nie jest to zbieżne z teorią N. Chomsky’ego, badacz każde użycie języka określa mianem twórczego (Rittel 1994, 32).

w odniesieniu do kompetencji kulturowej pozwoli to m.in. na stworzenie nowych symboli, a także nadaniu dotychczasowym zupełnie odmiennego znaczenia. Wewnątrz niej wyróżnia się również kompetencję:

- przejściową – określa język uczniów w formie zbioru podzbiorów (tutaj: fonetycznych, morfologicznych, składniowych, semantycznych), cech gramatycznych, niebędącymi identycznymi z konkretnym dialektem, gwarą (miejską bądź ludową), ani z językiem ogólnym;
- przybliżoną – to zbiór takich samych podzbiorów, które jedynie częściowo (na przykład elementy prymarne, wybrane wyrazy funkcyjne czy nazywające) są zbieżne z językiem ogólnym;
- docelową – to zbiór podzbiorów i cech gramatycznych zgodnych z językiem ogólnym; kompetencję tę osiąga się dopiero po ukończeniu szkoły podstawowej, dlatego działania dydaktyczne powinny być ukierunkowane w taki sposób, by powoli kierować kompetencję przybliżoną uczniów w stronę kompetencji docelowej nauczyciela⁸².

Subkompetencja natomiast została zdefiniowana jako nie tylko: „brak zdolności do takiego [jak w przypadku nadkompetencji MKA] działania językowego, lecz w ogóle niezdolności do opanowania języka w stopniu zgodnym z normą wiekową” (Rittel 1994, 32). W odniesieniu do kompetencji: a) językowej – to sprawność gramatyczna będąca na poziomie przedjęzykowym; b) komunikacyjnej – sprawność jedynie na poziomie niewerbalnym; c) kulturowej – brak wiedzy na temat znaku, a także jego roli, którą pełni w kulturze (Rittel 1994, 31-34).

Podsumowując, podział na kompetencje podstawowe, subkompetencje oraz nadkompetencje w kontekście lingwistyki edukacyjnej oznacza, iż każdej z nich zostało przydzielone odmienne zadanie dydaktyczne. Zadaniem kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej jest wyrównanie między nimi poziomów, nadkompetencja skupia się na twórczej stymulacji rozwoju uczniów służącej do powiększania ich osobistego bogactwa kulturowego, natomiast subkompetencja obejmuje w swoim działaniu wszelkie działania o charakterze terapeutycznym (w tym również

⁸² Jednym z środków, który pozwoli na realizację takiego działania jest nauczanie komunikacyjne uwzględniające w swoim działaniu: a) ćwiczenia w zakresie reguł użycia języka; b) ćwiczenia leksykalne i gramatyczne (tak zwane przedkomunikacyjne); c) ćwiczenia dotyczące mówienia, czytania ze zrozumieniem, rozumienia pisanego i mowy (czyli ćwiczenia sprawnościowe) (Komorowska 1988, 10-15).

logopedyczne) związane z próbą likwidacji różnego rodzaju zaburzeń. W swoim programie edukacyjnym zdecydowałam się wykorzystać funkcje, które niesie za sobą biblioterapia (zwłaszcza baśnioterapia), by rozwijać funkcje językowe, komunikacyjne i kulturowe uczestników zajęć, a przy tym zastosować elementy terapii logopedycznej.

Ponadto, podkreślić trzeba, iż wszystkie te rodzaje kompetencji wzajemnie się ze sobą łączą, a jedna warunkuje drugą. Jednak uczniowie nie dysponują takim samym zasobem tych sprawności, czego przyczyną są różnice w wypracowanym przez siebie kodzie ograniczonym i rozwiniętym (Rittel 1994, 34). W komunikacji szkolnej, poza schematami syntaktycznymi, które są narzucone przez nauczyciela, dominuje także norma języka pisanego, będącego przede wszystkim wytworem nadkompetencji, bowiem teksty te w głównej mierze pochodzą z literatury pięknej (stanowiąc kod bierny). Zdaniem Anny i Piotra Wierzbickich, nauczyciel uczy pisania języka, który ma charakter docelowy, a język mówiony zostaje przekształcony w tak zwany „wyższy twór językowy” (Wierzbiccy 1970, 129-130).

Porównaniem języka pisanego z mówionym zajęła się Maria Nagajowa. Zdaniem badaczki, język mówiony charakteryzuje się przede wszystkim: brakiem określonej (narzuconej) budowy wypowiedzi, pojawiającymi się ekspresywizmami (czasem wulgaryzmami), a pisany – swoistą kompozycją (Nagajowa 1985, 9-12). Ponadto: „odrębność odmiany mówionej języka od odmiany pisanej oraz fakt, że odmianę pisaną poznaje uczeń w szkole jako drugi język, powodują, że podstawowym narzędziem pracy nad jej poznaniem i doskonaleniem są ćwiczenia w świadomym i zamierzonym posługiwaniu się środkami językowymi” (Nagajowa 1995, 160-161). Szkoła uczy języka, który jest za bardzo abstrakcyjny, nie występuje w normalnej, codziennej komunikacji – w podręcznikach bądź ćwiczeniach rzadko pojawiają się zadania skłaniające do formułowania wypowiedzi w sposób spontaniczny (czego dowodem mogą być również skategoryzowane przeze mnie zadania zawarte w podręcznikach języka polskiego do klasy czwartej szkoły podstawowej).

Badania nad językiem ucznia prowadzone pod koniec lat osiemdziesiątych (moim zdaniem, niestety, wnioski są cały czas aktualne) wykazały, iż uczniowie nie są w stanie, zgodnie z właściwymi regułami komunikacji, m.in. usprawiedliwić swojego spóźnienia na zajęcia czy wyrazić prośby. Oznacza to, że uczą się przede wszystkim skorelowanych aktów mowy nastawionych na pytanie-odpowiedź. Ponadto w programach nauczania cały czas dominują tematy będące odległymi kulturowo od doświadczenia ucznia, a to w konsekwencji może wpływać na zahamowanie prawidłowego rozwoju kompetencji

językowej, gdyż uczestnictwo w kulturze zależy bezpośrednio od odpowiedniego tworzenia wypowiedzi w społecznym kontekście (Rittel 1994, 35-36).

3.1.1.1. Kompetencja językowa

Termin kompetencja językowa został wprowadzony przez Noama Chomsky'ego w pracy z 1965 r. pt. *Aspects of the Theory of Syntax* w rozumieniu wiedzy idealnego mówcy – słuchacza, która pozwala mu tworzyć, ale też rozumieć gramatyczne zdania języka (Kurcz 2005, 100-105). W pracy *Reflecions on Language* z 1975 r. podkreślił, iż język u każdego człowieka rozwija się bardzo podobnie, porównując to do embrionalnego rozwoju anatomicznych organów. Kompetencję językową nazywa „wiedzą intuicyjną” lub „wiedzą ukrytą”, odnoszącą się do języka lub systemu praw, które leżą u podstaw językowego działania (Zgółka 1982, 56-70). W kompetencji językowej N. Chomsky wyróżnił trzy składniki: fonologiczny, semantyczny oraz syntaktyczny; fonologiczny i semantyczny pełnią interpretacyjną funkcję umożliwiającą łączenie dźwięku ze znaczeniem, a syntaktyczny – tę generującą, będącą prymarną dla odbioru i produkcji mowy (Kurcz 1987, 116). W związku z tym stanowi istotny czynnik, który nie tylko reguluje, ale też zabezpiecza gramatyczność wypowiedzi, czyli jej formalną i lingwistyczną poprawność. Wiedza o języku, którą każde dziecko nabywa jako tak zwany język domowy, poprzez generowanie jako reguły usłyszanych wypowiedzi, jest wyznaczona przez językowe uniwersalia dotyczące formy i substancji (Kurcz 1987, 62-63). Ponadto polega ona na umiejętności tworzenia wypowiedzi będących poprawnymi pod względem gramatycznym i funkcjonalnym (Koc 2011b, 251).

Natomiast kompetencję językowo-gramatyczną N. Chomsky definiuje jako „wiedzę daną biologicznie idealnego mówcy-słuchacza, pozwalającą mu tworzyć i rozumieć zdanie gramatyczne swojego języka; kompetencja gramatyczna jest systemem reguł, które generują i wiążą ze sobą pewne reprezentacje umysłowe, a zwłaszcza dźwięku i znaczenia” (Kurcz 1987, 116-118)⁸³.

⁸³ Por. Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, s. 63.

Rozważania dotyczące kompetencji językowej uczniów, szczególnie w czasie nabywania przez nich podstaw języka, oscylują wokół następujących pojęć:

- a) struktury wewnętrznej kompetencji, która obejmuje aspekty: gramatyczny, komunikacyjny, kulturowy i lingwodydaktyczny;
- b) stopnia opanowania przez uczniów języka, czyli nabywania, kształcenia, w tym również rozumienia istoty jego nabywania;
- c) poziomu umiejętności posługiwania się językiem, poza wyznacznikami granicznymi, również przejściowych, docelowych czy przybliżonych (Rittel 1994, 6).

Wyróżnienie wewnętrznej kompetencji językowej oraz stopni czy poziomów opanowania języka stanowi konsekwencję czerpania z różnych dziedzin: językoznawczych – lingwistyka, psycholingwistyka, socjolingwistyka, kultura języka, lingwistyka normatywna, logopedia, a także edukacyjnych – dydaktyka wraz z metodyką oraz naukoznawczych – cybernetyka, teoria systemów (Rittel 1994, 6).

Lingwistyka edukacyjna kompetencję językową rozumie jako zdolność do:

- rozstrzygania na temat identyczności dwóch wyrażeń;
- orzekania, czy konkretne wyrażenie należy do odpowiedniego języka;
- prognozowania o podobieństwach formalnych;
- określania równości znaczeń dwóch odmiennych wyrażeń;
- stwierdzania wieloznaczności pojedynczego wyrażenia;
- rozstrzygania o stopniu tak zwanej dewiacyjności wyrażeń.

Na podstawie tych zdolności uznaje się, iż kompetencja językowa może być interpretowana jako: a) teoria słabsza, gdyż zwraca się uwagę na gramatyczną poprawność i bogacenie się języka – uświadomiona wiedza o języku; b) teorię mocniejszą związaną ze zdolnością samooceny swojego języka, czyli orzekania, rozstrzygania i stwierdzania – wiedza ukryta, intuicyjna, określana jako tak zwana moc kompetencji. Należy podkreślić, iż o „mocy” kompetencji gramatycznej świadczy przede wszystkim poprawność języka. Gramatyczność, zdaniem N. Chomsky’ego, stanowi tylko jeden spośród wielu czynników (na przykład sytuacja kulturowa czy komunikacyjna) przesądzających o dopuszczalności wypowiedzi.

Podsumowując, mocą kompetencji nie jest jedynie gramatyczna poprawność, ale też wiedza na temat języka, która stanowi na przykład wynik procesu przetwarzania informacji językowych (Rittel 1994, 92-93).

Lingwistyka edukacyjna moc tej słabszej kompetencji sprowadza do poprawności językowej, a także rodzaju wyodrębnionych opozycji o charakterze gramatycznym czy znaczenia wyrazów, natomiast silniejszej – łączy z rozwojem języka jako umiejętności gramatycznych oraz semantycznych. Słabość zaś w zakresie tej kompetencji określa się mianem błędów⁸⁴ gramatycznych bądź brakiem rozwoju słownika. Analizę w tym zakresie przeprowadzić można na podstawie następujących działów: wymowy, słownictwa, stylistyki i składni. W lingwistyce edukacyjnej uznaje się, iż każdy użytkownik danego języka posiada pewne specyficzne zdolności, które można określić mianem kompetencji językowej. Zalicza się do nich:

- rzeczywistą istotę zdolności mówiących, czyli gramatykę;
- wykorzystanie tej umiejętności przez mówiącego – wykonanie;
- przyswajanie sobie następnych gramatyk języka, w tym tego co zostało nabyte i wrodzone (Rittel 1994, 94).

Z punktu widzenia moich badań naukowych niezwykle ważny będzie sposób nabywania i rozwijania kompetencji językowych, dlatego w dalszej części tego podrozdziału skupię się na sposobach nauczania tej kompetencji.

Nauczanie językowe

Kształcenie językowe uznaje się za prymarne zadanie każdej szkoły wobec jej uczniów, gdyż ludzkie poznanie, myślenie, porozumiewanie się, wartościowanie – są językowe, czego wiele osób nie jest świadomych. Zaś wszelkie zaniedbania względem nauczania języka stają się przyczyną niekorzystnych zmian w osobowym rozwoju człowieka, obniżając przy tym ogólny poziom kształcenia we wszystkich typach edukacji, poczynając od szkoły podstawowej, a kończąc na ośrodkach akademickich. Natomiast pogarszające się relacje międzyludzkie mogą prowadzić do narastających

⁸⁴ Błąd definiowany jest tutaj jako „fałszywa reprodukcja będąca wynikiem za słabo utrwalonych związków skojarzeniowych”. Genetyczna klasyfikacja błędów umożliwia rozróżnienie dwóch przyczyn ich popełniania: braku wiedzy i pośpiechu. Ponadto błędy ujmuje się również jako przejaw nowych tendencji (w zakresie języka), które swoje odbicie znajdują w uzusie (Klemensiewicz 1959, 173-175).

nieporozumień bądź napięć w środowisku rodzinnym, społecznym, publicznym czy politycznym.

Zaznacza się, iż językowe kształcenie uczniów powinno opierać się na trzech obszarach wyznaczonych przez strukturę aktu językowego porozumiewania się:

- 1) rozwój osobniczy języka – z badań nad językiem uczniów wynika, że ok. 5000 wyrazów znajduje się w pamięci ucznia rozpoczynającego naukę w szkole, a ok. 20 000 znajduje się w pamięci maturzystów; jednakże dzieci, które w ciągu pięciu pierwszych lat życia doświadczyły urazu opuszczenia (na przykład braku bezwarunkowej akceptacji czy miłości ze strony matki oraz najbliższych bądź braku ciągłych relacji językowych, przez co nie mogły przyswoić wystarczającego zasobu słownictwa) mogą mieć trudności w uczeniu się rozpoczynając naukę w szkole⁸⁵. Dlatego tak ważne jest, by podczas lekcji języka polskiego zakodować w umyśle uczniów określony zasób wiedzy, tak zwanego językowego obrazu świata, który będzie odpowiadał określonym wycinkom rzeczywistości, co będzie możliwe, gdy w programach nauczania znajdą się elementy zasobu wiedzy o człowieku, kulturze, świecie i życiu, a także dotyczące funkcjonowania w środowisku społecznym czy przyrodniczym, zwracając również uwagę na życie ludzi w ojczyźnie – zarówno w przeszłości, jak i współcześnie;
- 2) świadomość struktury gramatycznej oraz semantycznej języka jako systemu znaków – dla językowego i umysłowego rozwoju człowieka najistotniejsza staje się świadomość (np. wyrażen zdanioowych, morfemów gramatycznych) rzeczywistości, przy ujawnianiu znaczeń powinno się zwrócić uwagę na rolę szyku (związków liniowych), związków gramatycznych i semantycznych względem struktury zdania czy tekstu;
- 3) wdrażanie zdolności, sprawności czy nawyków potrzebnych do odbioru tekstów (mówionych i pisanych) (Pawłowska 2012, 117-121).

Kształcenie kompetencji językowych powinno wiązać się z: nabywaniem leksyki aksjologicznej, która jest niezbędna do nazywania, a następnie hierarchizowania wartości i wartościowania różnych zjawisk (w tym kulturowych); traktowaniem języka jako nośnika tożsamości narodowej oraz kulturowej, a normy językowej jako dobra;

⁸⁵ Na to wcześniej zwracał uwagę B. Bernstein w teorii kodów językowych.

semantycznym analizowaniem słów i wyodrębnianiem ich znaczenia wraz z potencjałem aksjologicznym; uświadamianiem uczniom, iż każdy poziom języka posiada swoje znaczenie, pełni określone funkcje i posiada potencjał aksjologiczny, np. „poprzez aksjologiczną analizę różnych części mowy, konstrukcji słowotwórczych, wybranych konstrukcji składniowych” (Rypel 2004, 53-59).

Według Krzysztofa Koca, przygotowując lekcje dotyczące zagadnień językowych, nauczyciel powinien mieć na uwadze pewne uwarunkowania, które wpływają na edukację lingwistyczną. Badacz zaliczył do nich kwestie: a) ogólnokulturowe, np. kryzys czytelnictwa, rozwój nowych technologii komunikacyjnych czy ekspansja kultury obrazowej; b) środowiskowe, np. wpływ rówieśników na dobór środków językowych czy praktyka językowa, w tym operowanie przez uczniów raczej kodem ograniczonym (niż rozwiniętym); c) edukacyjne, np. „dominacja nauki o języku w szkolnej praktyce, a w rezultacie teorii gramatycznej nad praktyką językową, przewaga ćwiczeń polegających na analizie elementów struktury języka nad ćwiczeniami odwołującymi się do konkretnych sytuacji komunikacyjnych” (Koc 2011a, 155); d) instytucjonalne, np. zapisy zawarte w podstawie programowej umożliwiające realizację tych samych treści w ramach nauki o języku oraz nauki języka, czyli w całkowicie odmienny sposób, ale też brak ośrodka badawczego monitorującego poziom językowej kompetencji uczniów, wskazujący na potrzeby językowe, które powinny zostać przez szkołę zaspokajane itp.; e) psychologiczne, np. dobór koncepcji kształcenia językowego przez nauczyciela, będący zależnym m.in. od doświadczeń edukacyjnych. Wobec tego prawidłowo zaplanowane kształcenie językowe powinno obejmować dwie funkcje, takie jak pokazywanie uczniom zjawisk, sytuacji językowych i procesów, z którymi mogą się zetknąć każdego dnia, a przy tym dostarczanie im właściwych narzędzi umożliwiających ich ocenę, a także uwrażliwienie na łamanie zasad etyki czy próby manipulacji (Koc 2011a, 155-156).

Każdy z tych obszarów dotyczących kształcenia językowego posiada zbiory oraz system różnorodnych ćwiczeń (tworzą one cykle), które umożliwiają wdrożenie sprawności, nawyków mówienia, słuchania, pisania bądź czytania. Podstawowym zadaniem nauczyciela staje się doprowadzenie uczniów do zautomatyzowania: poprawności, ekspresji mowy, wyrazistości, kaligrafii, ortografii, a także poprawnego rozpoznawania językowych wyrazów jako całości w czasie czytania lub słuchania. Na każdej lekcji języka polskiego (ale nie tylko) nauczyciel opracowuje, używając różnych metod, znaczenia wyrazów wprowadzanych do pamięci uczniów. Osobne cykle ćwiczeń

natomiast służą nauczaniu zarówno gramatyki języka, jak i semantyki językowych wyrażen ze wszystkich poziomów systemu, dlatego też zgodnie z aktualną teorią organizacji oraz prakseologii procesu psychodydaktycznego, kształcenie w obrębie języka powinno się postrzegać jako obowiązkowy składnik całego procesu (Pawłowska 2012, 120-121). Do podstawowych założeń w zakresie organizacji nowoczesnego nauczania zalicza się następujące:

1. „Szkoła istnieje tylko i wyłącznie dla ucznia i ze względu na ucznia, dla jego wszechstronnego rozwoju jako człowieka (rozwoju fizycznego, psychicznego, intelektualnego, duchowego, moralnego, społecznego, kulturalnego), ma na celu przygotowanie go do godnego i mądrego życia w gwałtownie rozwijającym i zmieniającym się świecie, do życia w solidarności z innymi i do odpowiedzialności za człowieka obok”;
2. „Szkoła istnieje dla wszystkich uczniów niezależnie od stanu ich zdrowia, od wrodzonych zdolności, od poziomu wyposażenia językowo-umysłowego osiągniętego przed szkołą”;
3. „Szkoła w procesie uczenia się i nauczania powinna uwzględniać możliwości i potrzeby rozwojowe konkretnego ucznia, zwłaszcza poziom rozwoju języka oraz zróżnicowanie socjalne tego języka (posługiwanie się kodem ograniczonym i kodem otwartym)”;
4. „Wychowania ucznia w szkole nie można (i nie da się) oddzielać od nauczania, ponieważ wychowujące (pozytywnie i negatywnie) są przede wszystkim: sposób uczenia się i nauczania na lekcji oraz osobowe relacje ucznia (uczniów) z nauczycielem”;
5. „Kształtowanie się osobowości człowieka dokonuje się w działaniu w wyniku podejmowania świadomego i dobrowolnego, ważnych i trudnych zadań (np. zdobywanie wiedzy, kształcenia swojego charakteru)” (Pawłowska 2012, 121-122).

Ponadto we wspólnocie szkolnej powinno się uczyć takich wartości jak społecznej odpowiedzialności i przyjaźni. Badacze podkreślają, iż wszechstronny rozwój uczniów może się odbywać przede wszystkim dzięki bezpośredniemu psychicznemu i fizycznemu

kontaktowi z nauczycielem⁸⁶. Główną, zawodową kompetencją dydaktyka powinno stać się programowanie procesów uczenia się podczas zajęć, przygotowywanie ich do poznawczych sytuacji czy organizacja funkcjonalnych działań, a także umiejętne i dyskretne kierowanie ich czynnościami. Na taką kompetencję nauczyciela języka polskiego składają się konkretne zdolności:

- dobór właściwego materiału językowego (powinno się uwzględniać wyrażenia językowe: typowe, ale też jednoznaczne i opozycyjne w odniesieniu do tej cechy, którą uczniowie podczas lekcji mają odkryć i poznać;
- planowanie różnorodnych operacji umysłowych oraz zmysłowych, które są niezbędne przy opracowaniu materiału (obserwowanie, postrzeganie, analizowanie, opisywanie form, znaczeń, funkcji, wyjaśnianie zależności, wzajemnych związków bądź opozycji pomiędzy strukturami językowymi, np. odróżnianie elementów opisu od opowiadania, kojarzenie ciągów i szeregów, klasyfikowanie, porównywanie, wnioskowanie, rozumowanie lub uogólnianie na temat właściwości językowych wyrażen);
- przewidywanie i poznawanie operacji językowych oraz umysłowych swoich uczniów, a następnie organizowanie względem tych operacji ćwiczeń wprowadzanych za pomocą odpowiednich poleceń (rzadziej w formie pytań); świadomość funkcji poznawczych, wychowawczych i kształtujących wszystkich działań swoich uczniów;
- stanie się autorytetem, odpowiedzialnym za szkolne powodzenia dzieci (Pawłowska 2012, 123-126).

Niezwykle ważne przy nauczaniu kompetencji językowej staje się tak zwane diagnozowanie kształtujące, które za Bolesławem Niemierką definiuje się jako: „podstawowy środek wspomagania pracy uczniów w całym procesie kształcenia, polegający na dostarczeniu uczniom i nauczycielowi ciągłej informacji zwrotnej o »odległości« osiągnięć uczniów od wytyczonych celów” (Niemierko 1975, 22). Na temat istotnej funkcji, którą pełni ocenianie, wypowiadał się również Michał Jaworski, podając, że: „ważnym elementem procesu nauczania jest kontrola postępów uczniów. Bezpośrednim jej zadaniem jest stwierdzenie, w jakiej mierze uczniowie opanowali

⁸⁶ To twierdzenie jeszcze kilka lat temu wydawałoby się obligatoryjne, jednak zostało skutecznie zakwestionowane w czasie pandemii – wprowadzono edukację zdalną, która dowiodła, że kontakt może być również pośredni. W swojej pracy nie chcę jednak rozwodzić się nad jakością procesu nauczania-uczenia się, tylko zaznaczyć, że to, co dawniej pojmowano za niemożliwe, w sytuacji ekstremalnej i w trakcie jednego roku stało się realne.

materiał nauczania, co umieją, a czego nie, i ewentualne wystawienie ocen. Nie wyczerpuje to jednak zadań kontroli; ani bowiem samo sprawdzanie wiadomości czy umiejętności uczniowskich, ani wystawienie odpowiednich stopni nie oznacza jeszcze osiągnięcia jej istotnego celu. Kontrolę możemy uznać za skuteczną, jeśli uświadomi ona uczniowi braki w zakresie wiedzy i umiejętności i wytyczy dalszy kierunek uczenia się, oraz – co szczególnie ważne – jeśli uświadomi nauczycielowi osiągnięcia i niepowodzenia dydaktyczne, skłoni go do refleksji nad treścią, organizacją i metodami własnej pracy i dzięki temu wpłynie korzystnie na dalszy przebieg procesu nauczania” (Jaworski 1978, 125-126).

Podkreśla się również, że każda, jednorazowa diagnoza pracy ucznia jest również oceną pracy nauczyciela, gdyż wyniki ze sprawdzianów czy kartkówek stają się podsumowaniem pracy lekcyjnej. Z jednej strony pokazują, w jakim stopniu uczniowie opanowali materiał, zaś z drugiej informują, czy działania podjęte ze strony nauczyciela były skuteczne. Taka refleksja nad wynikami sprawdzianów umożliwia skorygowanie działań.

Należy zwrócić również uwagę na wybór właściwego materiału do diagnozy językowej sprawności. Dziecko kończące naukę w szkole podstawowej staje się zdolne do rozwiązywania problemów przy pomocy testowania zbiorów hipotez, wyłączania ich, a także równoczesnego badania ich wzajemnych zależności, jednak zaznacza się, że sprawdziany pisemne pozwalają na diagnozowanie umiejętności rozumienia tekstu, czyli umiejętności czytania, a także pisania – w polonistycznej praktyce pojawiają się testy, które zawierają zadania otwarte przyjmujące postać rozprawki, zadania z luką, krótkiej odpowiedzi bądź zadania zamknięte (wielokrotnego wyboru, prawda/fałsz, dobierania). Analiza takich sprawdzianów umiejętności czy testów kompetencji pozwala zauważyć, iż zadania, które badają zdolność rozumienia tekstu przybierają zwykle postać zadań zamkniętych, przy czym uznaje się, że „nadużyciem byłoby stwierdzenie, że nie mają one żadnej wartości, ale na pewno w tym wypadku większą wartość reprezentują zadania otwarte” (Chmiel 2012, 194-195), bowiem rozumienie nie jest czynnością mechaniczną, gdyż uczeń dochodzi do wniosków poprzez wielokrotne przetworzenia czytanego tekstu.

Za bardzo ważne narzędzie o charakterze diagnozującym sprawność językową uważa się wypracowania, które pozwalają ustalać poziom wiedzy uczniów (semantyczna warstwa wypracowania), poziom tworzenia tekstów (semantyczna i językowa warstwa wypracowania) oraz poziom rozumienia, a także w sposób pośredni informują

o zdolności myślenia, wnioskowania czy rozumowania ucznia. Należy zwrócić uwagę, żeby na przykład list pisany przez uczniów dotyczył ważnych dla nich spraw, a uroczystość, na którą zapraszają, była tą, w której w rzeczywistości mogliby wziąć udział. Dłuższymi formami wypowiedzi, pojawiającymi się podczas lekcji języka polskiego są również opis i opowiadanie, a później także rozprawka. Byłoby korzystne, gdyby tytuły tych prac w dużej mierze były związane z doświadczeniami uczniów (Chmiel 2012, 194-198). Podsumowując rozważania na temat diagnostycznego aspektu lekcji można stwierdzić, że dobrze dobrane ćwiczenia i zadania w trakcie zajęć będą nie tylko pełniły funkcje poznawcze, kształcące umiejętności i utrwalające, ale pośrednio również diagnostyczne, dając nauczycielowi natychmiastową informację zwrotną na temat poziomu opanowania wiedzy i zdobytych umiejętności.

Badacze zwracają też uwagę na dźwiękowe funkcje języka podczas nauczania kompetencji językowej. Podkreślają, iż pomimo licznych publikacji z zakresu fonologii, fonetyki i kultury żywego słowa w polonistycznej edukacji nadal dość małą wagę przywiązuje się do nauki o dźwiękowym aspekcie języka, bagatelizując jego znaczenie w odniesieniu do kompetencji językowej uczniów. Już w opracowaniu z 1970 r. Halina Mystkowska dość krytycznie oceniła pracę szkoły nad znaczeniem wymowy oraz przywiązywania uwagi do dźwiękowej formy języka. Współcześnie również mimo coraz większej liczby dzieci z zaburzeniami w obrębie języka, które posiadają różną etiologię, niewielu nauczycieli upatruje ich źródeł w trudności opanowania językowego systemu, w tym także w czytaniu czy w pisaniu (Przybyła 2012, 299-300).

Stanisław Grabias podkreślał, że znajdujący się w umyśle każdego człowieka zestaw fonemów (właściwych językowi polskiemu) w zasadniczy sposób decyduje o kompetencji językowej, budując jej fonologiczny wymiar (Grabias 1997, 30-32)⁸⁷, dlatego zrozumienie językowych zjawisk przez uczniów oraz nadanie temu operacyjnego wymiaru należą do najistotniejszych celów językowej edukacji w klasach 7-8 szkoły podstawowej (wcześniej w gimnazjum). Do momentu, w którym uczeń nie będzie świadomy faktu istnienia poszczególnych dźwięków języka, a także nie będzie potrafił ich wyodrębnić, nabywanie przez niego sprawności językowej będzie zdecydowanie

⁸⁷ Za kompetencje językową uznaje się nieświadomą wiedzę o zasadach budowania zdań poprawnych pod względem gramatycznym. O tej kompetencji decydują: „a) tkwiący w umyśle człowieka pełny zasób właściwych polszczyźnie fonemów, zbiór morfemów leksykalnych i gramatycznych oraz b) znajomość reguł morfonologicznych, morfologicznych i składniowych, pozwalających z fonemów budować konstrukcje morfemowe, z morfemów zaś zdania” (Grabias 1997, 30-32).

utrudnione⁸⁸. Ponadto ocena wraz z kształtowaniem słuchu fonemowego stanowią konieczny warunek do opanowania zdolności dekodowania, czyli zamienienia głosek na litery (i odwrotnie), dzięki nabywaniu oraz utrwalaniu skojarzeń głoska-litera, a także przyporządkowaniu im odpowiedników znajdujących się w alfabecie konkretnego języka. Zdolność dokonywania analizy i syntezy słuchowej, która będzie miała miejsce na poziomie fonemów, kształtuje się razem z nabywaniem tych skojarzeń. Zaś na nauczyciela nakłada to obowiązek: a) uświadamiania uczniom, iż język mówiony jest potokiem artykułowanych dźwięków, w którym wyodrębnia się nie tylko same słowa czy zdania, ale też sylaby bądź głoski, czyli elementy, które same nie posiadają żadnego znaczenia, decydując jedynie o znaczeniu słów oraz zdań; b) uwrażliwiania uczniów na znajdujące się w podręcznikach treści obejmujące naukę o dźwiękach mowy, podkreślając rangę tych właśnie zagadnień przy kształtowaniu umiejętności dekodowania, jak i kodowania dźwięków mowy, a przy tym rozwijania poziomu wrażliwości na kulturę słowa czy liczne aspekty poprawności (podczas artykulacji powinno się doskonalić słuch fonemowy u uczniów poprzez ćwiczenia w różnicowaniu głosek w sylabach, wyrazach itp.) (Przybyła 2012, 302-305).

Przy rozwijaniu kompetencji językowej u uczniów nie można również, o czym wspominał S. Grabias, zapominać o systematycznie prowadzonych ćwiczeniach ortofonicznych, które mogą pomóc w kształceniu poprawnej artykulacji. Podobnie jak ćwiczenia z kultury żywej mowy czy recytacje itp., dlatego w swoim cyklu lekcji zdecydowałam się, wykorzystując wiedzę logopedyczną, włączyć tego typu ćwiczenia jako stałe elementy zajęć.

3.1.1.2. Kompetencja komunikacyjna

Samo pojęcie „komunikacja” jest bezpośrednio kojarzone z życiem, przenika wszystkie wymiary egzystencji człowieka, a w przypadku osoby nie można powiedzieć, że przestaje się ona komunikować, ponieważ „człowiek nie może nie komunikować”, a sam proces komunikowania się stanowi nieodłączny element życia społecznego, który zalicza się do jednego z najistotniejszych wyzwań ludzkich, gdyż osoby opanowujące sztukę komunikacji będą potrafiły w lepszy sposób budować relacje społeczne, czego

⁸⁸ Na podstawie badań prowadzonych na przestrzeni ostatnich lat, stwierdzono, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się, np. dyslektycy mają duże problemy z przyswajaniem reguł językowych. Bardzo ważną rolę odgrywa u nich stopień dojrzałości językowej w zakresie podsystemu fonologicznego (Przybyła 2012, 302).

dowodzą badania przeprowadzone w 2014 r. przez Theodore Roblesa w Ameryce. Wykazał on, że osoby posiadające dobrze rozwiniętą kompetencję komunikacyjną są zdrowsze, a przy tym posiadają lepsze relacje z innymi (Marcyński 2017, 20-21). Dodatkowo uważa się, iż refleksja nad komunikowaniem jest tożsama ze społeczną, przy czym komunikacja tworzy i konstruuje społeczny świat, a nie jedynie dostarcza narzędzia do jego opisywania oraz funkcjonowania w nim. Sam termin „teoria komunikacji” powstał w latach czterdziestych XX w. i określał teorię procesu przekazywania sygnału.

Jako pierwsze słowa „komunikowanie” użył Charles Cooley w 1894 r., jednakże już w XVIII w. Adam Smith, filozof i ekonomista, zaznaczył, że podział pracy w fabryce czy w innej strukturze ekonomicznej pełni funkcję pewnego środka komunikowania.

Dalszy rozwój tej dziedziny nastąpił dopiero na przełomie lat trzydziestych i czterdziestych XX w. – w tym czasie nauka ta zdobyła metodologiczną niezależność, stając się przy tym autonomiczną przy analizie zjawisk czy procesów komunikacyjnych. Do dzisiaj istnieje wiele dychotomicznych ujęć pojęcia „komunikacji”. Rozumie się ją m.in. jako:

- pewien zakres komunikowania – w ramach tego ujęcia wyróżnia się sposoby komunikacji: ludzie-ludzie, ludzie-zwierzęta, zwierzęta-zwierzęta, maszyny-maszyny, ludzie-maszyny;
- skuteczność komunikowania – zwraca się uwagę na znaczenie przekazu, które zarówno u nadawcy, jak i u odbiorcy powinno być zbliżone, gdyż dopiero w tym momencie proces przekazywania wiadomości mógł osiągnąć swój cel, przy czym „skuteczność” może zostać ujęta również jako sam kontakt mający miejsce pomiędzy rozmówcami;
- intencjonalność komunikowania – wiąże się z tym, czy nadawca przekazując informację, robi to z jakimś zamiarem czy też nie;
- kierunek przekazu – może być dwukierunkowa w momencie, gdy mamy do czynienia z dialogiem, gdy nadawca z odbiorcą wymieniają się rolami lub jednokierunkowa, podczas której następuje jedynie przekaz, dystrybucja, transfer;
- perswazyjność komunikowania (Goban-Klas 2000, 41-44).

Zaznacza się, iż na początku termin „komunikacja” kojarzono z tradycją snów o anielskich zwiastunach, które przekazywały wiadomości od Boga. W XVI w. rozumiano ją przede wszystkim w kontekście rozwoju poczty oraz dróg. Między XX a XXI w. doszły kolejne znaczenia ściśle związane z powstawaniem środków komunikowania, które umożliwiały ludziom przemieszczanie się, a także coraz szybsze przekazywanie wiadomości na odległość. W związku z tym w latach dwudziestych XX w. wyodrębniono aż pięć odmiennych koncepcji na temat komunikacji:

- zarządzenie masową opinią – komunikację rozumie się jako siłę wpływania na inne osoby, ich działania oraz myślenia, np. propaganda;
- eliminacja semantycznej mgły – to bardzo precyzyjne dzielenie się tym, co znajduje się w świadomości nadawcy z odbiorcą, np. wszelkie uproszczenia w zakresie komunikowania się;
- próba wyjścia z tak zwanej „cytadeli samego siebie” – bariera, której nie można „pokonać, jako przykład podaje się tutaj solipsyzm, czyli skoncentrowanie się jedynie na własnym »ja«”;
- ujawnienie inności – „to zawiązywanie relacji z innymi, prowadzące do symbolicznego łamania skorupy, w której zamknięte zostało ja”; zaznacza się, iż nie ma to nic wspólnego z dzieleniem mentalnych, osobistych właściwości;
- sposób koordynowania działania – wiąże się to z udziałem we wspólnym świecie, gdzie znaczenie nie jest czyjąś prywatną własnością a sposobem działania (Marcyński 2017, 56-58).

Każda z tych koncepcji odnosi się do konkretnego sposobu działania komunikacyjnego, a także zachowania. Dopiero po I i II wojnie światowej większą uwagę zaczęto zwracać na to, że słowa nie są jedynie estetycznymi ornamentami, ale są prymarną siłą społecznych ruchów czy organizacji. Szczególne znaczenie miała tutaj również definicja zaproponowana przez Ch. Cooleya w 1909 r., w której komunikowanie wyjaśniono jako: „mechanizm, dzięki któremu ludzkie stosunki mogą istnieć i rozwijać się, tj. wszystkie symbole umysłu, łącznie ze środkami przekazywania ich w przestrzeni i zachowania w czasie. Obejmuje ono wyraz twarzy, postawę i gestykulację, ton głosu, słowa, pismo, druk, koleje żelazne, telegrafy, telefony oraz to, co jeszcze może być osiągnięciem podboju przestrzeni i czasu” (Goban-Klas 2000, 45-46).

Walery Pisarek zauważył, że sam akt komunikowania może dokonać się nie tylko między ludźmi, a sam proces komunikacji, w szerokim ujęciu, to wszelkie społeczne, biologiczne, techniczne i psychiczne procesy przekazywania informacji będące podobnymi do siebie pod względem strukturalnym, zaś w węższym ujęciu to jedynie przenoszenie jakichś informacji (znaczeń) przez istoty żywe (Pisarek 2008, 17-18). Autorem kolejnej wartej przytoczenia teorii na temat komunikacji jest Robert T. Craig, który twierdzi, iż powinno się ją traktować jedynie jako praktyczną dyscyplinę, czyli mówić o niej można tylko wtedy, gdy będzie się uwzględniało wszystkie dotychczasowe analizy czy badania obejmujące w swym zakresie teorię porozumiewania się. Badacz swoją koncepcję popiera siedmioma tradycjami (zawierającymi jedynie pragmatyczne ujęcie kompetencji) wspomnianymi w obrębie dziedziny wiedzy:

- socjopsychologia – zdaniem tej dziedziny komunikacja to interpersonalny wpływ;
- cybernetyka – wiąże ją z przepływem informacji;
- retoryka – łączy ją z kunsztownym sposobem przemawiania;
- semiotyka – definiuje ją jako proces dzielenia się znaczeniem przy pomocy znaków;
- ujęcie socjokulturowe – rozumie ją jako tworzenie oraz odgrywanie społecznej rzeczywistości;
- ujęcie krytyczne – pojmuje jako refleksyjne wyzwanie, które zostało rzucone niesprawiedliwemu dyskursowi;
- fenomenologia – według badaczy to doświadczanie siebie, a także innych poprzez dialog.

Te tradycje nie muszą obejmować wszystkich podejść do teorii komunikacji, jednakże podejście komunikacyjne wiąże się również z innymi dziedzinami, np. ekonomią, estetyką czy feminizmem. Wszystkie koncepcje mogą być ze sobą łączone, a badacze mogą wykorzystywać w swoich pracach nawet dwie bądź trzy koncepcje (Kulczycki 2012, 93-102).

W literaturze naukowej znajduje się bardzo wiele definicji oraz znaczeń komunikacji, podobnie jest również z jej typologiami, których nie da się przytoczyć w jednej pracy, dlatego przywołane zostaną jedynie jej ogólne poziomy wyróżnione przez Denisa McQuaila: interpersonalny, intrapersonalny, grupowy, międzygrupowy, masowy i instytucjonalny, a także rodzaje wyodrębnione przez Stewarta Tubbsa:

- a) komunikacja interpersonalna – zachodzi pomiędzy dwoma lub większą ilością osób, jest raczej codzienna, nieformalna;
- b) komunikacja międzykulturowa – ma miejsce między osobami pochodzącymi z różnych kultur, gdyż „kultura jest sposobem życia i dzielona przez grupę ludzi i przekazywana z pokolenia na pokolenie”;
- c) wywiad – to akcentująca pytania i odpowiedzi komunikacyjna transakcja (czy to w czasie rozmowy lekarza z pacjentem, nauczyciela z uczniem), która jest nastawiona na osiągnięcie określonego celu;
- d) komunikacja mająca miejsce w małych grupach – rozumiana jako proces zachodzący między kilkoma członkami danej grupy i związana z dzieleniem się wiadomościami w sposób werbalny lub niewerbalny, by móc wpłynąć na innych; intymność tej grupy jest zdecydowanie mniejsza niż w przypadku pierwszego rodzaju (interpersonalnego), zachodzi zwykle w kościołach, podczas terapii czy w różnego rodzaju organizacjach;
- e) komunikacja publiczna – odnosi się do publicznych wystąpień, odbywając zazwyczaj w ogólnie dostępnych miejscach, np. w klasach czy w aulach, określa się ją mianem ustrukturyzowanej i formalnej;
- f) komunikacja w organizacji – przepływ informacji następuje dzięki sieciom zależnych relacji, taki sposób porozumiewania się ma miejsce przede wszystkim w wojsku, rządzie, ministerstwach bądź ośrodkach akademickich;
- g) komunikacja masowa – zalicza się do niej komunikację mediowaną, wszelkie drukowane czy elektroniczne źródła informacji, które są przeznaczone dla dużego grona odbiorców (Marcyński 2017, 69).

Walery Pisarek natomiast dokonuje podziału tak zwanej międzyludzkiej komunikacji na dwie części: indywidualną (pośrednią – przy pomocy telefonów, e-maila czy listów tradycyjnych oraz bezpośrednią – „twarzą w twarz”) i zbiorową – w obrębie, której wyodrębnił:

- a) pośrednią – podzielił komunikaty na te ograniczone, będące wyspecjalizowanymi i masowe, spośród których wyróżnił:
 - periodyczne – np. czasopisma, kroniki filmowe, dzienniki bądź programy telewizyjne;
 - nieperiodyczne – np. książki, ulotki, plakaty czy filmy;
- b) bezpośrednią (np. przemówienie, przedstawienie teatralne czy wykład).

Podstawę stanowi tutaj uwzględnienie kontaktu zachodzącego pomiędzy nadawcą a odbiorcą, krzyżując go następnie z różnymi aspektami procesu komunikowania, m.in.: a) z intencją nadawcy w edukacji bądź w reklamie; b) z rodzajem odbiorcy – czy są to dzieci, dorośli czy osoby z innej kultury, c) z rodzajem kodu – poprzez słowo albo obraz; d) z rodzajem przekazu – artystycznym czy praktycznym; e) z tematyką – np. gospodarką, religią czy polityką; f) podejściem naukowym – socjologicznym lub filozoficznym (Pisarek 2007, 21-24).

Zdaniem Paula Watzlawicka, każdy człowiek komunikuje się na dwóch płaszczyznach – emocjonalnej i rzeczowej, posiadając wymiar: zawartości (słowny komponent) i relacji (np. metakomunikacja czy komunikacja niewerbalna). Inni badacze wskazują również na występowanie ilościowej (będącej dwukierunkową, w jej obrębie definiuje się interpersonalną komunikację jako interakcję zachodzącą między dwoma osobami) i jakościowej komunikacji (następuje w momencie, kiedy ludzie jedną osobę traktują jak unikalną jednostkę) (Griffin 2003, 180-184). W komunikacji wyróżnia się również trzy podstawowe sposoby komunikowania się:

- niewerbalny – cisza, gesty, dotyk, zapach;
- werbalny – słowo mówione bezpośrednio oraz przekazywane przy pomocy kanałów elektronicznych;
- pisany – media drukowane oraz elektroniczne (Marcyński 2017, 71).

Reasumując, można stwierdzić, że sposoby porozumiewania rozwijały się i ewoluowały na przestrzeni wielu lat od ustnego przekazu po elektroniczny, cyfrowy czy mobilny, rozszerzając się od lokalnego do globalnego, który przekracza wszelkie bariery fizyczne.

Koncepcje kompetencji komunikacyjnej

Kompetencja komunikacyjna to zagadnienie będące poruszonym w ramach m.in. lingwistyki, nauk psychologicznych, przyrodniczych, komunikacji społecznej, stąd tak wiele dychotomicznych jej definicji. Fredric Jablin i Patrica Sias stwierdzili, iż jest tyle definicji tej kompetencji, ilu badaczy zainteresowało się jej problematyką, tak więc sposób jej rozumienia jest zależny również od sposobu pojmowania samej komunikacji (Marcyński 2017, 89).

Do czołowych przedstawicieli zajmujących się problematyką kompetencji komunikacyjnej należy N. Chomsky, który swoją teorię zaprezentował w latach pięćdziesiątych XX w. i odniósł ją do gramatyki transformacyjnej, podając, iż każdy człowiek wypowiada gramatyczne zdania, których nigdy wcześniej nie stworzył, a przy tym osoby wypowiadające się mają możliwość rozpoznawania gramatycznie poprawnych i niepoprawnych zdań (Kurcz 2005, 96-101).

Termin „kompetencja komunikacyjna”⁸⁹ został zdefiniowany przez D. Hymesa w latach sześćdziesiątych XX w. Badacz użył go jako pierwszy podczas konferencji naukowej pt. *Research planning conference on language development among disadvantaged children* na Uniwersytecie Yeshiva zorganizowanej w dniach 7-8 czerwca 1966 r. Według niego, umiejętności komunikacyjne: „to termin czy też nazwa zdolności używania przez człowieka wszystkich dostępnych mu jako członkowi danej wspólnoty społeczno-kulturowej systemów semiotycznych, a więc zdolność spostrzegania i kategoryzowania sytuacji społecznej oraz dostosowania do niej sposobu mówienia” (Rittel 1994, 110); zdolność, w której podkreślał również zależność zdań o charakterze gramatycznym od sytuacji (Hymes 1980, 50)⁹⁰. Tak więc w ujęciu N. Chomsky’ego oraz D. Hymesa kompetencja komunikacyjna jest bezpośrednio zależna od indywidualnych predyspozycji. Ponadto D. Hymes w swojej pracy wyróżnił osiem komponentów, które wpływają na budowanie oraz interpretowanie dyskursów w różnych kontekstach. Sformułował je w słowo SPEAKING, w którym każda litera obrazuje kolejny komponent:

- S – *situation* ‘otoczenie, czas oraz miejsce, podczas których dokonują się akty mowy, a przy tym zachodzą różne fizyczne okoliczności, zewnętrzne’, podkreśla się, iż ta sytuacja składa się z dwóch aspektów: ustawienia (oznaczającego miejsce i czas – w nich rozgrywają się wydarzenia mowy) oraz fizycznych i zewnętrznych okoliczności;
- P – *participants* ‘mówca, nadawca, słuchacz, odbiorca’;

⁸⁹ W literaturze naukowej możemy się spotkać z różnymi nazwami kompetencji komunikacyjnej: kompetencja w komunikowaniu, umiejętności komunikacyjne, komunikatywna kompetencja (Marcyński 2017, 21).

⁹⁰ D. Hymes swoje poglądy nazywa *etnografią mówienia*, której celem jest badanie warunków decydujących o tym, iż zdanie może nie tylko określać sytuację, ale też zmieniać ją. Językoznawca zwraca także uwagę na znaczenie tekstualnej interpretacji niezbędnej dla zrozumienia sytuacji akcji werbalnych (Hymes 1980, 50).

- E – *ends* ‘koniec w kontekście celu oraz ambicji’, D. Hymes zaznacza, że komunikacja zmienia się (w przypadku każdej jednostkowej interakcji) w zależności od wyznaczonego wcześniej celu, przy czym cel wydarzenia nie może być taki sam jak cel zaangażowanych w niego uczestników; jako przykład podaje tutaj negocjacje, w których celem pewnych osób może stać się osiągnięcie zadowalającego ich porozumienia, a innych osiągnięcie jakiegokolwiek konsensusu;
- A – *act sequence* ‘forma oraz kontekst wydarzenia, sekwencje działania’, w tym komponencie łączy się formę wypowiedzi z jej zawartością, podkreślając, iż obie są tak samo istotne dla aktu wypowiedzi; jednak temat najbardziej determinuje zawartość przekazywanego komunikatu, zaś wiedza osób porozumiewających się na temat tego, o czym się wypowiadają, tego, kiedy doszło do jego zmiany i ciągła zdolność utrzymywania czy dostosowywania się do zmiany tematu uznana jest za część ich kompetencji komunikacyjnej;
- K – *key* ‘wskazówki, które pomagają oceniać ton głosu, maniery bądź tak zwanego „ducha konwersacji”, np. w czasie komunikacji mającej miejsce w sądzie lub w kościele’;
- I – *instrumentalities* ‘narzędzia, kanały komunikacji, formy oraz style mowy’;
- N – *norms* ‘normy społeczne, a także ogólnie przyjęte reguły zachowania’, w tym obszarze zaznacza się, że wszystkie zasady dotyczące mówienia mają normatywny charakter, powinny one wynikać przede wszystkim ze społecznej analizy struktury i relacji społecznych zachodzących w poszczególnych grupach; „kiedy członkowie różnych grup społecznych komunikują się, to nadają oni interpretację zasadom i normom odpowiednią stosowność oraz adekwatność”;
- G – *genre* ‘rodzaj mowy lub wydarzenia’, wyróżnia się tutaj następujące kategorie: mit, bajka, poezja, przysłowie, modlitwa, przekleństwo, list, wykład, reklama (Kita 1998, 80-81)⁹¹.

Podkreśla się, że konstrukt kompetencji komunikacyjnej zaproponowany przez D. Hymesa ma swoje pochodzenie w połączeniu dwóch dość znaczących etapów rozwoju lingwistyki powstałych w USA i zobrazowanych w teorii gramatyki transformacyjno-

⁹¹ Por. Hymes D., 1974, *Foundation in sociolinguistics: An ethnographic approach*, Philadelphia, 54-61.

generacyjnej, a także w teorii etnografii komunikacyjnej, którą D. Hymes stworzył z Johnem Gumperzem. Obie te koncepcje skupiają się na zdefiniowaniu poziomu umiejętności użytkowników języka, przy czym N. Chomsky założył, że kompetencja to wiedza dzielona na wszystkie osoby płynnie posługujące się rodzimym językiem, a D. Hymes i J. Gumperz wskazywali na różnice leżące u podstaw prymarnej wiedzy konkretnych mówców. Ponadto N. Chomsky zakładał, że wiedza (liczy się ją jedynie w odniesieniu do lingwistyki) dotyczy struktury formalnej (utożsamiał ją z kompetencją), oddzielił od niej wykonanie językowych aktów oraz określał je jako pewne wykonanie. D. Hymes i J. Gumperz natomiast podawali, że teoria powinna uwzględniać wiedzę na temat wzorów użycia (Marcyński 2017, 95-96).

Poglądy D. Hymesa dotyczące kompetencji komunikacyjnej mają swoje źródła także w sprzeciwie badacza względem teorii F. de Saussure, która dotyczyła *parole* oraz *langue*. D. Hymes twierdził, iż mowa ma charakter strukturalny, zaś język – urozmaicony i zmienny. Ponadto był przeciwny pojęciu oraz idei homogenicznej wspólnoty języka (jako jej propagatora podaje się N. Chomsky'ego). Uznawał także, iż ludzie w zależności od sytuacji komunikacyjnej czy kulturowej porozumiewają się w różny sposób, dokonując rozróżnienia językowej zdolności komunikacyjnej od komunikacyjnego użycia języka. Badacz odnosił się w swoich założeniach do warunków materialnych (w odróżnieniu od N. Chomsky'ego), podkreślał, że: „materialne warunki dla socjalizacji językowej mogą być tak ubogie, że w jednym czy w dwóch językach rozwój indywidualnej kompetencji komunikacyjnej może być ograniczony czy zahamowany” (Marcyński 2017, 98-99). Ponadto D. Hymes nie negował istnienia kompetencji językowej, jednakże w odniesieniu do kompetencji gramatycznej oraz gramatyki wypowiadał się o tak zwanej kompetencji użycia, twierdząc, iż jest uzależniona od dwóch czynników: po pierwsze ukrytej wiedzy⁹²; po drugie – zdolności jej używania czy zastosowania w konkretnych sytuacjach.

Warto również przyjrzeć się różnicy kompetencji językowej i komunikacyjnej zaproponowanej przez D. Hymesa – według niej dzieci uczą się zdań, które są nie tylko gramatycznie poprawne, ale też odpowiednie do danej sytuacji (bez tej zdolności zdanie

⁹² D. Hymes wiedzę definiował tutaj jako część kompetencji, na kompetencję (całościowo), w jego przekonaniu, składał się: potencjał systemowy – to, co nieświadome i nieznanie; odpowiedniość – to, co jest stosowne w odniesieniu do konkretnej sytuacji; występowanie – to, co jest realizowane; wykonalność (Marcyński 2017, 101).

poprawne pod względem językowym byłoby bezużyteczne, tak więc sama znajomość zasad stylistycznych czy gramatycznych nie wystarczy, jeśli nie posiada się wiedzy na temat dostosowywania ich do kontekstów sytuacyjnych) (Kurcz 2005, 101-103).

W późniejszych latach znaleźli się kontynuatorzy koncepcji tych dwóch badaczy, Judith Greene (kontynuatorka Chomsky'ego) kompetencje odnosiła bezpośrednio do języka, rozumiejąc ją jako umiejętność mówienia w konkretnym języku i umiejętność zależną od znajomości gramatyki (Greene 1977, 116-117). Zwolennicy teorii D. Hymesa, Merrill Swain i Michael Canale, zaproponowali natomiast model kompetencji komunikacyjnej jako:

- gramatycznej – znajomość zasad używania języka i umiejętność posługiwania się nimi;
- socjolingwistycznej – to wiedza dotycząca używania języka, aby zrealizować funkcję komunikacyjną;
- strategicznej – wykorzystywanie werbalnego oraz niewerbalnego języka, żeby możliwym stało się osiągnięcie celu komunikacyjnego;
- dyskursu – zdolność łączenia ze sobą wypowiedzi i komunikacyjnych funkcji z jednoczesnym uwzględnieniem zasad dyskursu, czyli spójności formy czy znaczenia w tekstach pisanych i wypowiedziach (Marcyński 2017, 106).

Badania N. Chomsky'ego oraz D. Hymesa kontynuował również Lyle Bachman, odnosząc się do kompetencji językowej, którą definiował jako wiedzę organizacyjną, składającą się z wiedzy na temat gramatyki i tekstu, a także pragmatyczną, złożoną z wiedzy socjolingwistycznej i illokucyjnej. W jego teorii na kompetencję komunikacyjną składa się kompetencja języka wraz z kompetencją strategiczną⁹³. Jean Aitchison⁹⁴ uważała, że osoba, która opanuje język, jednocześnie nabędzie trzy inne umiejętności: a) rozumienie zdań, czyli dekodowanie; b) tworzenie zdań – kodowanie; c) gromadzenie wiedzy na temat języka (Aitchison 1991, 12-16).

⁹³ Kompetencja strategiczna w rozumieniu badacza to mentalna zdolność do wprowadzenia komponentów kompetencji językowej w kontekstualne użycie komunikacyjne języka, włączając w nią również trzy inne kompetencje: ocenę, planowanie i wykonanie (Marcyński 2017, 107).

⁹⁴ J. Aitchison w publikacji *Ssak który mówi* przeprowadziła badanie na małpach polegające na nauczaniu ich (jako gatunku zwierząt) pewnych znaków i sygnałów – głównie migania – aby sprawdzić, czy wytworzą własny system komunikatów oparty na kodach, których zostały nauczone (Aitchison 1991, 10-12).

W ujęciu psycholingwistycznym natomiast kompetencja w swoim zakresie obejmuje kompetencję językową, a także nabytą wiedzę o sposobach używania języka w społecznych kontekstach, co umożliwia wyjaśnienie, dlaczego konkretna osoba w tym momencie użyła właśnie tej, a nie innej formy bądź czemu w takich samych sytuacjach komunikacyjnych, a przy innych odbiorcach, powinno mówić się inaczej.

Uważa się, iż kompetencja ta obejmuje następujące składniki, które mogą doprowadzić do zakłóceń: ogólną organizację wypowiedzi w odniesieniu do zmiennych komunikacyjnych; organizację dialogu, który obejmuje relację między rozmówcami albo całość werbalnych i niewerbalnych procedur odnoszących się do tych relacji (Rittel 1994, 111). Występowanie zakłóceń w parajęzykowych relacjach w komunikacji werbalnej zwykle tłumaczy się: uboższym doświadczeniem językowym; sztywniejszym schematem w zakresie prozodii, który ogranicza indywidualne modyfikacje konkretnej wypowiedzi; słabszymi zdolnościami intonacyjnymi (Tłokiński 1982, 9-15). W kontekście dzieci dodaje się również zdolność dekodowania sensów metaforycznych czy frazeologicznych (Rittel 1994, 111). R. Jakobson uważał natomiast, iż z fonetycznego punktu widzenia zaburzeniu ulec może system (kod), zaś z gramatycznego i semantycznego – norma.

Z perspektywy socjologicznej kompetencję językową pojmuje się jako „wiedzę o tym, w stosunku do kogo, jak, o czym możemy mówić, a co jest wykluczone z punktu widzenia wymogów społecznych”, wprowadzając obok niej pojęcie kompetencji socjolingwistycznej oznaczającej: „umiejętność kontroli zasad doboru wariantów zdań właściwych ze względu na doświadczenie społeczne partnerów aktu komunikowania” (Piotrowski 1980, 95-96).

Filozofia także interesuje się kompetencją komunikacyjną, podkreślając, że nabycie kompetencji gramatycznej (nazywanej także kompetencją lingwistyczną) jest warunkiem koniecznym, bez którego nie będzie możliwości nabycia kompetencji komunikacyjnej. Jürgen Habermas pierwszą identyfikuje (podobnie jak N. Chomsky) z wrodzonymi schematami, a drugą – z interakcją społeczną. Ponadto filozof podkreśla, że kompetencja komunikacyjna posiada socjokulturową genezę, co powoduje, iż łączy się z pragmatyką uniwersalną, czyli kompetencją kulturową (Habermas 1972, 40-44).

Warunkiem poprawności komunikacyjnej, czyli bycia kompetentnym pod względem komunikacyjnym staje się dysponowanie kompetencją językową, a przy tym odpowiednie korzystanie z pragmatycznych funkcji języka. Należy podkreślić, iż

kompetencja ta zawsze odbywa się względem komunikacyjnego partnera (w przypadku, gdy następuje autokomunikacja, odbiorcą jest nadawca).

Uczeń jako uczestnik aktów komunikacji językowej poznaje mechanizmy językowe przez refleksję nad przykładami ich realizacji. Kształcenie to powinno obejmować nie tylko zapoznanie uczniów z opisem struktury języka, ale również wiązać się z umiejętnością dokonywania wyborów w zakresie operacji językowych oraz uświadamianiu im możliwości wyboru tych kombinacji czy struktur w odniesieniu do różnych funkcji mowy (Koc 2011b, 251). Nauczyciele języka polskiego nie powinni zakładać, że dopiero podczas ich lekcji uczniowie spotkają się po raz pierwszy z aktami komunikacji oraz sytuacjami komunikacyjnymi, takimi jak np. kupowaniem czegoś w sklepie, streszczaniem koledze/ koleżance szkolnej lektury, wysyłaniem SMS-ów itp. Być może wcześniej opanowali te umiejętności w sposób zadowalający lub przeciętny. Zadaniem lingwistyki edukacyjnej staje się więc rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej w taki sposób, aby uwzględniać intencje, cel wypowiedzi i relacje zachodzące między uczestnikami aktu komunikacji w następujących obszarach werbalnej aktywności ucznia – słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie (Koc 2011b, 253).

Lingwistyka edukacyjna kompetencję komunikacyjną interpretuje jako „umiejętność językową ujawniającą korzystanie z kompetencji językowo-gramatycznej (wiedzy o języku) i pragmatycznej (społecznej wiedzy o języku)”. Kompetencja ta, podobnie jak językowa, posiada swoją moc wraz z ograniczeniami, przy czym moc koresponduje z rodzajem wiedzy (pomijając znajomość reguł gramatycznych, fonetycznych czy semantycznych), którą muszą posiadać uczestnicy jakiegoś wydarzenia językowego, tak by móc wytwarzać oraz rozumieć kontekst wypowiedzi. Uznaje się, iż wiedza ta zależy m.in. od wieku, płci, klasy, pokolenia czy wykształcenia (Rittel 1994, 112). Herbert Paul Grice uznał, iż do mowy można odnieść także tak zwane „implikatury konwersacyjne” dotyczące ogólnych warunków właściwości wypowiedzi, zaliczając do nich: informatywność, prawdziwość, rzeczowość, jasność, oszczędność, uporządkowanie (Grice 1977, 90-98). Ograniczenia w zakresie tej kompetencji zostały natomiast określone po przeanalizowaniu aktów mowy nauczyciela inicjującego oraz zadającego pytania.

Zagadnienie kompetencji komunikacyjnej w 2001 r. podjęła także Rada Europy, prezentując swoje stanowisko, w którym stwierdzono, iż zawiera trzy komponenty:

kompetencję językową, kompetencję pragmatyczną i kompetencję socjolingwistyczną. W 2006 r. wraz z Parlamentem Europejskim zaproponowała kompetencje kluczowe – duży nacisk położono tutaj na kompetencję językową, zwracając uwagę na zdolność porozumiewania się w ojczystym języku, umiejętność posługiwania się obcymi językami, kompetencje matematyczne, naukowo-techniczne, informatyczne, a także zdolność uczenia się, kompetencje społeczne, obywatelskie, przedsiębiorczość, inicjatywność, świadomość i ekspresję kulturalną (http://waloryzacja.llp.org.pl/sites/waloryzacja.llp.org.pl/files/keycomp_pl.pdf).

Nauczanie kompetencji komunikacyjnej

Celem nauczania kompetencji komunikacyjnej staje się nie tylko opanowanie przez ucznia dźwiękowej formy wypowiedzi, ale też to, by stał się partnerem dialogu, rozumiejąc i wykorzystując pragmatyczne akty mowy, a w momencie przyswojenia określonych reguł dyskursu (czyli prawa wypowiedzi wraz z prawem rozmowy) chętnie podejmował dyskusję.

Kompetencja komunikacyjna wiąże się z wykorzystaniem wiedzy o różnych możliwościach użycia języka w danym kontekście społecznym, czyli na uświadomieniu istnienia różnych ról społecznych i właściwego dla nich języka (Koc 2011b, 251). Celem takiej edukacji powinno być opanowanie przez uczniów umiejętności samodzielnego tworzenia aktów mowy, rozpoznawania intencji, prawdomówności czy stosowności zamiast skupienia się na opanowaniu jak największej liczby informacji na temat systemu gramatycznego. Aby móc we właściwy sposób kształtować kompetencje komunikacyjne, w oparciu o kompetencje językowe, należy brać pod uwagę następujące założenia: ćwiczenie kompetencji komunikacyjnych trzeba wprowadzać poprzez analizę czynników komunikacyjnych; uczeń powinien podejmować/odgrywać różne role w procesie komunikacji (nadawcy, odbiorcy, obserwatora i analityka); zagadnienia gramatyczne omawia się wraz z analizą danych komunikatów językowych; zaś samą analizę aktów mowy trzeba ćwiczyć na zróżnicowanym i atrakcyjnym dla uczniów materiale językowym (Koc 2011a, 157-158). W odniesieniu do szkolnego dyskursu, który jest prawidłowo zaplanowany i zrealizowany, stosuje się przynajmniej cztery teorie, a także dwie metodologie, tworzące podstawę do formułowania praw, dotyczących wypowiedzi i rozmowy. Poniżej zostaną one przedstawione i krótko scharakteryzowane.

1. Teoria funkcjonalna – zakłada, iż dialog to wymiana myśli przez przynajmniej dwie osoby, w szkole rozmowa toczy się między nauczycielem i uczniem/uczniami, a w zależności od rodzaju lekcji uczniowie zajmują miejsce podmiotu czynnego lub biernego. Jak wynika z dotychczasowych badań przeprowadzonych w szkołach podstawowych – uczniowie zarówno w klasach młodszych, jak i starszych nie inicjują rozmów, ograniczając się jedynie do odpowiedzi na pytania zadawane przez nauczyciela (Rittel 1994, 114-115).
2. Teoria przekształceń i parafrazowania – nawiązuje do semantyki, a także reguł syntaktyki, decydując o poprawności (regułach gramatycznych) oraz aktywności twórczej (parafrazowanie). Obserwacja szkolnej komunikacji często dowodzi, iż uczniowie nie posiadają zdolności przekształcania głębokich struktur myślowych (uczuć, myśli), które są oparte na pozajęzykowych doświadczeniach (kompetencja kulturowa) w struktury powierzchniowe, będące umownymi i poprawnymi pod względem gramatycznym; teoria ta umożliwia osobie wypowiadającej się, na podstawie istniejącego słownika, stworzyć, zrozumieć, zdecydować, rozstrzygnąć, a także wyprowadzać z intuicji (doświadczenia językowego i pozajęzykowego) gramatykę (Rittel 1994, 115). A. Heinz w obrębie tej teorii wymienia: tworzenie i rozumienie zdań, które do tej pory nie zostały zrealizowane; rozstrzyganie na temat gramatyczności, czyli poprawności formalnej bądź niegramatycznej; decydowanie o tym, czy dwie konkretne struktury są znaczeniowo różne czy też identyczne (Heinz 1978, 405-408). Kompetencje umożliwiają również określenie stopnia grzeczności uczniowskiej wypowiedzi (kompetencja językowa) oraz stopnia kulturowego doświadczenia (kompetencja poznawcza i akumulacyjna), w ramach tego możliwe staje się zaproponowanie ćwiczenia wyrównawczego obu tych kompetencji, będących zgodnymi z rozwojem języka oraz kształcenia na poziomie przybliżonej lub docelowej kompetencji. A użycie reguły parafrazowania umożliwi natomiast nauczycielowi usprawnienie wypowiedzi uczniów, szczególnie, gdy wzorce z minimalną ilością związków syntaktycznych czy semantycznych, a także możliwość rozwijania ich pozwolą na wzbogacenie kompetencji (Apresjan 1980, 435-438).
3. Teoria ideologiczna – uważa się, iż dialog to zderzenie dwóch stanowisk; w środowisku szkolnym uczniowie oraz nauczyciele należą do tego samego wymiaru sytuacyjnego, dysponując podczas dialogu tym samym kodem; teoria

- zakłada, iż uczniowie powinni z zaangażowaniem uczestniczyć w rozmowach (przede wszystkim ci, uczęszczający do klas starszych). Proponuje się, by od początku wdrażać uczniów do takiej aktywności, stosując m.in. metafory własne bądź konwencjonalne jako sposób ukazania doświadczenia językowego rozmówcy; podkreśla się, iż u uczniów umysł angażuje się w akty zarówno natury poznawczej, jak i twórczej – w nich metaforę uznaje się za wartościową dyspozycję języka, który umożliwia przekazanie treści będącej niemożliwą do przekazania w żaden inny sposób; dzieje się tak, bowiem w metaforze zakodowane są procesy heurezy, które przejawiają się jako „pewien rodzaj aktywności językowej” (Suchecki 1983, 85-90). Badacze języka dzieci zauważają, iż nauczyciele podczas lekcji zadają jedynie pozorne pytania, na które otrzymują znaną im i spodziewaną odpowiedź, w rzeczywistości jednak uczniowie są bierni (Rittel 1994, 115). Istotne z punktu widzenia tej teorii są konteksty, w których używa się wyrazów wyjściowych, a także wyrazów bliskoznacznych mogących je zastępować, kontekst, który uznaje się za ten o najmniejszym nacechowaniu oznacza, iż: „wyraz wyjściowy ma minimum związków syntaktycznych z innymi wyrazami; jest użyty w zdaniu prostym, nierozwiniętym, twierdzącym, nie zanegowanym, nie modalnym; występuje w trybie oznajmującym i w czasie teraźniejszym”, zaś w przypadku środków synonimicznych przyjmowane zostały następujące zasady: „najmniej nacechowane synonimy; bardziej nacechowane niż konwersy; jeszcze bardziej nacechowane z powodu asymetrii semantycznej są antonimy” (Rittel 1994, 116).
4. Teoria pragmatyczna – odnosi się do warunków, które umożliwiają rzeczywiste spełnienie aktów mowy, są wypowiedziami presupozycyjnymi (domyślnymi aktami) lub dokonawczymi. Podczas opisywania języka zwraca się uwagę również na pragmatyczne parametry, takie jak: nadawca-odbiorca, gramatyka grzeczności; cel komunikacyjny. Trzeba podkreślić, iż istnieją różne pragmatyczne koncepcje, ale w przypadku komunikacji szkolnej istotna będzie tak zwana pragmatyka języka naturalnego, szczególnie kompetencja komunikacyjna, która w ramach kompetencji lingwistycznej wymaga m.in. doświadczenia społecznego, czyli odpowiedniej wiedzy na temat sposobów używania języka w sytuacjach społecznych – takie podejście dla nauczyciela oznacza, iż powinien uwzględniać w procesie edukacyjnym:
- a) ogólną organizację wypowiedzi w odniesieniu do zmiennych sytuacyjnych,

- b) sposób prowadzenia dialogu, a także innych interakcyjnych procedur wymagających dialogu, czyli relacji między rozmówcami oraz całych procedur werbalnych i niewerbalnych, które odnoszą się do tych relacji;
- c) ocenienia wspólnej postawy względem dzielonej wiedzy, będącej niezbędną do wzajemnego zrozumienia czy rozwijania się konwersacji;
- d) ocenienia percepcyjnej zdolności, czyli zrozumienia punktu widzenia rozmówcy;
- e) ocenienia umiejętności utrzymania konwersacyjnej spójności.

Do pragmatycznej teorii zalicza się także performatywne wypowiedzi, które szczególną rolę odgrywają w gramatyce grzeczności (jej formuły to wypowiedzi, które każde dziecko powinno opanować). Ponadto performatywny charakter łączy się od językowej strony z konkretnym typem czasowników, oznaczających czynności, np. *obiecać*, *radzić*, *przypominać*, *prosić*, *oskarżać*, *przysięgać* czy *żądać* i zazwyczaj występują w formie pierwszej osoby liczby pojedynczej czasu teraźniejszego; teorie pragmatyczne zakładają również, iż wszystkie typowe przykłady presupozycji są środkiem komunikowania się. Performatywność stanowi również cechę magicznych formuł, takich jak wróżby, klątwy, zaklęcia, które posiadają pewną zdolność bezpośredniego przemieniania rzeczywistości fizycznej przy pomocy nakazów słownych; tego typu wypowiedzi pojawiają się również w podaniach ludowych, baśniach, np. *Stoliczku, nakryj się!* czy w *Biblii*, np. *Niech się stanie światło – I stało się światło*. Jednak w tych wypowiedziach funkcja o charakterze informacyjno-sprawozdawczym jest wtórna, co oznacza, iż użycia te nie tylko mieszczą się w naszym kulturowym doświadczeniu, ale też należy je wykorzystywać zgodnie z ich zastosowaniem, czyli w momencie, gdy nadawca posiada moc do ich wypowiedzenia (Grodziński 1980, 10-14). Zdaniem J. Lyonsa, to część znaczeniowej informacji, która w wypowiedzi nie została przekazana bezpośrednio (wprost). To samo można powiedzieć o implikaturach (czyli o tym, co odbiorca, nie zawsze z zamiarem nadawcy, wnioskuje z kontekstu komunikatu) (Lyons 1989, 208-216).

Reasumując, nauczyciel, żeby móc we właściwy sposób stosować powyższe teorie powinien przestrzegać następujących zasad posługiwania się nimi:

- wybiórcze wykorzystywanie wybranej teorii – w zależności od założonego wcześniej celu komunikacyjnego, na przykład: teorię transformacyjną można zastosować podczas braku w gramatyce języka; pragmatyczną – przy brakach w kompetencji komunikacyjnej; ideologiczną – podczas kłopotów

z właściwym odbiorem tekstu literackiego bądź brakach w kompetencji kulturowej; funkcjonalną – w momencie problemów z małą aktywnością językową;

- kolejność wprowadzania teorii, które są zależne od względnej chronologii nabycia kompetencji lingwistycznej: najpierw powinno się wykorzystać teorię transformacyjną, gdyż zakłada kompetencję językową (jest ona prymarna); dalej pragmatyczną – obejmuje działania w obrębie kompetencji komunikacyjnej (sekundarnej); następnie ideologiczną – oscylującą wokół kompetencji kulturowej (będącej akumulacyjną); na końcu funkcjonalną, która uruchamia dialog (to tak zwana prekompetencja);
- kompleksowość w związku z nabywaniem nie tylko języka, ale też kompetencji przybliżonej oraz docelowej (Rittel 1994, 119).

Należy podkreślić, iż wszystkie te teorie umożliwiają nauczycielowi przekształcenie nierozwiniętego kodu w rozwinięty, a także kompetencji przybliżonej – w docelową.

Lingwistyka edukacyjna wyróżnia także dwie metodologie niezbędne przy nauce kompetencji komunikacyjnej. Pierwsza z nich to metodologia semantyczno-logiczna. W XX w. pojawił się kierunek określony mianem filozofii analitycznej, który koncentrował się na problemach w zakresie języka. Ponadto semantyka rozwijała się również jako koncepcja socjologiczna, która z racji zainteresowania problematyką ulepszania międzyludzkich stosunków poprzez ulepszanie języka, łączy się również z psychologią, socjologią czy psychoterapią – dlatego uznaje się ją za zbliżoną do pragmatyki, szczególnie w poznawczym oraz kreacyjnym zakresie, co oznacza, iż można ją wykorzystać z teorią ideologiczną, pragmatyczną i transformacyjną. W kontekście teorii pragmatycznej metodologia ta zajmuje się przede wszystkim pytaniami, czyli aktami wypowiedzi, których celem staje się wywołanie wypowiedzi z użyciem środków językowych stanowiących rozmowę uczestników tego aktu, gdzie wszystkie składniowe czy leksykalne formy pytania, czyli: zaimki, partykuły, szyk i intonacja są określone tym właśnie aktem. Pytania zastosowane w dialogu mogą zostać połączone z funkcjonalną teorią, jednak powinno się je wykorzystywać w zgodzie z regułą: a) pierwsze pytanie następuje dopiero po twierdzeniu; b) odpowiedź następuje zaraz po pierwszym pytaniu; c) drugie pytanie pojawia się po uzyskaniu odpowiedzi na pierwsze pytanie; d) odpowiedź następuje przed pytaniem – na przykład, gdy małe dzieci zaczynają nabywać umiejętność zadawania pytań. Można także wykorzystać zagadkę jako

odwróconą definicję pojęcia, metaforę jako tak zwaną ego-definicję, a także pytania w formie heurystycznych definicji (Rittel 1994, 119-120).

Drugą metodologią jest ta dydaktyczna. Istotną w niej staje się wcześniej przedstawiona opozycja język – mowa, w związku z którą wyodrębnia się kolejne opozycje, przy czym istotniejsze w komunikacji definiowanej jako ustne wypowiedzianie się realizowane są pojęcia: język mówiony, język literacki, słownictwo czynne oraz dźwiękowa forma wypowiedzi:

- a) język mówiony//język pisany – specyfika mówionego języka nawiązuje do społecznych kontaktów (dialogów), zaplanowaną i zamierzoną wymianą zdań (monologu), przekazaniem gotowego tekstu: odczytaniem go, deklamacją bądź recytacją, określeniem sytuacyjnego tła – głównie: czasu, miejsca, okoliczności wypowiedzianych komunikatów, spontaniczności wraz z afektywnością (dotyczy mniejszej spójności zdań), pojawianiem się parajęzykowych elementów (intonacja, gesty, mimika, barwa i siła głosu), a także komunikatywnością wypowiedzi, które są odpowiednie do rzeczywistości, z właściwymi środkami językowymi, poprawnością ich użycia, a przy tym odpowiednią techniką mówienia (właściwa artykulacja, płynność, pauzy); język pisany – w nim przejawia się przede wszystkim norma skodyfikowana (dotyczy normy oficjalnej, wiąże się z pośrednim kontaktem między uczestnikami) (Bugajski 2007, 129-133, 279-284);
- b) słownictwo czynne//słownictwo bierne – zgodnie z teorią języka stworzoną przez Leona Zawadowskiego: „pobieranie informacji za pomocą samego tekstu nazywamy biernym użytkowaniem języka lub rozumieniem tekstu; mówimy, że tekst spełnił względem słuchacza funkcję komunikatywną, słuchacz skorzystał z funkcji komunikatywnej tekstu; wytwarzanie tekstów i komunikowanie się tą drogą wiadomości nazywamy czynnym użytkowaniem języka” (Zawadowski 1969, 117);
- c) język literacki//język literatury – język literacki rozumiany jest jako język, którym posługuje się warstwa wykształconych osób z danego społeczeństwa; utrwalony w literaturze, a następnie używany we wszystkich możliwych dziedzinach życia kulturalnego; język literatury to tak zwany wzór literacki, dostarczający biernego słownictwa, zalicza się do niego zwroty czy wyrazy

o literackim charakterze, niewykorzystywane na co dzień, prawdopodobnie raziłyby one swą nienaturalnością (Rittel 1994, 122);

- d) dźwiękowa forma wypowiedzi//pisana forma wypowiedzi – dźwiękowa forma wypowiedzi może zostać oceniona jako: wyrazista (tutaj: zmiana pauzy, tempa, stosowanie akcentów gramatycznych czy logicznych, modulowanie głosem, żeby wyrazić emocje) – to kompetencja docelowa; monotonna (tu: brak jakiegokolwiek zróżnicowania tonu czy siły głosu, a przy tym wolne bądź bardzo wolne tempo mówienia, zbyt długie pauzy) – kompetencja przejściowa oraz dostateczna (dotyczy zbyt emocjonalnego artykułowania tekstu) – kompetencja przybliżona, jak wynika z badań przeprowadzonych pod koniec XX w. w szkole większość zbadanych wypowiedzi uczniów została określona jako monotonna, dlatego należy podkreślić, iż forma dźwiękowa jest niezwykle ważna, gdyż umożliwia komunikatywność tekstu, a gdy następuje zaburzenie słownej komunikatywności to ujawnia się subkompetencja⁹⁵ (Mystkowska 1970, 29-32).

Różnica między obiema metodami polega na formułowaniu przez pierwszą zasad poznania, a przez drugą – zasad wykonania. Z pewnością sam proces nauczania kompetencji komunikacyjnej utrudnia tzw. ekspansja języka medialnego, który bywa coraz częściej traktowany jako wzorzec ogólnej polszczyzny; coraz wyraźniejsza dominacja języka potocznego rozumianego jako podstawowa odmiana języka, a także znaczny rozwój technologii informacyjnych czy postępowanie agresywności języka (jego wulgaryzacja) (Koc 2011b, 254-255).

3.1.1.3. Kompetencja kulturowa

O związku języka z kulturą występującego poprzez kontekst⁹⁶ pisał John Rupert Firth. U badacza znaczeniowa analiza tego pojęcia polegała na następnym kontekstualizacji faktów, w której każdy kontekst powinien mieścić się w kolejnym

⁹⁵ Uważa się, że podczas nauczania języka polskiego już od najmłodszych klas powinno się wprowadzić techniki analizy pozawerbalnej oraz żywego słowa (Mystkowska 1970, 32).

⁹⁶ W teorii znaczenia J.R. Firtha terminem kluczowym jest oczywiście *kontekst*. Analiza znaczeniowa wyrażenia polega na „kolejnej kontekstualizacji materiału, przy czym każdy kontekst mieści się w następnym, jest funkcją, organem większego kontekstu, a wszystkie konteksty mieszczą się w tym, co można nazwać kontekstem kultury”. Kontekst kultury, na który J.R. Firth się powołuje, jest postulowany jako rama, w której występują sytuacje rozpoznawalne i społecznie znaczące. Poprzez powołanie się na pojęcie kontekstu kultury, J.R. Firth, podobnie jak wielu językoznawców jego pokolenia, wyznaje swoją wiarę w ścisły związek języka z kulturą (Lyons 1989, 221-222).

(Lyons 1989, 221-222)⁹⁷. J. Lyons podkreśla, iż w kontekście kulturowym pojawiają się rozpoznawalne i społecznie znaczące sytuacje (Lyons 1989, 220-225). Warto także przytoczyć teorię N. Chomsky'ego, według którego, w idealizacji językowego zachowania oraz w jego tłumaczeniach przy pomocy ukrywanego w nich systemu znajdują się kolejne, niezwykle ważne metodologiczne problemy. Idealizację pierwszego typu określił mianem „wyczyszczenia”, które jest właściwe dla kompetencji gramatycznej – w niej przy idealizacji nie powinno pomijać się m.in. niedokładnej mowy, przejęzyczenia, jąkania, roztargnienia. Badacz zaznaczał, iż: „teoria ta dotyczy wyidealizowanego nadawcy-słuchacza w zupełnie jednorodnej zbiorowości językowej, znającego doskonale język tej zbiorowości i nie dotkniętego takimi istotnymi gramatycznie przypadłościami, jak ograniczenie pamięci, roztargnienie [...] w stosowaniu umiejętności językowych do konkretnego wykonawstwa” (Chomsky 1957, 3-4).

Idealizacja drugiego typu, za D. Hymesem, polega na tak zwanym „właściwym wyczyszczeniu” w odniesieniu do kompetencji komunikacyjnej i wiąże się z pominięciem potencjału systemowego zarówno nadawcy, jak i jego języka. Nie uwzględnia się tutaj m.in. informacji sterowanych uczuciowo, zdań niepełnych czy eliptycznych. Zwraca się uwagę na „odpowiedniość”, czyli na to, w jakim stopniu zostało coś określone w kontekście skuteczności czy właściwości (Rittel 1994, 136-137). Natomiast, zdaniem Johna Searle, idealny użytkownik języka powinien znać utajone reguły konstytutywne, posługiwać się językiem, wykonując czynności zgodnie z tymi zasadami. Językoznawca dodaje, iż illokucyjne czynności w obrębie języka zachodzą na mocy określonych reguł (Searle 1987, 54-56).

Idealizacja trzeciego typu⁹⁸ polega na „właściwym wyczyszczeniu” kompetencji kulturowo-kumulacyjnej, którą można ukazać jako zbiór reguł generujących tylko systemowe zdania konkretnego języka. Idealny użytkownik, zdaniem J. Lyonsa, posiada wiedzę nie tylko o regułach decydujących o poprawności systemowych zdań, ale także potrafi ich używać we właściwym kontekście (Lyons 1989, 200-203).

Każdy badacz kompetencję kulturową definiuje na swój sposób, m.in. dla filozofa kultury Ernesta Cassiera oznacza ona: „gramatykę funkcji symbolicznych,

⁹⁷ Por. J.R. Firth, 1957, *Papiers in Linguistics 1934-1951*, London, s. 33.

⁹⁸ Trzeci typ idealizacji, konieczny przy zakładaniu istnienia ukrytego systemu językowego, nazwiemy dekontekstualizacją. Podobnie jak normalizacja (którą można uznać za jej część składową).

uwzględniającą poszczególne autonomiczne wypowiedzi: językową, artystyczną, mityczną i religijną” (Cassier 1977, 18-20). Roger Keesing, inspirując się N. Chomsky’em, przyjął, iż kultura to: „system kompetencji wspólny wszystkim ludziom przy uwzględnieniu indywidualnych wariantów tych kompetencji”, zaś ta kompetencja, to model kulturowej wiedzy, którą posiada idealny obserwator całkowicie homogenicznej społeczności (Rittel 1994, 138). Jerzy Kmita natomiast wyjaśnia ją jako: „wszystkie reguły interpretacji kulturowej, stosowane przez daną jednostkę przy podejmowaniu czynności kulturowych lub przy ich interpretacji”, zaznaczając, iż kompetencja językowa, w takim ujęciu, staje się częścią kompetencji kulturowej i nakładają się na nią odpowiednie reguły systemu językowego, natomiast kompetencja komunikacyjna ujęta została jako system reguł kulturowej interpretacji, który wyodrębniony został dla czynności komunikacyjnych. Tak więc, kompetencja kulturowa wiąże się w tym ujęciu bezpośrednio z systemem reguł kulturowej interpretacji dla wszystkich czynności o kulturowym charakterze (Kmita 1971, 36-42).

Jerzy Bańcerowski natomiast kompetencję kulturową wyodrębnia w ramach kompetencji językowej, twierdząc, że znaki to zjawiska o kulturowym charakterze, co oznacza, iż konwencja, na której podstawie konkretnym czynnościom, zjawiskom czy wytworom zostają przypisane właściwe treści komunikacyjne, charakteryzuje się konwencją kulturowych reguł, które wchodzi w skład kompetencji kulturowej. Kompetencja ta została więc ujęta jako powtarzalna wiedza znajdująca się w przekonaniach poszczególnych jednostek (indywidualistyczne ujęcie) bądź abstrakcyjna wiedza, która będzie obowiązywała społecznie (ponadjednostkowe ujęcie) (Bańcerowski 1982, 35-45). Dla Edwarda Sapira: „zawartość treściowa każdej kultury daje się wyrazić w jej języku, a rola języka w akumulacji kultury i przekazie historycznym jest oczywista i doniosła” (Sapir 1978, 36-37). Co oznacza, że jeśli w języku zawarty jest pogląd na świat konkretnej społeczności, to powinien zawierać informacje o kulturze. E. Sapir sam język określił mianem przewodnika po społecznej rzeczywistości i symbolicznego przewodnika po kulturze. Ponadto podkreślał jak ważną rolę odgrywa język w akumulacji i dokumentacji kultury. Za dość istotny wskaźnik kultury uznawał słownictwo, szczególnie zmiany znaczenia, w tym wychodzenie z użycia starych słów, a pojawianie się czy zapożyczanie nowych. Badacz twierdził, że metody etnolingwistyki porównawczej stanowią potwierdzenie związku języka z kulturą i objaśnienie odmienności systemów językowych, dodając, że różnorodność języków, a także ilość

przypisanych im form gramatycznych stanowią: „różnorodność strukturalizacji znaczeń symbolicznych w poszczególnych kulturach”. A to prowadzi do tego, że każdy język w odmienny sposób odzwierciedla rzeczywistości i interpretuje świat (Sapir 1978, 61-64). Natomiast Jerome Bruner uważa, iż człowieka, który nie doświadcza kulturowych wpływów, można nazwać pozbawionym inteligencji, zaś wspomaganie rozwoju przy pomocy kultury polega na dostarczaniu tak zwanego „systemu wzmacniaczy”, do którego „podłączyć się” mogą jedynie ci posiadający pewne umiejętności. Kulturę pojmuje się tutaj bowiem jak wynalazek, przekaznik czy magazyn „systemów wzmacniaczy”, gdzie za najsilniejszy „wzmacniacz” uznaje się język, szczególnie ten pisany, gdyż ma bogaty, a także hierarchicznie zorganizowany zasób słownictwa (Bruner 1978, 610-630).

Georgia Green kompetencję kulturową definiowała jako: „1) świadomość własnych ograniczeń kulturowych; 2) otwartość, uznanie i szacunek dla różnic kulturowych; 3) postrzeganie interakcji międzykulturowych jako możliwości uczenia się; 4) umiejętność wykorzystywania zasobów kulturowych w interwencjach; 5) uznanie integralności i wartości wszystkich kultur – traktując je jako kluczowe w pracy z dziećmi i osobami dorosłymi” (Potyrała, Czerwiec, Kowal 2017, 7). Andrzej Pawlucki dzieli ją na cztery kategorie:

- a) aksjologiczną – przynosi odpowiedzi na egzystencjalne pytania: „po co żyć?”, czyli dla osiągnięcia jakich celów podejmuje się konkretne działania, a także jakie związki mogą zachodzić pomiędzy wartościami w życiu każdego człowieka; pojmuje się ją również jako indywidualne predyspozycje do rozróżniania wartościowych celów od tych nieistotnych, a także umiejętność dokonywania oceny wartości względem tych przyjętych w danej społeczności (tak zwane wartości wyższego rzędu wspólnoty kulturowej);
- b) komunikacyjną – informuje, co jest treścią życia, obejmując wiedzę dotyczącą przekazywania znaczeń, czyli tekstów kulturowych, komunikatorów czy innych dzieł, które umożliwiają zrozumienie treści działalności kulturowej; „to umiejętność odróżniania od siebie odmiennych rodzajów czynności poprzez wiedzę na temat komunikatów kulturowych będących treścią czynności społecznych oraz zdolności interpretacji tych treści”;
- c) technologiczną – ujęta jako wiedza teoretyczno-praktyczna, która warunkuje skuteczność działania, umiejętność posługiwania się wiedzą o wyjaśniającym charakterze oraz informacje dotyczące sposobów działania; to również zdolność

wybierania sposobów postępowania prowadzących do zrealizowania założonego wcześniej celu;

- d) relacyjną – wyznacza pewne dyspozycje do umiejętnego działania, rozumie się ją jako zdolność do podejmowania działania, a także do realizacji zaplanowanych wcześniej działań (bazując na wiedzy na temat przebiegu czynności ról społecznych zgodnie z przyjętymi w danej grupie społecznej wzorcami postępowania); uważa się, iż kategoria ta wiąże się bezpośrednio z aktywnym uczestnictwem poprzez osobiste przeżywania kulturowych czynności (Pawłucki 1992, 114-131).

Badacze podkreślają, że ludzie coraz bardziej zdają sobie sprawę, iż znajomość kultury daje ogromne korzyści, bowiem posiada się znacznie większe szanse na włączenie się w dynamicznie zmieniające się społeczeństwo. A znając kulturę, również innych narodów, zdecydowanie łatwiej można wyobrazić sobie globalne problemy.

Na podstawie ukazanych teorii można przyjąć, iż kompetencja kulturowa wiąże się z przenikaniem między sobą gramatyki, komunikacji i kultury.

Lingwistyka edukacyjna podkreśla, iż podstawą nauczania tej kompetencji jest nauczanie słownictwa uporządkowanego i tematycznego w taki sposób, żeby uczeń, niezależnie od sytuacji, w której się znajdzie, wiedział jak zmienić (jeśli to będzie konieczne) swoją hipotezę odnośnie własnego języka bądź językowych zachowań odbieranych przez niego z otoczenia (Rittel 1994, 140). Zaznacza się również, iż standardy edukacyjne będące realizowane we wszystkich cyklach kształcenia ulegają zmianie w kierunku niezależnego kształtowania się osobowości uczniów, dlatego współczesna działalność dydaktyków (niezależnie od nauczanego przedmiotu) zakłada stale zwiększającą się liczbę możliwości stosowanych przez nich interdyscyplinarnych podejść. W związku z tym nauczyciele nie tylko powinni działać w swojej naukowej dziedzinie, ale również wspólnie kształtować kompetencje kulturowe, gdyż standardy nauczania obejmują działania umożliwiające uczniom uzyskiwanie rezultatów w zakresie komunikowania się bądź samodzielnego monitorowania zdolności, a także międzyprzedmiotowe wyniki, które mają wpływ zarówno na postrzeganie świata, jak i jego elementów kulturowych. Szkolna kultura posiada duże znaczenie podczas tworzenia pozytywnych relacji dydaktycznych oraz uczenia się uczniów, umożliwiając budowanie nowego programu nauczania zawierającego w swoich założeniach kulturę oraz efektywność organizacyjną w tym zakresie. Ponadto globalne zmiany o charakterze

społeczno-gospodarczym oraz technologicznym posiadają bardzo duży wpływ na pracę nauczyciela, ale też ogólny sposób jej pojmowania (w ciągu ostatnich dziesięcioleci wielokrotnie dochodziło do zmian w zakresie koncepcji na temat wiedzy oraz uczenia się), dlatego też, aktualnie, podczas planowania czy przeprowadzania nauczania trzeba pamiętać o jego różnych etapach, a także specjalnych potrzebach uczniów, gdyż rozwinięcie własnego kapitału czy indywidualne podejście do każdego ucznia oparte zostało na wymiarze kulturowym i etycznym oraz rozwoju osobowości (Potyrała, Czerwiec, Kowal 2017, 38-41).

Nauczanie kompetencji kulturowej

Nauczanie kompetencji kulturowej wiąże się przede wszystkim z edukacją kulturową, którą prowadzi się przy pomocy różnych środków językowych. Kształtowanie tożsamości będzie stanowiło jeden z istotniejszych celów edukacji, który wiąże się z: posługiwaniem się pojęciami odnoszącymi się do pozytywnych wartości oraz ich przeciwieństw, a przy tym na określaniu postaw z nimi związanych, np. tolerancja : nietolerancja, a także wartości estetycznych, np. piękno : brzydota ; dostrzeganiem wartości humanistycznych w różnych tekstach kultury i poddawaniem im refleksji; poznawaniem zróżnicowanych postaw społecznych, narodowych, obyczajowych, kulturowych i religijnych, w tym wartości i budowanie na tej podstawie własnej tożsamości; używaniem języka w celu poszanowania „innych” (Rypel 2014, 59-61). Takie działanie pozwoli na dostarczenie uczniom właściwych środków językowych, po to by mogli wyrazić zgodnie z przyjętymi normami swoją autonomię i indywidualność

Przy nauczaniu kultury można wykorzystać teorię jednostek kulturowych, obejmującą:

- wzorce językowe – zarówno etniczne, jak i obce – frazeologię, terminy;
- wzorce o niejęzykowym charakterze (parajęzykowe) – gesty, mimika, prozodia;
- ogólne wzorce kulturowe – m.in. analityczne metafory;
- ludowe wzorce kulturowe – wszelkie słownictwo związane ze zwyczajami czy wierzeniami;
- przejęte wzorce kulturowe – np. cytaty, parafrazy bądź przekłady;
- wzorce indywidualne – wszelkie zmiany w zakresie stylizacji, znaczeń lub kreacji. (Rittel 1994, 142).

Uważa się, że edukacja kulturalna stanowi przygotowanie człowieka do uczestnictwa w symbolicznej kulturze.

Praktyka pedagogiczna związana z modelowaniem różnych sytuacji komunikacyjnych posiada poważny potencjał, który powinien zostać skierowany na samoorganizację uczniów, w tym ich samorealizację podczas kreatywności językowej czy kulturowej komunikacji poprawiającej ogólną jakość kształcenia. Zakłada się, iż istnieje pewna zależność między rozwojem osobistych cech o charakterze psychologicznym oraz kompetencji językowych czy komunikacyjnych na poziomie kulturowego rozwoju uczniów a sposobem realizacji osobistych celów czy osiągnięciem odpowiedniego poziomu moralnego, standardów społecznych lub kulturowych. Badacze podkreślają, iż młode osoby dość często odczuwają apatię czy obojętność wobec wszelkich procesów planowania, a także wdrażania różnych edukacyjnych celów bądź perspektyw w sferze społecznej, osobistej czy zawodowej. Zaznacza się również, że współczesne nauczanie nie może się odbywać bez obecności technologii informacyjno-komunikacyjnej, a także kontekstu kulturowego, dążącego obecnie do budowania pozytywnych trendów, zdobywania wiedzy oraz zwiększania jej u uczniów czy kształtowania ich prawidłowych postaw społecznych.

Zadaniem nauczyciela staje się więc przygotowanie uczniów do wchodzenia w rolę odpowiedzialnych „konsumentów informacji i krytycznych użytkowników opinii”. David Morley podkreślał już w 1992 r.: że „środki masowego przekazu, działania społeczne i perspektywy kulturowe mogą mieć wpływ na sposób interpretacji globalnych i lokalnych dynamik komunikacji oraz doświadczeń publicznych i prywatnych przestrzeni. Analiza struktury programów kulturalnych poprzez obawy o szersze pole wieloaspektowych procesów społecznych, w których uczestniczą media, polega na interdyscyplinarnych połączeniach nowych technologii, mediów, dynamiki kulturowej i organizacji społecznej przestrzeni, czasu i wspólnoty oraz uczestniczeniu w debatach na temat roli mediów w budowaniu tożsamości kulturowych z wykorzystaniem różnych technologii” (Potyrała, Czerwiec, Kowal 2017, 44). W czasach, gdy elektronika jest wszechobecna w życiu każdego człowieka, szkoły zbyt wolno podjęły w swych działaniach społeczne oraz edukacyjne zmiany. Ogromna siła mediów czy kontekstów medialnych bardzo długo była ignorowana przez nauczycieli, jak i cały edukacyjny system, podczas nauczania brakowało jakichkolwiek refleksji nad powszechną obecnością mediów w życiu uczniów czy rekonstruowania umiejętności bądź koncepcji,

które obejmują różnorodne formy i środki komunikacji, w tym również te wizualne, np. sztuka, dramat, programy telewizyjne lub filmy, a także zdolności pracy z różnymi systemami symboli, gdzie w aktywny sposób odbierane oraz otrzymywane zostały różne ich znaczenia. Uczniowie, poza szkołą, wykorzystują nowoczesne technologie obejmujące w swoim zakresie różne społeczno-kulturalne aktywności. Serwisy społecznościowe stanowią również platformę umożliwiającą uczestnictwo w życiu społecznym, które pomaga się uczyć oraz ćwiczyć zdolności w danym obszarze wiedzy, a przy tym ułatwiają podejmowanie dyskusji czy debat dotyczących różnorodnych tematów, m.in. zjawisk bądź inicjatyw kulturowych (Potyrała, Czerwiec, Kowal 2017, 41-46). Dowiodły tego czasy pandemii, gdy technika przejęła nie tylko większość obowiązków służbowych i organizacyjnych społeczeństwa, ale również edukację.

Trzy rodzaje kompetencji, czyli językowa, komunikacyjna i kulturowa są bardzo ważne w kontekście moich badań naukowych, dlatego w podsumowaniu tego rozdziału postaram się wyjaśnić, w jaki sposób je definiuję w oparciu o terminologię stworzoną przez badaczy (głównie językoznawców).

Za N. Chomsky'm przyjmuję, że kompetencja językowa to umożliwiająca tworzenie oraz rozumienie zdań dla swojego języka wiedza, która nie tylko sprawia, że dana wypowiedź (pisemna lub ustna) jest poprawna pod względem lingwistycznym i formalnym, ale też taka, którą dziecko nabywa jako „język domowy”, generując ją jako zespół reguł usłyszanych w wypowiedzi, stanowiących językowe uniwersalia. W związku z tym, w szkolnej edukacji powinno się przyjmować, że każdy uczeń posiada indywidualne zdolności dotyczące kompetencji językowych, czyli zdolności osób mówiących do wypowiadania się, ale też przyswajania sobie następnych gramatyk języka. Aby zaś każdy z uczniów mógł przyswoić kompetencje językowe na podobnym poziomie, nauczyciele powinni wykonywać szereg działań, mających na celu wyrównanie tych szans edukacyjnych już u najmłodszych dzieci. Podczas lekcji języka polskiego zawartych w moim programie edukacyjnym chciałabym skupić się na kilku elementach oscylujących wokół rozwoju kompetencji językowej uczniów, czyli: a) zakodowaniu w ich umysłach zasobu wiedzy, czyli językowego obrazu świata odpowiadającego rzeczywistości, w której żyją (czyli elementów wiedzy o kulturze, świecie, życiu w społeczeństwie, wartościach itp.); b) posiadaniu przez nich świadomości

struktur gramatycznych oraz semantycznych języka jako systemu znaków (zgodnych z ich możliwościami rozwojowymi i podstawą programową); c) wdrażaniu sprawności i zdolności językowej niezbędnej do odbioru przez nich tekstów.

W odniesieniu do nabywania kompetencji komunikacyjnej, już sama próba zdefiniowania terminu „komunikacja” stanowi ważne zagadnienie, bowiem proces komunikacji, niezależnie od rodzajów (m.in. interpersonalne, intrapersonalne, grupowe, międzygrupowe, masowe czy instytucjonalne) tworzy nieodłączny element egzystencji człowieka żyjącego w społeczeństwie. Za W. Pisarkiem przyjmuję, że akt komunikowania może dokonać się nie tylko między ludźmi, a proces komunikacji to wszystkie biologiczne, psychiczne, społeczne i techniczne procesy przekazywania informacji, które są do siebie podobne pod względem strukturalnym. Badacz podkreślił fakt, który pokrywa się z teorią D. Hymesa na temat kompetencji komunikacyjnej, że na proces komunikowania się mają wpływ: intencja nadawcy, rodzaj odbiorcy (jego wiek, pochodzenie itp.), rodzaj kodu i przekazu oraz tematyka komunikacji. D. Hymes dodał do tego jeszcze otoczenie (czas, miejsce, okoliczności zewnętrzne), cel komunikacji, wskazówki pomagające ocenić ton głosu, maniery, ale też normy społeczne. Dość istotne stwierdzenie, w kontekście mojej dysertacji, wysunęła J. Aitchison, podkreślająca, że kompetencje (językowa i komunikacyjna) warunkują się, gdyż osoba nabywająca kompetencje językowe, uczy się również dekodowania i kodowania, gromadząc przy tym wiedzę o języku, co może świadczyć o tym, że bez wiedzy o sposobach używania języka w różnych kontekstach, nie ma możliwości zrozumienia komunikatu. Celem mojego programu terapeutyczno-dydaktycznego jest sprawienie, aby uczniowie stali się partnerami dialogu, który rozumieją, potrafią wykorzystać pragmatycznie akty mowy, a także chętnie podejmują dyskusję (a nie jedynie odpowiadają na pytania zadawane przez nauczycieli).

Omawiając zagadnienie kompetencji kulturowej zacytowałam kilka spośród sformułowanych definicji analizowanego pojęcia, ale szczególnie ważna dla mnie zdaje się być ta stworzona przez N. Chomsky’ego, stwierdzającego, że kompetencja kulturowa stanowi model kulturowej wiedzy, którą posiada idealny obserwator homogenicznej społeczności. E. Sapir uważał, że treściową zawartość każdej kultury da się wyrazić w języku, a rola języka w upowszechnianiu kultury i przekazie historycznym jest przecież zasadnicza. J. Kmita, dodał (co jest istotne w kontekście moich badań), że kompetencja językowa i komunikacyjna są częścią kulturowej, gdyż na językową nakładają się

właściwe reguły systemu językowego, a komunikacyjna stanowi system reguł kulturowej interpretacji wyodrębniony dla czynności komunikacyjnych. Na podstawie przywołanych teorii można przyjąć, iż kompetencja kulturowa wiąże się z przenikaniem między sobą gramatyki, komunikacji i kultury. Podstawą nauczania staje się więc nauczanie słownictwa, które jest uporządkowane tematycznie tak, aby uczniowie niezależnie od sytuacji byli w stanie zmienić (jeśli to będzie konieczne) swoją hipotezę w odniesieniu do językowych zachowań odbieranych przez nich z otoczenia. Wobec tego zakładam, że nauczanie kompetencji kulturowej wiąże się przede wszystkim z wykorzystaniem różnych środków językowych oraz kształtowaniem tożsamości uczniów poprzez nauczanie ich wzorów zachowań, znaków, symboli, wartości i norm moralnych, a przy tym nabyciu przez nich wiedzy o wzorcach językowych, parajęzykowych i kulturowych, tak, aby byli gotowi do uczestnictwa w kulturze symbolicznej.

W trzecim rozdziale przedstawiłam podstawowe wiadomości kompetencji językowej, komunikacyjnej oraz kulturowej. Zebrane informacje pozwoliły mi na poszerzenie własnej wiedzy, a co za tym idzie – na skonstruowanie autorskich narzędzi badawczych i scenariuszy zajęć wykorzystanych w kolejnych rozdziałach.

Rozdział 4.

Program terapeutyczno-dydaktyczny z elementami logopedycznymi

Tworząc swój autorski program musiałam odpowiedzieć na kluczowe pytania: w jakim celu go przygotowuję? jakie metody nauczania, techniki pracy i środki dydaktyczne itp. planuję w nim wykorzystać, a także jakiego materiału nauczania użyję? Prymarnym celem nauczania języka polskiego jest kształcenie u uczniów zarówno czynnej, jak i biernej znajomości odmian języka ojczystego, co oznacza zapoznanie ich z głównymi stylami (od potocznego po artystyczny i naukowy) oraz odmianą mówioną i pisaną, ale też zagadnieniami literacko-kulturowymi tworzącymi ich tożsamość narodową.

Należy też pamiętać, że poziom językowej sprawności uczniów podczas zdobywania przez nich wiedzy zależy od procesu socjalizacji, na który wpływ ma przede wszystkim rodzina. Dziecko w chwili przyjścia do szkoły potrafi operować językiem ojczystym na poziomie kodu rozwiniętego lub ograniczonego. Podejmując systematyczną naukę oraz dzięki poszerzaniu kontaktów, pełnieniu różnych funkcji społecznych, zdobywaniu doświadczenia czy rozwoju swoich zainteresowań doskonalą swoją mowę pod względem poprawności gramatycznej, bogacenia słownictwa itp. Poza tym język nie tylko stanowi sposób na formułowanie myśli, ale bierze też udział w procesie myślenia (Nagajowa 1985, 8-32).

Na nauczanie języka polskiego składa się opanowanie przez uczniów wiedzy i umiejętności z dwóch działów – kształcenia językowego oraz literackiego, przy czym pierwszy stanowi podstawę wszystkich zadań, wspierając jednocześnie kształcenie literackie, kulturowe i aksjologiczne. Dlatego poloniści nie powinni zapominać o modelu edukacji zintegrowanej, te dwa działy wzajemnie się przenikają i nie należy ich rozdzielać, gdyż bez kształcenia językowego nie będzie możliwe nauczanie literatury, bowiem nie ma możliwości uświadomienia uczniom sztuki słowa bez położenia akcentu na kształcenie sprawności językowych. Wobec tego ćwiczenia z zakresu mówienia czy pisanie oraz interpretacji tekstów literackich itp. powinny zostać połączone z nauką o języku (na przykład zadań dotyczących spójności tekstu, również ćwiczenia w posługiwaniu się imiesłowami przysłówkowymi, polegające na łączeniu wyrazów i bliskoznacznym struktur bądź przekształceniach stylistycznych tekstów). A sprawność językowa nabyta dzięki takim ćwiczeniom będzie później pomocna przy dłuższych

formach pisemnych, ale też w wypowiedziach ustnych, np. podczas interpretacji tekstu literackiego, dlatego tak istotne jest, aby nauczyciele zdawali sobie sprawę z tego, że zapoznanie uczniów z cechami wypracowań i wprowadzanie ćwiczeń redakcyjnych to działania stanowiące jedynie część pracy obejmującej rozwój języka uczniów. Ponadto bez języka świadoma recepcja tekstu literackiego czy kultury (narodowej i powszechnej) też nie jest możliwa, a baśnie, na których bazować będzie stworzony przeze mnie program stanowią element kultury, nie tylko jako teksty literackie, ale też utwory niosące za sobą elementy o charakterze aksjologicznym, symbolicznym czy mającym konotacje interdyscyplinarne (por. Janus-Sitarz 2009, Nagajowa 1985).

Jadwiga Puzynina nieraz w swoich publikacjach bądź wystąpieniach podkreślała, że: „język, jako system i jako tekst, może być źródłem poznawania różnych wartości, etyki i sacrum, a poznawanie może owocować ich internalizacją” (Puzynina 1996, 28). Apelowala przy tym, żeby wychowywać i uwrażliwiać młode pokolenia tak, aby umiały odróżnić wartości zinternalizowane od tych „zakłamanych”, powszechnie nieakceptowanych. Badaczka stwierdziła, że: „takie wychowanie można realizować poprzez kształcenie zdolności rozpoznawania tych wartości w języku, który jest sposobem ludzkiego ujmowania świata, a więc na przykład w odkrywaniu elementów wartościujących w metaforach i porównaniach, w rozszyfrowywaniu ironii, polegającej najczęściej na zmianie znaku wartości, a także w rozumieniu wartościujących funkcji morfemów słowotwórczych i fleksyjnych, intonacji i instrumentacji głoskowej. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że kształceniu tych umiejętności sprzyja szczególnie praca z utworem literackim, bowiem młody odbiorca spotka tu znacznie silniejsze niż w innych tekstach nacechowanie aksjologiczne na poziomie wypowiedzi zarówno postaci literackiej, narratora bądź podmiotu lirycznego, jak i autora. Ta umiejętność interpretacji funkcji środków wartościowania językowego służy nie tylko lepszej percepcji tekstu literackiego, rozumieniu problemu postaw wartościujących narratora, podmiotu lirycznego czy też bohatera utworu, ale także obronie przed wszelką manipulacją – czy to w dziedzinie polityki, czy też reklamy” (Puzynina 1996, 36).

Moje badania oscylować będą przede wszystkim wokół kształcenia językowego, ale nie można zapominać, iż kształcenie literackie uważa się za jeden z czołowych elementów nauczania języka polskiego w szkołach, dlatego, obok zadań z zakresu wiedzy o języku, w przygotowanym przeze mnie cyklu lekcji nie mogło zabraknąć kształcenia umiejętności czytania czy analizy i interpretacji tekstu literackiego, które można określić

mianem niezbędnych do właściwego funkcjonowania człowieka w społeczeństwie. Wszelkie ćwiczenia literackie związane z czytaniem tekstów wzbogacają m.in. leksykę, składnię, frazeologię, stanowiąc wstęp do podjęcia dyskusji nad danym tekstem, dzięki czemu możliwym staje się kształcenie umiejętności w zakresie wypowiadania się itp.

W tym rozdziale postaram się również wyjaśnić, na przykładzie konspektów zajęć, dlaczego zdecydowałam się na wykorzystanie w swoich badaniach baśni czy bajek terapeutycznych.

4.1. Kryzys książki we współczesnej szkole

Dość poważną, jeśli nie najistotniejszą kwestią, ze względu na którą zdecydowałam się podjąć badania, jest problem coraz większej niechęci do książek wykazywanej przez młode (ale nie tylko) osoby. Cyfryzacja sprawiła, że aktualnie dominuje kultura obrazkowa – ludzie piszą i czytają krótkie wiadomości wysyłane drogą elektroniczną. To wszystko, ale też zmieniające się zasady egzaminów czy tak zwany „przymus lekturowy” i dość instrumentalne traktowanie kanonu (por. Chrzastowska 1976) sprawiły, iż przyjemność czytania zdecydowanie zeszła na dalszy plan. Jednakże nie należy winić tylko reform edukacyjnych, bowiem olbrzymi wpływ na podejście uczniów do książek ma ich dom rodzinny – to z niego wynoszą bądź nie – nawyk czytania. Jak wynika z badań, coraz częściej opiekunowie małych dzieci zamiast czytania bajek wolą włączyć kreskówki w telewizji, a sami uczniowie sięgają po streszczenia czy opracowania zamiast po lektury. Za odejście od czytania obwinia się też samą literaturę uznawaną za zbyt anachroniczną. Zaznaczyć również należy, iż odpowiedzialnością za kryzys czytania winić powinno się wszelkie przemiany o charakterze cywilizacyjnym czy kulturowym, które działalność człowieka oceniają (pozytywnie lub negatywnie) w kategorii ogólnie przyjętej użyteczności. Takie podejście sprawiło, iż ludzie coraz rzadziej wybierają literaturę piękną jako jedną z form spędzania wolnego czasu. Uczniowie, czytając lektury szkolne starają się „przebrnąć” przez nie w dość krótkim czasie, by jak najszybciej znaleźć najważniejsze informacje (o głównych bohaterach, czasie, miejscu czy samym przebiegu wydarzeń), które będą przydatne podczas lekcji i pomogą zdobyć pozytywną ocenę ze sprawdzianu (Janus-Sitarz 2009, 14-17). Można ogólnie przyjąć, iż za kryzys czytelniczy odpowiedzialność ponosi:

- a) zachwianie w ponowoczesnym świecie systemu wartości, czyli zasad moralnych, kryzys ładu, autorytetu:uczonych, pisarzy, poetów i nauczycieli;

- b) zmiany o charakterze historyczno-politycznym (tutaj zmiany w systemie oświaty, wszelkie spory o kanon);
- c) globalny rozwój rynku, cała rewolucja informatyczna czy silna dominacja kultury masowej (zupełnie odmienny język komunikacji, pośpiech, poczucie dezorientacji czy stres związany z natłokiem informacji) (Janus-Sitarz 2009, 67-68).

Prymarnym zadaniem szkolnego czytania nie powinno być omawianie krok po kroku (zgodnie ze stałym schematem) kolejnych lektur z kanonu niezbędnych do dobrego zdania egzaminu, ale tak zwane „rozsmakowanie się” w książce, wywołanie potrzeby obcowania, przeżywania oraz kontemplowania razem z nią bądź dzięki niej, gdyż: „jak dowodzą badania OECD (Organization for Economic and Development), intensywne czytanie dla przyjemności wpływa znacząco na postępy edukacyjne uczniów, bardziej nawet niż społeczno-ekonomiczny status rodzinnego pochodzenia ucznia” (Janus-Sitarz 2009, 17). Niestety, nauczyciele dość często rezygnują z lekcji, których celem jest przygotowanie uczniów do właściwego odbioru trudnych tematów czy wymagających książek, jak i tej skupiającej się jedynie na przeżywaniu tekstów kultury. Pomijanie takich zajęć ma zwykle dość proste wyjaśnienie – żaden z tych efektów nie będzie sprawdzany podczas egzaminu, polonista nie otrzyma dodatkowej puli godzin na takie właśnie działania, a zajęcia oparte na przeżywaniu (wyrażaniu emocji, dyskutowaniu czy współpracy) wymagają poświęcenia na nie wiele czasu (zarówno w kontekście przygotowania konspektu, jak i wykształcenia u uczniów właściwych umiejętności) i nie dadzą zmierzyć się obowiązującymi aktualnie narzędziami do przeprowadzania pomiaru dydaktycznego. „Presja egzaminów zewnętrznych, krótki czas kontaktu z uczniem na poszczególnych etapach edukacji (trzyletnie okresy)⁹⁹, nadmiar materiału i ciągły przyrost informacji skutkują nieprawdopodobnym pośpiechem w realizacji programu i zaniedbaniem kształcenia młodzieńczej wrażliwości” (Janus-Sitarz 2009, 110-118). Natomiast młode osoby, poza pragmatycznymi celami książek, pragną dostać odpowiedź na nurtujące je pytania i oczekują w ten sposób pomocy od dorosłych, osób mądrzejszych oraz bardziej doświadczonych (Janus-Sitarz 2009, 49-57).

⁹⁹ Uwaga ta dotyczy 2009 roku, gdy były trzy etapy kształcenia języka polskiego – klasy 4-6 w szkole podstawowej, gimnazjum i szkoła średnia lub zawodowa. Obecnie są dwa etapy – klasy 4-8 w szkole podstawowej, później szkoła ponadpodstawowa (liceum, technikum lub branżowa). Mimo to, uwaga na temat organizacji systemu szkolnego jest nadal aktualna.

Edukacja polonistyczna w szkole podstawowej skupia się na uwzględnieniu podczas czytania dzieła literackiego osobistego odbioru tego utworu przez ucznia. Wobec tego nauczyciele powinni przy projektowaniu zajęć wziąć pod uwagę doświadczenia, zainteresowania, sytuacje problemowe, ale też sposób rozumienia świata przez swoich uczniów. Zwracając przy tym uwagę na to, że często analiza i interpretacja tekstu będzie uwarunkowana emocjami, wartościami czy doświadczeniami wyniesionymi przez dzieci z ich rodzinnego środowiska (Koc 2011c, 315-317).

Nauczyciel (obok środowiska rodzinnego) odgrywa również rolę w procesie czytania swoich uczniów. Jednakże Eve Malmquist podkreśla, iż dydaktycy nie powinni tylko skupiać się na nauce techniki czytania, wykonując jedynie sporą ilość tak zwanych mechanicznych ćwiczeń (Malmquist 1987, 225), gdyż może pojawić się niebezpieczeństwo całkowitego zniechęcenia do czytania, które nie będzie się kojarzyło z przyjemnością, a jedynie dużą liczbą, nierzadko bardzo monotonna ćwiczeń. Poza wcześniej przywołanym badaczem, ten aspekt pracy polonisty podkreśla również Maria Nagajowa, podając szereg działań, które powinien wykonywać każdy nauczyciel, aby rozwijać u swoich uczniów czytelnice zainteresowania, np.:

- zapoznanie ich z różnymi gatunkami literackimi;
- właściwy dobór lektur dostosowany do obecnego rozwoju umysłowego swoich uczniów, a przy tym ich zainteresowań, potrzeb bądź życiowego doświadczenia;
- organizacja odpowiedniego odbioru tekstu, czyli czytanie dla emocjonalnych przeżyć, a nie tylko w celu dokonania teoretycznej analizy;
- systematyczne wyrabianie u czytelników świadomości, że czytanie poszerza nie tylko wiedzę, ale też daje wiele przyjemności (Nagajowa 1990, 29-31).

Wymienione powyżej działania także wykorzystam w swoim cyklu lekcji, przy czym nie będę skupiała się na omawianiu gatunków literackich, lecz treści utworów. Istotne będzie dla mnie właściwe dobranie tekstów terapeutycznych do okresu rozwojowego uczniów klas czwartych oraz metod, technik pracy i ćwiczeń, które oprócz aspektu dydaktycznego będą wpływały również na sferę emocjonalną, moralną i społeczną dzieci.

4.2. Metodologia pracy badawczej

Poniżej zaprezentuję obraną przeze mnie metodologię badawczą z uwzględnieniem: zakresu badań, hipotezy badawczej, metod, technik i narzędzi badawczych:

1. Zakres badania:

Cechą naukowego poznania zdaje się być jego teleologiczny charakter, który wiąże się z tym, iż przed przystąpieniem do badań należy sformułować cele badawczych poszukiwań.

Prymarnym celem mojej dysertacji jest chęć udowodnienia, że wprowadzając do edukacji polonistycznej w klasie czwartej szkoły podstawowej elementy biblioterapii i ćwiczenia logopedyczne, umożliwi się uczniom lepszy rozwój kompetencji: językowej, komunikacyjnej i kulturowej, poszerzając ich zasób słownictwa oraz zwiększając sprawność językową tak, aby potrafili nazywać stany emocjonalne, wartościować świat czy oceniać postępowanie bohaterów. Cel ten odgrywa dość istotną rolę w praktyce szkolnej, gdyż dotyczy sposobu organizacji pracy uczniów w kontekście kształcenia językowego.

Sekundarnym celem stała się natomiast diagnoza nauczania języka polskiego w klasie czwartej szkoły podstawowej przeprowadzona na konkretnej grupie badawczej. Realizacja badania była możliwa po stworzeniu programu, który łączył w sobie elementy kształcenia językowego, literackiego i kulturowego oraz działania biblioterapeutyczne i logopedyczne wpisane w hasła programowe zawarte w podstawie programowej dla tego etapu kształcenia. W oparciu o te zagadnienia stworzyłam narzędzia umożliwiające diagnozę wstępną i końcową, które pozwolą na porównanie wyniku pracy osiągniętego dzięki realizacji programu, a przy tym wyciągnięcie wniosków na temat słuszności założonego przeze mnie celu badań.

2. Przedmiot badań:

Przedmiotem badań mogą stać się wszystkie zagadnienia mieszczące się w zasięgu zainteresowań danej dyscypliny naukowej nauki. Rozumie się go jako: „zadanie, które staje przed nami w momencie uświadomienia sobie konieczności przeprowadzenia badań empirycznych” (Pilch, Bauman 2001, 35). Heliodor Muszyński natomiast podaje, że: „przedmiotem badań pedagogicznych powinny być nie tylko procesy wychowania zachodzące w skali mikro, w ramach poszczególnych instytucji oświatowo-

wychowawczych, lecz także procesy zachodzące w skali makro, więc działalność całej sieci tych instytucji” (Muszyński 1971, 2).

Na podstawie tych definicji można stwierdzić, że przedmiotem badań pedagogicznych mogą być fakty, procesy pedagogiczne, ale też zjawiska z zaznaczeniem ich uwarunkowań, a przy tym instytucje, placówki, organizacje i osoby zajmujące się powszechnie rozumianą działalnością wychowawczą, edukacyjną lub opiekuńczą.

Przedmiotem badań mojej pracy naukowej jest działalność pedagogiczna, która obejmuje przede wszystkim proces nauczania i uczenia się uczniów klas czwartych szkoły podstawowej zgodnie z podstawą programową dla II etapu kształcenia polonistycznego w zakresie literackim, kulturowym i językowym połączony z działaniami o charakterze wychowawczo-terapeutycznym.

Tadeusz Pilch dokonał podziałów badań (obok tych ze względu na cel, procedurę i organizację) ze względu na przedmiot poznania naukowego, którego źródłem staje się rozróżnienie dwóch rodzajów pytań – o rozstrzygnięcie i tzw. pytań dopełnienia. Kazimierz Ajdukiewicz analizując ich gramatyczny charakter stwierdził, że pierwsze są jednoznaczne i zaczynają się od partykuły „czy”, na które wymagają twierdzącej bądź przeczącej odpowiedzi; a drugie wieloznaczne, zaczynające się od wyrazów m.in. „jak” – dają możliwość różnorodnych odpowiedzi. Te dwa dychotomiczne rodzaje pytań są podstawą służącą do rozróżnienia dwóch typów problemów badawczych: a) dotyczą cech zmiennych (pytania o pojedyncze fakty); b) dotyczą relacji i związków zachodzących między zmiennymi (pytania o złożone zależności, które są często jedynie hipotetycznie rozstrzygalne). Na podstawie tego wyróżniono dwa typy badań:

1) opisowe – ich przedmiotem są zwykle pojedyncze zjawiska bądź indywidualne zdarzenia, których wyjaśnienie może być oczywiste i jednoznaczne (najczęściej wynikiem takich badań są opisy sprawozdawcze stanowiące różne sondaże, statyczne badania zbiorowości itp., dające obraz badanego przedmiotu);

2) wyjaśniające – szukają związków pomiędzy cechami i zmiennymi; ich zakres jest szerszy niż w przypadku opisowych, gdyż są wielowątkowe, poszukują różnych rozwiązań i przyczyn powstania danego problemu (zarówno głównych, jak i wtórnych, dominujących i uzupełniających), a samo wyczerpanie zakresu tematycznego jest trudne (Pilch 1998, 22-23).

W swoich badaniach staram się stawiać więcej pytań o charakterze wieloznacznym, które będą dotyczyły przedstawionych poniżej celów badawczych. Co do typów badań, bliżej mi do tych o charakterze opisowym, gdyż staram się zaprezentować jedno (choć bardzo rozbudowane) zagadnienie dotyczące działań dydaktycznych nauczyciela języka polskiego w klasie czwartej i sposobu realizacji przez niego podstawy programowej w kontekście omawiania baśni (oraz bajek terapeutycznych) przy jednoczesnym kształceniu kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych jego uczniów.

3. Cel badawczy:

Podczas formułowania problematyki badawczej na początku należy wskazać zakres i przedmiot badań, a dopiero później cel, czyli rzeczywistość którą chce się objąć swoje badania. Wielu naukowców próbowało zdefiniować cel badań. Władysław Zaczyński cel badań wyjaśniał jako: „bliższe określenie, do czego zmierza badacz, co pragnie osiągnąć w swoim działaniu. Uzasadnienie potrzeby formułowania celu w koncepcji wydaje się zbyteczne, gdy pamiętamy o tym, że praca badacza należy do działań najbardziej na cel ukierunkowanych. Podany w koncepcji cel musi legitymować się konkretnością, jasnością i realnością. Realność celu polega z kolei na wytyczeniu takich zamierzeń, które leżą w granicach możliwości danego badacza” (Zaczyński 1967, 86). Według Zbigniewa Skornego, cel wymaga uświadomienia sobie, dlaczego podejmujemy się badań, a także do czego mogą być przydatne uzyskane w nim wyniki (Skorny 1984, 19.); Hanna Komorowska rozumie go jako: „rodzaj efektu, który zamierzamy uzyskać w wyniku badań, a także rodzaj czynników, z którymi efekty te będą się wiązać” (Komorowska 1982, 77). Ostatnią wartą przytoczenia definicją celu badań (w ogólnym ujęciu) jest ta autorstwa Radosława Zenderowskiego, który podaje, iż: „cel pracy powinien współgrać z problemem badawczym”. Przy czym pod pojęciem celu „należy rozumieć nie tyle samo rozwiązanie problemu (co jest oczywiste), ile pożądane skutki przeprowadzonych badań i analiz” (Zenderowski 2008, 22).

W kontekście badań o charakterze pedagogicznym za sam cel badań uznać powinno się (według Waldemara Dutkiewicza¹⁰⁰): „poznanie naukowe istniejącej realnie,

¹⁰⁰ W swojej wcześniejszej publikacji W. Dutkiewicz pisał, że cel badań to „poznanie naukowe istniejącej realnie empirycznie rzeczywistości społecznej, opis jakiegoś zjawiska (np. drugoroczności w szkole), instytucji (szkoły, placówki opiekuńczo-wychowawczej), bądź jednostki (uczeń zdolny)” (Dutkiewicz 1996, 15).

empirycznie rzeczywistości społecznej, opis jakiegoś zjawiska (np. drugoroczności w szkole), instytucji (szkoły, placówki opiekuńczo-wychowawczej) bądź jednostki (uczeń zdolny). Oprócz, funkcji poznawczej badania pedagogiczne spełniają również funkcje praktyczno-użyteczne” (Dutkiewicz 2000, 50). Dość ważne jest stwierdzenie autorstwa Teresy Bauman i Tadeusza Pilcha, którzy podkreślili, iż badania pedagogiczne często są determinowane przez cel, któremu służą, dodając, że niezbędne staje się zbadanie warunków koniecznych do ich realizacji, podając, że „poznanie umożliwia działanie skuteczne” (Pilch, Bauman 2001, 35). Ostatnim, wartym przytoczenia, według mnie, badaczem jest Janusz Gnitecki, który cel badań uznał rodzajem zamierzonego efektu, do którego doprowadzić ma działalność badacza. Autor definicji wyróżnia kilka celów badawczych: poznawczy – polegający na opisanie i wyjaśnieniu, a przy tym przewidzeniu badanych zjawisk o charakterze pedagogicznym; teoretyczny – związany z formułowaniem ogólnych założeń, głównie wychowawczo-dydaktycznych, które zostaną zweryfikowane; praktyczny – obejmujący opracowanie wskazówek dotyczących zjawisk występujących w pracy badawczej (Gnitecki 1995, 43).

Założyłam, że pomocne w poprawie realizacji najważniejszych celów dydaktycznych w zakresie języka polskiego w klasie czwartej szkoły podstawowej byłoby opracowanie zintegrowanego programu terapeutyczno-dydaktycznego z elementami logopedycznymi, który pozytywnie wpłynąłby na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych uczniów.

CELE SZCZEGÓŁOWE MOJEJ PRACY BADAWCZEJ

1. Dokonanie oceny umiejętności uczniów klas czwartych w odniesieniu do wymagań z podstawy programowej z języka polskiego przeznaczonej dla II etapu edukacji.

W ramach realizacji tego celu podjęto następujące działania:

- **przeprowadzenie analizy podstawy programowej z języka polskiego dla I i II etapu kształcenia¹⁰¹;**

¹⁰¹ Dokonałam analizy podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej w obszarze edukacji polonistycznej, na jej podstawie mogłam określić, jaką wiedzę i umiejętności powinni posiadać uczniowie rozpoczynający naukę w klasie czwartej szkoły podstawowej. W związku z tym, iż swoje badania opieram na II etapie kształcenia, nie prezentuję w pracy celów kształcenia dla klas 1-3 szkoły podstawowej.

- stworzenie testu umożliwiającego diagnozę wstępną w zakresie wiedzy i umiejętności, które zgodnie z wymaganiami podstawy programowej powinni posiadać uczniowie rozpoczynający naukę w klasie czwartej;
- skonstruowanie testu umożliwiającego diagnozę finalną w zakresie wiedzy i umiejętności, które pozyskali uczniowie w ramach realizacji autorskiego cyklu lekcji terapeutyczno-dydaktycznych z elementami logopedycznymi – w ramach kształcenia polonistycznego w klasie czwartej;
- porównanie wyników obu diagnoz.

2. Ocena metod polonistycznego kształcenia, które są wykorzystane na II etapie kształcenia w kontekście omawiania bajek i baśni.

W ramach tego celu podjęto następujące działania:

- przeprowadzenie wśród nauczycieli języka polskiego uczących w szkołach podstawowych (zwłaszcza w klasach czwartych) ogólnopolskiej ankiety dotyczącej sposobu omawiania przez nich baśni i bajek (metody, techniki pracy, zakres wiedzy i rodzaj umiejętności).

3. Określenie słabych i mocnych stron kształcenia polonistycznego w odniesieniu do programów nauczania i podręczników szkolnych przeznaczonych dla klasy IV szkoły podstawowej.

W ramach tego celu podjęto następujące działania:

- analiza programów i dwóch podręczników języka polskiego przeznaczonych dla uczniów klas czwartych w odniesieniu do sposobów analizowania i interpretowania zawartych w nich baśni (ze zwróceniem szczególnej uwagi na łączenie zagadnień literackich z językowymi oraz dobór i tematykę zadań).

4. Stworzenie dla nauczycieli, na podstawie przykładowego cyklu lekcji, wzorcowej bazy dobrych praktyk oraz narzędzi dydaktycznych.

W ramach tego celu podjęto następujące działania:

- przygotowanie autorskiego programu terapeutyczno-dydaktycznego z elementami logopedycznymi na podstawie wcześniej zgromadzonej

teorii na temat biblioterapii (w tym pracy z baśniami i bajkami terapeutycznymi), a także wymaganych kompetencji językowych, komunikacyjnych oraz kulturowych w kontekście rozwoju dziecka uczęszczającego do klasy czwartej szkoły podstawowej i analizy podstawy programowej.

W odniesieniu do celu badań wyróżniono w pedagogice trzy typy badań:

- a) teoretyczne – pozwalają na budowanie pewnych uogólnień, praw rozwoju i przemian badanej rzeczywistości; należy stwierdzić, że w każdym empirycznym badaniu kryje się również element teoretycznego poznania, gdyż każde, pojedyncze badanie dostarcza badanej przez siebie dyscyplinie elementów umożliwiających budowanie i poszerzanie jej teorii;
- b) weryfikacyjne – polegają na sprawdzeniu skutków zastosowanych przez siebie rozwiązań, skutków działania któregoś układu, poszukiwania właściwości, cech, procesów czy zdarzeń;
- c) diagnostyczne – mają na celu diagnozę danego stanu zdarzeń czy rzeczy, w momencie, gdy badacz zna objawy i skutek zaczyna poszukiwać stanu takiej przyczyny, okoliczności, źródeł oraz uwarunkowań (Pilch 1998, 19-21).

Swoje badania mogę uznać za diagnostyczno-weryfikacyjne, gdyż po przeprowadzonej diagnozie podstawy programowej, programów nauczania i podręczników skierowanych do uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej, a także dokonaniu diagnozy wiedzy i umiejętności uczniów biorących udział w badaniach, zweryfikuję zakres badania, odpowiadając na pytanie: Czy włączenie elementów biblioterapeutycznych i logopedycznych do lekcji języka polskiego (w klasie czwartej) efektywnie wpłynie na proces nauczania-uczenia się czwartoklasistów, podnosząc ich kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe?

Biorąc pod uwagę badania i zgromadzoną teorię na temat szkolnej edukacji polonistycznej mogę stwierdzić, iż powinno się zwrócić uwagę na:

- **brak czytelnich zainteresowań uczniów,**
- **niewystarczający nacisk na rozwój sfery językowej, w tym fonologiczno-artykulacyjnej, aksjologicznej i emocjonalnej,**

- **sporadyczne łączenie edukacji literacko-kulturowej z językową (co dość często uwidacznia się w programach nauczania i podręcznikach).**

4. Problem badawczy:

Zanim rozpocznie się badania pedagogiczne badacz musi sobie uświadomić problem badawczy, a przy tym ustalić hipotezy określające zarówno cel, jak i zakres planowanych działań. T. Pilch problem badawczy uznaje za: „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości i deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania” (Pilch, Bauman 2001, 43). W literaturze naukowej pojawiają się również różne podziały problemów badawczych, autorem jednego z nich jest Janusz Sztumski, który biorąc za kryterium przedmiot, rolę i zakres, jaką problemy badawcze pełnią wyróżnia: a) teoretyczne i praktyczne; b) ogólne i szczegółowe; c) podstawowe i cząstkowe (Sztumski 1999, 50-51).

Aby prawidłowo sformułować problem badawczy, należy spełniać kilka warunków: po pierwsze – sformułowane problemy powinny wyczerpać zakres niewiedzy, który zawarty został w temacie badania; po drugie – należy zawrzeć w nim wszystkie ogólne zależności zachodzące między zmiennymi, dzięki temu możliwe stanie się wyznaczenie zakresu badanych zjawisk; po trzecie – problem powinien mieć wartość praktyczną i być rozstrzygalnym empirycznie, w tej fazie koncepcji badacz nie ma całkowitej pewności czy sformułowany problem posiada dwa ważne walory, w tym momencie badacz powinien zaufać swojej wiedzy oraz intuicji. Należy zaznaczyć, że problemy badawcze stanowią podstawę do prawidłowego doboru narzędzi czy technik badawczych (Pilch 1998, 24-25).

Za mój problem badawczy uznaję pytanie: Czy wykorzystanie technik biblioterapeutycznych i logopedycznych w trakcie zajęć z języka polskiego w klasie czwartej szkoły podstawowej wspomogą rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych uczniów?

1. Jaką wiedzę i umiejętności z zakresu literatury, kultury, wiedzy o języku oraz redagowania wypowiedzi mają uczniowie przed wdrożeniem programu, a jaką po jego zakończeniu?

2. Czy kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe uczniów uległy poprawie? Które z nich uzyskały największy wzrost w zakresie zdobytych umiejętności i wiedzy?

3. Jak zostanie oceniona przez uczniów i nauczycieli efektywność zaproponowanego przeze mnie cyklu lekcji, w którym zagadnienia językowe i literackie połączono z ćwiczeniami logopedycznymi?

5. Hipoteza badawcza:

Hipoteza według *Słownika Języka Polskiego PWN* to „zdanie nie w pełni uzasadnione, tłumaczące pewne stwierdzone fakty, przypuszczenie” (SJP PWN 2021, 252). Mieczysław Łobocki stwierdził, że hipotezy to: „założenia odnoszące się do przewidywanego końcowego rezultatu badań, ale nigdy nie przesądzają o ich ostatecznych wynikach lub płynących z nich wnioskach” (Łobocki 2007, 125). Natomiast Tadeusz Kotarbiński nazwał ją twierdzeniem, które jest częściowo tylko uzasadnione, jest to: „wszelki domysł, za pomocą którego tłumaczymy dane faktyczne, a więc też i domysł w postaci uogólnienia, osiągniętego na podstawie danych wyjściowych” (Pilch, Bauman 2001, 46). W związku z powyższym prawidłowo sformułowana hipoteza powinna spełniać następujące warunki: określać zależność między zmiennymi, musi być możliwa do zweryfikowania, ograniczać zasięg swoich działań, zostać zbudowana na podstawie wiedzy naukowej, stanowić wniosek dotychczasowego doświadczenia badacza, a także wymagać nie tylko wiedzy teoretycznej, ale też własnej praktyki. Hipotezy dzieli się na dwie grupy:

- a) hipotezy proste, które wyprowadzono z uogólnionych obserwacji;
- b) hipotezy złożone, to te które zakładają istnienie powiązań zachodzących pomiędzy zdarzeniami bądź nawet tych skomplikowanych łańcuchów przyczynowo-skutkowych (Pilch, Bauman 2001, 47).

Za hipotezę uznać można:

- element twórczej inwencji, stanowiącej istotny składnik naukowego postępu,
- wskazówkę tego, co stanowić będzie przedmiot badań,
- element wyboru jednego czynnika spośród całej gamy ich możliwości (Zaczyński 1967, 52-53).

Maria Dudzikowa omawiając te kwestie, stwierdziła, że postawiona hipoteza określa związek między działaniami nauczyciela (stosowane przez niego metody, środki wychowania do idei, formy czy przekazywane treści) a wynikiem wychowawczego oddziaływania na postawy swoich uczniów (Dudzikowa 1978, 24-241). Hipoteza w dalszym toku postępowania badawczego powinna być albo udowodniona poprzez zebranie popierających ją danych, albo obalona przez ich brak lub uzyskanie danych, które świadczą o fałszywości tego założenia. „Zadaniem badacza jest wszelako sformułowanie możliwie wielu hipotez obejmujących wszelkie znaczące zależności i cechy badanego środowiska. A zatem etapem wstępnym będzie próba wytypowania wszystkich zależności interesujących badacza oraz cech środowiska, obiektu lub zjawiska, stanowiących przedmiot badań i mających znaczenie dla badań. Typowanie cech znaczących może się dokonać w oparciu o znajomość wskaźników tych cech. O określonym poziomie kulturalnym czy materialnym możemy mówić, znając szereg wskaźników określających poziom danej cechy” (Pilch 1998, 26-28).

Moją hipotezą badawczą jest założenie, że poszerzenie edukacji polonistycznej o elementy wiedzy i umiejętności z zakresu biblioterapii i logopedii znacznie wpłynie na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych, a także na rozwój emocjonalny, społeczny i moralny uczniów biorących udział w badaniach.

6. Metoda badawcza:

Metoda według *Słownika Języka Polskiego PWN* to: „sposób postępowania dla określonego celu; sposób naukowego badania rzeczy, zjawisk i przedstawiania wyników tych badań” (SJP PWN 2021, 431). Przez taką metodę badań można uznać: „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych obejmujących najogólniej całość postępowania badacza, zmierzającą do rozwiązania określonego problemu naukowego” (Pilch, Bauman 2001, 71). W metodologii pedagogicznej można wyróżnić (według T. Pilcha i T. Bauman) następujące metody: sondaż diagnostyczny, monografię pedagogiczną, studium indywidualnych przypadków i eksperyment pedagogiczny (Pilch, Bauman 2001, 71-72)¹⁰². Spośród nich zdecydowałam się na wybór

¹⁰² „W zakresie zbierania danych w badaniach pedagogicznych można zastosować inny podział, na: metody jakościowe, a w nich: obserwację etnograficzną, wywiad, przeszukiwanie i analiza archiwów; metody ilościowe, gdzie pozostają: metody obserwacyjne (obserwacja ilościowa, eksperyment); metody sondażowe: ankietą, testy wystandaryzowane, wywiad ilościowy (Rubacha 2003, 34-55, Konarzewski 2000, 25-37). Niektórzy metodolodzy pedagogiki, w tym M. Łobocki, stosują jeszcze inną klasyfikację metod i przyporządkowanych im technik badawczych: metoda obserwacji, szacowania, eksperyment

eksperymentu pedagogicznego, ponieważ jego kryteria, a także schemat przeprowadzania najbardziej pasował do założonych przeze mnie celów (szczegółowe uzasadnienie doboru tej właśnie metody znajduje się w dalszej części pracy).

Według pedagogów, eksperyment uznaje się za szczególny przypadek obserwacji (choć bardziej złożony). Celem eksperymentu stanie się więc ukazanie związków o charakterze przyczynowo-skutkowym, które zachodzą pomiędzy zmienną zależną a elementami badanego układu. „Jedną z ważnych zalet eksperymentu jest możliwość zamierzonego wywoływania badanych zjawisk. Odgrywa to szczególnie ważną rolę w odniesieniu do czynności, które rzadko występują spontanicznie lub też pojawiają się w warunkach niekorzystnych do ich poznania” (Skorny 1974, 106). Natomiast jak wynika z definicji stworzonej przez M. Łobockiego, eksperyment pedagogiczny stanowi metodę służącą do badania zależności zachodzących między jednym bądź kilkoma oddziaływaniami dydaktycznej natury (tak zwanych zmiennych niezależnych) oraz ściśle określonymi skutkami, które powstały w wyniku oddziaływań (czyli zmiennych zależnych) (Łobocki 2000, 222-224). Sam charakter eksperymentu polega na wprowadzeniu do konkretnego układu (np. zbiorowości społecznej, procesu, zjawiska czy zdarzeń) specjalnie wybranego czynnika, na przykład, aby móc uzyskać pożądane zmiany układu lub móc sprawdzić, jakie zmiany mogą zajść w wybranym przez badacza układzie pod wpływem nowego czynnika (tak zwanej zmiennej niezależnej). W. Zaczyński przyjmuje, że zmienna niezależna stanowi celowo wprowadzony do naukowo poznawanego procesu czynnik będący eksperymentalnym, zaś zmienna zależna to zmiany, które powstają w odniesieniu do czynnika eksperymentalnego (Zaczyński 1997, 86).

W moich badaniach zmienną niezależną jest autorski cykl lekcji z użyciem baśni i bajek terapeutycznych oraz z elementami logopedii, zaś zmienne zależne to porównywalny wynik statystyczny diagnozy wstępnej i końcowej, a także wnioski z ankiet ewaluacyjnych dla nauczycieli.

Celem każdego eksperymentu powinno stać się wykrycie związków o charakterze przyczynowo-skutkowym zachodzących pomiędzy „zmienną niezależną a elementami badanego układu”, natomiast rezultatem eksperymentu są określone zmiany (nie tylko te odnoszące się do badanego układu, ale też dotyczące zasobu posiadanej przez badacza

pedagogiczny, testy osiągnięć szkolnych, metoda socjometryczna, metoda sondażu, metoda dialogowa, metoda biograficzna z dwiema jej odmianami: metodą monograficzną i metodą indywidualnych przypadków (Łobocki 2000, 29-30).

wiedzy). Wraz ze zmianami układu uznawanego za istotę eksperymentu pedagogicznego pojawiają się dwa istotne problemy: po pierwsze technika wykrycia zależności „między zmienną niezależną a innymi elementami badanego układu (Pilch 1998, 44); po drugie zagadnienie związane z samą moralnością badacza, który nie może dopuścić do sytuacji, żeby jego działania były szkodliwe dla danej grupy (np. nie powodowały agresji bądź dezintegracji grupy), ale również w „postaci działań oczywiście pożytecznych (np. dodatkowe formy nauczania, wyposażenie w wartościowy sprzęt sportowy jednej grupy), ale tylko wobec celowo wybranego zespołu budzi istotne i uzasadnione rozterki moralne” (Pilch 1998, 44-45)¹⁰³. M. Łobocki zauważa, iż żeby eksperyment mógł się odbyć, zgodnie ze wszystkimi wymaganiami, które stawia przed sobą tak zwany klasyczny eksperyment, to muszą zajść następujące działania: a) badane zjawisko musi dać się wywołać; b) przeprowadzane badania mogą być możliwe do powtórzenia; c) warunki eksperymentu powinny być dość dokładnie określone i nie móc poddawać się manipulacji. Realizacja tego rodzaju eksperymentu może odbyć się z użyciem różnych narzędzi badawczych czy technik (Łobocki 2000, 224).

Zasadność swoich przypuszczeń postawionych w hipotezie sprawdziłam w toku empirycznych badań, aby móc przekonać się o skuteczności działań. Postanowiłam posłużyć się metodą eksperymentu pedagogicznego, bowiem stanowi on jedną z ważniejszych metod umożliwiających zbadanie nie tylko techniki nauczania, ale też jej rezultatów. Ponadto metoda ta może doprowadzić do wzrostu procesu dydaktycznego, a także umożliwić odkrywanie ważnych zależności, w związku z tym jej zastosowanie do sprawdzenia skuteczności edukacyjnej w zakresie kształcenia polonistycznego programu dydaktycznego opartego na elementach biblioterapii i logopedii, zdaje się być jak najbardziej odpowiednia.

Mam świadomość, że eksperyment mógł mieć również grupę kontrolną, jednak z kilku przyczyn nie było możliwe, aby w każdej szkole, w której był przeprowadzany eksperyment można było te same diagnozy przeprowadzić w równoległych klasach, bowiem najczęściej w szkołach wiejskich, które przeważały wśród badanych grup, była tylko jedna klasa czwarta, a przeprowadzenie tego badania w innej szkole, zakłóciłoby zmienne. Poza tym nauczyciele biorący udział w badaniach założyli, że

¹⁰³ „Nie są to jedyne problemy związane z eksperymentem na gruncie pedagogicznym. Metodzie tej stawia się i inne zarzuty, sprowadzające się do podawania w wątpliwość jej funkcji poznawczej a nawet rzetelności naukowej. Kotarbiński wręcz pisze, że aczkolwiek ta „metoda prowadzi do cennych domysłów, nawet do cennych uogólnień lecz na ogół bywa słusznie krytykowana, jako naiwna i mało wydajna” (Kotarbiński 1960, 186).

takie porównanie może zaburzać ich wyniki pracy, dlatego w większości przypadków odmówili podjęcia takich działań.

Założona przeze mnie hipoteza miała udowodnić lub obalić twierdzenie, że wprowadzenie elementów biblioterapeutycznych i logopedycznych pozytywnie wpłynie na proces nauczania i uczenia się uczniów, a to możliwe było do zweryfikowania przy porównaniu wyniku końcowego z początkowym oraz po dokonaniu analizy jakościowej ankiet ewaluacyjnych wypełnianych przez nauczycieli po każdej lekcji. Udało mi się zebrać bardzo dużą grupę osób, która zdecydowała się na przeprowadzenie eksperymentu, wypełnienie dokumentacji itp., w związku z tym zebranie osób do grupy kontrolnej byłoby bardzo trudne, a wręcz niemożliwe ze względu na ogólną niechęć nauczycieli do podejmowania dodatkowych działań.

W swoich badaniach zdecydowałam się wybrać technikę jednej grupy (przy czym swój cykl lekcji w jednej klasie realizowało jednocześnie kilkudziesięciu nauczycieli ze szkół podstawowych z różnych województw i różnych miejscowości), która poddana została czynnikowi eksperymentalnemu (zmiennej niezależnej), dzięki czemu możliwe stało się zestawienie stanu początkowego z końcowym.

Gdy nauczyciel przystąpił do eksperymentu, najpierw musiał zbadać aktualną sytuację – przeprowadzić wstępny test diagnostyczny, a po przeprowadzonym eksperymencie, dokonać pomiaru końcowego – przeprowadzić finalny test diagnostyczny¹⁰⁴.

Zaznaczyć jednak należy, że technika jednej grupy nie zawsze daje wystarczające rezultaty, gdyż ostateczny wynik jest modyfikowany poprzez czynnik czasu, który dzieli badania wstępne od końcowych (Łobocki 1999, 225-226).

Zdecydowałam się na wybór tej techniki, gdyż w prowadzonych przeze mnie badaniach nie będzie konieczne przestrzeganie każdego założenia pomiaru o charakterze naukowym, ponieważ ich prymarnym celem staje się tylko sprawdzenie dotychczasowych sposobów nauczania i ocena ich efektów, a eksperyment poparty został analizą podstawy programowej i programów nauczania¹⁰⁵, ankietą dla

¹⁰⁴ Po przeprowadzeniu eksperymentu można stwierdzić, że nowatorskie działania dały lepsze wyniki, gdy wynik badania końcowego będzie wyższy od wyniku badania początkowego (Łobocki 2000, 223).

¹⁰⁵ Analiza dokumentów stanowi zawsze technikę badawczą, która służy do zgromadzenia wstępnych, ilościowych bądź opisowych informacji na temat badanego zjawiska wychowawczego (Pilch 1995, 87-88).

nauczycieli dotyczącą charakterystyki zespołu klasowego oraz oceną poszczególnych zajęć dokonanych przez dydaktyków biorących udział w badaniach.

7. Techniki i narzędzia badawcze:

Tadeusz Pilch (za Aleksandrem Kamińskim) podaje, że za techniki badań uważa się praktyczne czynności, które są starannie regulowane przez wypracowane wcześniej dyrektywa pozwalające na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych faktów, informacji i opinii (Kamiński 1974, 31). Wobec tego uznaje się, że techniki są: „czynnościami określonymi przez dobór odpowiedniej metody i przez nią uwarunkowanymi. Czynności te w sensie logicznym są pojęciami podrzędnymi w stosunku do metody, a w sensie rzeczowym o znacznie węższym zakresie niż metoda” (Pilch 1998, 42-43). Sama technika badawcza powinna ograniczać się do pojedynczych czynności bądź tych pojedynczo jednorodnych. Natomiast narzędzie badawcze stanowi przedmiot służący do realizacji danej techniki badawczej pod warunkiem, że dana technika badawcza posiada czasownikowe znaczenie oraz oznacza czynność, np. prowadzenie wywiadu, obserwowanie. Ważne, aby to narzędzie miało rzeczownikowe znaczenie i służyć będzie do gromadzenia danych z przeprowadzanych badań (w takim rozumieniu narzędzia badawczego, może nim być kwestionariusz wywiadu, arkusz obserwacyjny, magnetofon lub ołówek) (Pilch 1998, 42-43). Trzeba jednak podkreślić, iż „wyróżnione pojęcia zachowują względem siebie określony stosunek zakresowy (...) Metoda jest pojęciem najszerszym i nadrzędnym w stosunku do techniki i narzędzia badawczego. Technika z kolei jest pojęciem podrzędnym wobec metody i nadrzędnym w stosunku do narzędzia badawczego. To ostatnie zaś ma zakres najwęższy i jest pojęciem podrzędnym zarówno wobec pojęcia metody, jak i pojęcia techniki badawczej” (Pilch 1998, 44-45).

Spośród wymienionych przez T. Pilcha technik zdecydowałam się na wykorzystanie w pracy: ankietowania, prowadzenia obserwacji oraz dokonania analizy dokumentów, do której dobrałam odpowiednie narzędzia badawcze. Poniżej scharakteryzuję krótko, na czym polega dana technika badawcza z punktu widzenia mojej pracy, a także opiszę stworzone przeze mnie narzędzia badawcze.

I. Ankietowanie¹⁰⁶ to „technika gromadzenia informacji polegająca na wypełnieniu najczęściej samodzielnie przez badanego specjalnych kwestionariuszy na ogół

¹⁰⁶ „Ankieta jest do tego stopnia niesamodzielną techniką gromadzenia dokumentów, że wielu socjologów i pedagogów nie wymienia jej w opisie technik badawczych. Jest to bowiem szczególny przypadek wywiadu. Od wywiadu właściwego odróżniają ankietę 3 cechy: a) stopień standaryzacji pytań, b) zakres i

o wysokim stopniu standaryzacji w obecności lub częściej bez obecności ankietera” (Pilch, Bauman 2001, 96).

Osoby, które biorą udział w ankietowaniu tworzą reprezentatywną grupę dla danej populacji, dlatego niezwykle ważne jest zastosowanie przy analizie wyników statystyki (Pilch, Bauman 2001, 97). Narzędziem badawczym wykorzystywanym w tej technice jest kwestionariusz, który zazwyczaj cechuje się bardzo wysokim stopniem standaryzacji i może być wypełniany (ale nie musi) w obecności ankietera (Pieniążek, Stefaniuk 2005, 142-144). Sam kwestionariusz to zestaw pytań, który może mieć charakter zamknięty (czyli mieć ściśle określony zestaw możliwych odpowiedzi), półotwarty lub otwarty (respondent może się wypowiedzieć) (Kądziołka 2012, 138). Według Jerzego Apanowicza, pytania zawarte w tym narzędziu badawczym powinny być krótkie i zrozumiałe dla odbiorcy (Apanowicz 2005, 59-60). M. Łobocki wymieniając warunki, jakie powinien spełniać kwestionariusz podaje: „postawienie problemu, sformułowanie pytań (zgodnych z przyjętym tematem i problematyką badawczą), ułożenie instrukcji oraz przygotowanie ostatecznego formularza” (Łobocki 1984, 146-147). T. Pilch podkreśla, że pytania o charakterze zamkniętym są zaopatrzone w tzw. kafeterię, czyli „zestaw wszelkich możliwych odpowiedzi” (Pilch 1998, 87) i można ją podzielić na następujące rodzaje: a) zamkniętą – o ograniczonym zestawie odpowiedzi, poza który respondent nie może wyjść; b) półotwartą – posiada zestaw możliwych odpowiedzi przy nich pojawia się pole *inne* umożliwiające udzielenie ankietowanemu odpowiedzi, która nie pojawiła się w zestawie; c) koniunktywną – pozwalającą na wybranie kilku odpowiedzi, co daje badaczowi możliwość obliczenia częstotliwości wyboru poszczególnych odpowiedzi i utworzenie hierarchii. Pytania zawarte w kwestionariuszu muszą być zrozumiałe przez wszystkich respondentów, dotyczyć ważnych spraw (z punktu widzenia podejmowanego problemu badawczego), zawierać formy grzecznościowe i być pozbawione sugestii (Pilch 2001, 97). „Cechą odróżniającą ankietę od wywiadu jest to, iż nie wymaga kontaktu bezpośredniego badającego z badanym, informator jest tu respondentem, który sam pisemnie odpowiada na pytania kwestionariusza” (Pilch 1998, 88).

„głębokość” problematyki, c) zasady jej przeprowadzania i związane z tym różnice dystansu społecznego między badanym a badającym” (Pilch 1998, 86).

W badaniu ankietowym nauczycieli wykorzystane zostały następujące narzędzia badawcze:

- a) kwestionariusz dla nauczycieli dotyczący czasu oraz sposobów omawiania przez nich wybranych baśni czy bajek;**
- b) ankiety ewaluacyjne przeprowadzone po każdej lekcji z projektu badawczego, które pozwolą skontrolować, które zadania/ćwiczenia sprawdziły się bądź nie w danym zespole klasowym i przy danym temacie lekcji, oraz ocenić poziom zainteresowania uczniów wybranymi tekstami kultury i tematyką.**

Poniżej opiszę pierwsze narzędzie badawcze, czyli kwestionariusz ankiety dla nauczycieli dotyczący sposobów omawiania przez nich konkretnych utworów. Ankiety ewaluacyjne zostaną przedstawione w dalszej części rozdziału (przy omawianiu cyklu lekcji). Natomiast analiza wraz z wnioskami (po przeprowadzeniu obu narzędzi badawczych) znajdować się będzie w następnym rozdziale.

Opracowałam diagnostyczne narzędzie badawcze umożliwiające przebadanie nauczycieli języka polskiego uczących przede wszystkim w szkołach podstawowych w całej Polsce. Prymarnym celem tego narzędzia było sprawdzenie, w jaki sposób dydaktycy omawiają podczas swoich lekcji baśnie zawarte w podstawie programowej, tzn. co jest ich głównym celem podczas tych lekcji, jakie metody pracy wybierają, jakie rodzaje ćwiczeń stosują, czy starają się łączyć ze sobą elementy kształcenia literackiego z kształceniem językowym, a także czy zdają sobie sprawę z ogromnej wartości tych utworów (zarówno literackiej, językowej, jak i terapeutycznej).

Poniższa ankieta składa się z 14 pytań, z czego otwartych jest 7 i dotyczą one: programu nauczania, z jakim pracuje nauczyciel, tytułów baśni lub bajek omawianych w czasie lekcji języka polskiego, liczby godzin lekcyjnych potrzebnych do przeanalizowania i zinterpretowania głównie baśni, stałych elementów baśniowych utworów omawianych w czasie lekcji (w tym motywów, wartości moralnych czy problemów społecznych poruszanych na zajęciach), ale też metod nauczania wykorzystywanych przez dydaktyków. Zdecydowałam się również na wykorzystanie 5 pytań zamkniętych dotyczących m.in. podejścia uczniów do czytania tych utworów, planowania tematyki zajęć w roku szkolnym czy możliwości rozwoju kompetencji językowych i komunikacyjnych za pośrednictwem programów nauczania i podręczników. Część z pytań zamkniętych, na które respondent mógł odpowiedzieć twierdząco lub przecząco,

wymaga uzasadnienia w formie odpowiedzi otwartej. Dwa pytania mają charakter półotwarty, gdyż dają ankietowanemu możliwość napisania swojej odpowiedzi, z czego jedno z nich jest także pytaniem koniunktywnym, ponieważ umożliwia respondentowi (oprócz napisania swojej) również zaznaczenie kilku odpowiedzi.

Kwestionariusz dla nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych

Sposób pracy z baśniami i bajkami nauczycieli uczących w szkołach podstawowych

Chciałabym poszerzyć swoje badania o bardzo istotny aspekt praktyki dydaktycznej i dowiedzieć się, w jaki sposób nauczyciele języka polskiego w szkole podstawowej pracują z baśniami i bajkami¹⁰⁷, m.in. jakie stosują metody i rodzaje ćwiczeń w trakcie ich omawiania; czy poruszają zagadnienia wartości moralnych; ile jednostek lekcyjnych przeznaczają na te zajęcia itp.

Metryczka

Płeć:

- ☐ Mężczyzna
- ☐ Kobieta

Miejsce pracy:

- ☐ Wieś
- ☐ Miasto do 50 tys.
- ☐ Miasto od 50 tys. do 150 tys.
- ☐ Miasto od 150 tys. do 500 tys.
- ☐ Miasto powyżej 500 tys.

Wiek:

- ☐ 20 – 26 lat
- ☐ 27 – 35 lat
- ☐ 36 – 50 lat
- ☐ powyżej 50 lat

¹⁰⁷ Pragę zaznaczyć, iż większość podręczników języka polskiego bajkę (jako gatunek literacki) wprowadza w klasie szóstej przy twórczości Ignacego Krasickiego, jednak to od nauczyciela zależy, w jaki sposób dobierze materiał dla uczniów znajdujących się na danym etapie edukacyjnym (w tym przypadku w klasach 4, 5, 6), dlatego w ankiecie spytałam również o bajki. Chociaż, jak wynika z analizy tego narzędzia badawczego, żaden z dydaktyków nie odniósł się do tych utworów, a w moim cyklu lekcji wykorzystuję jedynie baśnie (jako gatunek literacki).

1. Z jakim programem nauczania Pani/Pan pracuje? (proszę podać wydawnictwo i ewentualnie tytuł podręcznika)?

.....

2. Jakie baśnie i bajki omawia Pani/Pan w klasie czwartej? Czy tylko te ujęte w podstawie programowej, czy też jakieś dodatkowe (jeśli inne, to proszę podać ich tytuł)?

.....

.....

.....

3. Ile godzin lekcyjnych poświęca Pani/Pan na omawianie baśni w ciągu roku szkolnego? (proszę o podanie przybliżonej ilości godzin, które planują Państwo na realizację materiału)

.....

4. Czy Pani/ Pana zdaniem taka ilość jest wystarczająca? TAK/NIE

Jeśli tak, to dlaczego tak Pani/Pan uważa?

.....

Jeśli nie, to dlaczego nie poświęca Pani/Pan na to więcej czasu?

.....

5. W jaki sposób wprowadza Pani/Pan definicje baśni jako utworu literackiego (proszę zaznaczyć właściwą odpowiedź):

- ☐ przytaczam definicję z podręcznika
- ☐ uczniowie sami wskazują cechy
- ☐ inny:.....

6. Jakie zagadnienia/ stałe elementy Pani/Pan porusza w trakcie omawiania baśni/bajek?

.....

.....

7. Podczas omawiania baśni/bajek (można zaznaczyć jedną lub więcej odpowiedzi):

- ☐ omawiam elementy świata przedstawionego
- ☐ ćwiczę umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem
- ☐ ćwiczę umiejętność głośnego czytania
- ☐ wprowadzam ćwiczenia językowe, komunikacyjne

- ☐ poruszam problematykę emocji, uczuć
- ☐ rozmawiam o wartościach moralnych czy problemach społecznych
- ☐ zachęcam do refleksji
- ☐ inne:.....

8. Jakie metody nauczania wykorzystuje Pani/Pan podczas omawiania baśni czy bajek?

.....

9. Na temat jakich wartości moralnych, problemów społecznych lub problemów wynikających z kryzysów rozwojowych rozmawia Pani/Pan z uczniami i przy jakich utworach najczęściej?

.....

10. Jakie motywy najczęściej omawia Pani/Pan podczas lekcji o baśniach/bajkach?

.....

11. Czy uczniowie lubią omawiać baśnie/ bajki? Proszę uzasadnić swoją odpowiedź.

- ☐ Tak
- ☐ Nie

.....

12. Czy uważa Pani/Pan, iż podstawa programowa, program nauczania i podręczniki wykorzystują potencjał baśni/bajek (ich funkcji terapeutycznych czy walorów językowych i kulturowych)?

- ☐ Tak
- ☐ Nie

13. Czy planując tematykę zajęć w danym roku szkolnym, często zdarza się Pani/Panu rezygnować z ciekawych tematów na rzecz materiału przygotowującego uczniów bezpośrednio do egzaminu ósmoklasisty?

- ☐ Tak
- ☐ Nie

Jeśli tak, to z jakich tematów rezygnuje Pani/Pan najczęściej?

.....
.....

14. Czy uważa Pani/Pan, że liczba lekcji zaproponowana przez program nauczania jest wystarczająca, aby wyćwiczyć kompetencje językowe i komunikacyjne?

☐ Tak

☐ Nie

II. Obserwacja uznana jest za wszechstronną technikę służącą do gromadzenia materiałów, ale „z uwagi na jej złożoność i wszechstronność istnieją niekiedy tendencje do nazywania jej metodą badawczą. Nie jest to tendencja słuszna, zważywszy, że obserwacja swoje naczelne miejsce wśród sposobów poznania zawdzięcza konieczności łączenia w niej wielu technik pomocniczych)” (Pilch 1998, 76).

Wobec tego obserwacją nazwać można zarówno prostą rejestrację faktów i zdarzeń, jak i złożony proces obserwacji, podczas którego używa się skomplikowanych technik pomocniczych, np. z użyciem kwestionariuszy, kamery, magnetofonu itp. Ważne, aby ta technika dostarczyła badaczowi najbardziej obiektywnej wiedzy o obserwowanej grupie przy wykorzystaniu właściwych narzędzi kontrolnych.

W literaturze naukowej wyróżnia się następujące rodzaje obserwacji:

- a) otwartą albo swobodną – stosowaną przez nauczycieli, wychowawców i organizatorów; dostarcza wiedzę o przedmiocie zainteresowań bądź pracy; używa się jej, aby uzyskać ogólną wiedzę, która będzie stanowiła podstawę do szczegółowego planowania badań;
- b) systematyczną bezpośrednią albo pośrednią – opartą na planowym zbieraniu informacji w określonym czasie, żeby poznać lub wykryć zależności pojawiające się pomiędzy rodzajami, zjawiskami i kierunkami procesów zachodzących w instytucjach czy zbiorowościach społecznych; ważne, aby przed jej rozpoczęciem zaplanować sobie ile czasu będzie się na nią poświęcało, jakie problemy chce się przebadać oraz w jaki sposób będzie się gromadziło materiał;
- c) uczestniczącą jawną lub ukrytą (T. Pilch definiuje ją jako szczególny typ systematycznej obserwacji) – zachodzi w momencie, gdy osoba badająca staje się jednocześnie uczestnikiem badanej przez siebie zbiorowości (i jest przez nią akceptowana); z obserwacją jawną ma się do czynienia: „gdy badana grupa jest

poinformowana o roli badającego, natomiast ukryta występuje wtedy, gdy badana grupa nie jest świadoma roli nowego członka” (Pilch 1998, 78-79).

Aby można było mówić o obserwacji poprawnej metodologicznie, musi spełniać ona określone założenia, czyli być: a) celową – mieć wytyczony konkretny cel badawczy stanowiący przedmiot obserwacji; b) dokładną, wnikliwą i wyczerpującą; c) planową – przeprowadzoną w określonym czasie, według wcześniej przygotowanego planu; d) obiektywną – niezależną od opinii obserwatora i jego doświadczeń; e) systematyczną – przeprowadzoną według określonego systemu; f) aktywną i selektywną – obserwator rejestruje tylko te spostrzeżenia, które dotyczą przedmiotu badań, dokonując ich selekcji na podstawie ich celu (Szuchalska 2020, 268).

W przypadku tej techniki badawczej narzędzia mogą pełnić dwie funkcje: służyć do gromadzenia spostrzeżeń lub być czynnikiem umożliwiającym kontrolowanie prawidłowego przebiegu prowadzonej obserwacji. Techniki gromadzenia materiałów dzieli się na dwie grupy:

- a) niestandardyzowane – „gromadzą materiał bez wyróżniania poszczególnych zagadnień i aspektów oraz bez umiejscowienia czasowego; ten sposób prowadzenia rejestracji materiału nie daje gwarancji gromadzenia materiału pełnego oraz możliwości weryfikowania prawidłowości prowadzenia spostrzeżeń” (Pilch 1998, 79); zalicza się do nich opisy, notatki, rejestracje dźwiękowe lub fotograficzne;
- b) standaryzowane – uznane za doskonalszą technikę gromadzenia materiałów, w której wykorzystuje się arkusze obserwacji lub dzienniki obserwacji (Pilch 1998, 79-81).

W swoich badaniach zdecydowałam się na obserwację pośrednią z wykorzystaniem techniki gromadzenia danych o charakterze standaryzowanym. Nauczycielki biorące udział w badaniach, tzn. te, które zgłosiły się do udziału w projekcie i przeprowadzenia autorskiego programu terapeutyczno-dydaktycznego z elementami logopedycznymi otrzymały ode mnie narzędzie służące do obserwacji uczniów uczestniczących w badaniach, czyli arkusz obserwacyjny, którego celem było sprawdzenie, w jaki sposób dydaktyczka postrzega swoją klasę. Arkusz składał się z 6 pytań, większość z nich miała charakter półotwarty i koniunktywny, a jego zadaniem było uzyskanie odpowiedzi na pytania: o poziom aktywności na lekcjach języka polskiego klas biorących udział w badaniach, ich umiejętności w zakresie czytania, pisania, ale też ocenę podejścia do literatury. Sam kwestionariusz

przedstawię poniżej, a charakterystyka uczniów będzie się znajdowała w następnym rozdziale.

Arkusz obserwacji dla nauczyciela biorącego udział w badaniach – charakterystyka klasy¹⁰⁸

W celu poszerzenia moich badań przygotowałam dla nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniach naukowych, arkusz obserwacji mający na celu scharakteryzowanie zespołu klasowego, w którym zrealizowano cykl lekcji.

Metryczka

Imię i nazwisko nauczyciela:

Nazwa szkoły:

Miejsce pracy:

- ☐ Wieś
- ☐ Miasto do 50 tys.
- ☐ Miasto od 50 tys. do 150 tys.
- ☐ Miasto od 150 tys. do 500 tys.
- ☐ Miasto powyżej 500 tys.

1. Charakterystyka sposobu czytania zespołu klasowego (należy podać liczbę uczniów):

Tempo czytania	wolne	przeciętne	szybkie			
Technika czytania	literowanie	sylibizowanie	czytanie wyrazami	sposób mieszany: literowo-sylabowy	sposób mieszany: sylabowo-wyrazowy	
Analiza pisma	nieczytelne pismo	różne nachylenie liter w wyrazach	liczne skreślenia i poprawienia liter lub wyrazów	niewłaściwe łączenie liter w wyrazie	wykraczanie liter poza liniaturę	brak właściwej proporcji liter
Dodatkowe informacje o zachowaniu uczniów	chętnie zabiera głos w dyskusji	posiada bogaty zasób słownictwa	wypowiada się niezbyt chętnie	posiada ubogi zasób słownictwa	ma wadę wymowy	z trudnością koncentruje uwagę na zajęciach

¹⁰⁸ Opracowując powyższą ankietę, szczególnie pytania dotyczące charakterystyki głośnego czytania, wykorzystałam monografię autorstwa B. Niesporek-Szamburskiej, D. Buli, D. Krzyżyk, H. Synowiec, *Dziecko w świecie języka*, Kraków 2004.

2. Jakie błędy pojawiają się najczęściej w trakcie głośnego czytania przez Pani/Pana uczniów (można wybrać dwie lub więcej odpowiedzi):

- ☐ nieprawidłowe odczytywanie całych wyrazów
- ☐ przekręcanie końcówek wyrazów
- ☐ opuszczanie liter lub sylab
- ☐ mylenie wyrazów podobnych graficznie
- ☐ przestawienie liter lub sylab w wyrazie
- ☐ zmiana kolejności w zdaniu
- ☐ mylenie wierszy czytanego tekstu
- ☐ inne błędy:.....

3. Jakie błędy w zakresie pisma najczęściej pojawiają się wśród Pani/Pana uczniów (można wybrać dwie lub więcej odpowiedzi):

- ☐ błędy typowo ortograficzne (u-ó, rz-ż, ch-h)
- ☐ błędy w różnicowaniu zmiękczeń
- ☐ mylenie liter i-j
- ☐ trudności z łączną i rozłączną pisownią wyrazów
- ☐ niewłaściwe różnicowanie ę z: en, em oraz ą z: om, on, oł
- ☐ opuszczanie liter w wyrazie
- ☐ mylenie liter o podobnym brzmieniu lub kształcie (n-m, l-l, p-b, p-g itp.)
- ☐ dodawanie liter w wyrazie
- ☐ pomijanie części wyrazów
- ☐ opuszczenie elementów liter
- ☐ inne błędy:.....

4. Czy Pani/ Pana uczniowie lubią czytać książki?

- ☐ Tak
- ☐ Czasami
- ☐ Nie
- Inne:.....

5. W jakim celu Pani/ Pana uczniowie najczęściej sięgają po książki?

- ☐ Dla przyjemności
- ☐ Muszą przeczytać lekturę na lekcje języka polskiego
- ☐ W celach edukacyjnych (tutaj: zdobycie informacji naukowych do referatu, projektu, prezentacji – np. na temat jakiegoś pisarza/poety itp.)

6. Jak określiłaby Pani/ określiłby Pan podejście uczniów do czytania (szczególnie lektur szkolnych)?

- ☐ Większość zespołu klasowego jest zainteresowana i zaznajomiona z treścią lektur.
- ☐ Połowa zespołu klasowego przeczytała książkę i chętnie udziela się na lekcji.
- ☐ Większość uczniów nie jest zainteresowana czytaniem lektur, podczas lekcji udzielają się tylko pojedyncze osoby.
- ☐ Zespół klasowy w ogóle nie angażuje się w omawianie lektur szkolnych, nie zna ich treści.
- ☐ Inne:.....

III. Badanie dokumentów i materiałów „jest techniką badawczą służącą do gromadzenia wstępnych, opisowych, także ilościowych informacji o badanej instytucji czy zjawisku wychowawczym. Jest także techniką poznania jednostek i opinii wyrażonych w dokumentach. Samodzielnie może rzadko występować w roli instrumentu naukowego poznania” (Pilch, Bauman 2001, 98).

W swojej pracy zdecydowałam się na przeanalizowanie podstawy programowej z języka polskiego dla II etapu edukacyjnego (ze szczególnym uwzględnieniem klas IV-VI), a także programów nauczania i podręczników pod kątem baśni (analiza tej części dokumentów znajduje się w 1. rozdziale). Analiza podstawy programowej umożliwiła właściwe stworzenie testu diagnostycznego wstępnego i finalnego z uwzględnieniem celów w zakresie kształcenia językowego, literackiego i kulturowego oraz tworzenia wypowiedzi, a także odpowiednie dobranie celów lekcji (zgodnych z podstawą programową) do każdego scenariusza zajęć z cyklu programu. Natomiast analiza programów nauczania i podręczników pozwoliła mi sprawdzić, w jaki sposób baśnie są omawiane w poszczególnych seriach wydawniczych, ze zwróceniem szczególnej uwagi na integralność kształcenia literackiego z językowym oraz typy zadań¹⁰⁹.

IV. Testy diagnostyczne – kolejnym narzędziem badawczym, które wykorzystałam w czasie badań, były autorskie arkusze diagnostyczne dla uczniów klas czwartych, stanowiące podstawowe narzędzie badawcze użyte w badaniu ilościowym. Testy diagnostyczne (wstępny i końcowy) sprawdzały stopień opanowania podstawy programowej z edukacji wczesnoszkolnej oraz stopień przyswojenia wiedzy i umiejętności po zrealizowaniu autorskiego programu.

Szkolne osiągnięcia to wyniki procesu kształcenia wyrażone jako zdolności uczniów. Są one sprawdzane dzięki testom osiągnięć szkolnych, które Bogdan Niemierko definiuje jako: „zbiór zadań przeznaczonych do rozwiązywania w toku jednego zajęcia szkolnego i dostosowanych do określonych treści nauczania w taki sposób, aby z ich wyników można było ustalić, w jakim stopniu treść ta jest opanowana przez badanego” (Niemierko 1975, 15). Zdaniem Tadeusza Patrzałka, pracę nad konstrukcją testu powinno się rozpocząć od określenia celu, czyli podjęcia decyzji czy chcemy dokonać diagnozy, uczniów (rozpoznać nie tylko ich osiągnięcia, ale też braki), czy ich ocenić. Następnie

¹⁰⁹ Wnioski z analizy podstawy programowej będą znajdowały się w następnym rozdziale od 391 strony.

trzeba wybrać odpowiedni tekst, ustalić liczbę zadań oraz ich rodzaj. W czasie doboru tekstu nauczyciel powinien kierować się: poznawczymi możliwościami swoich uczniów, dostosowaniem właściwości utworu do danego wieku, związkiem treści z aktualnym doświadczeniem czytających, treściami nauczania, które zostały wyodrębnione zgodnie z treściami programów nauczania oraz podręczników do języka polskiego.

Procedura konstruowania testów wymaga od układającej je osoby podjęcia szeregu kluczowych decyzji, od których będzie zależał ostateczny kształt narzędzi pomiaru dydaktycznego. Zalicza się do nich:

- a) cele, którym ma służyć konstruowany test i do kogo ten test będzie skierowany;
- b) zakres treści kształcenia, który będzie obejmował ten test;
- b) rodzaj zadań, które będą użyte w teście (Niemierko 1975, 27).

Wobec tego postaram się omówić powyższe zagadnienia w odniesieniu na początku do testu wstępnego, a potem do końcowego.

Ad a)

Stworzony przeze mnie test ma na celu diagnozę uczniów klas czwartych szkoły podstawowej¹¹⁰. Polonistyczna diagnoza nie może odbyć się bez czytania ze zrozumieniem i ćwiczeń sprawdzających kompetencje językowe, literackie i tekstotwórcze uczniów, dlatego opracowałam testy weryfikujące zarówno wiedzę, jak i umiejętności wymagane w podstawie programowej z języka polskiego. Diagnoza będzie składała się z trzech części: po pierwsze – odbioru wypowiedzi, a następnie wykorzystania zawartych w nich wiadomości; po drugie – dokonania interpretacji i analizy tekstu kultury (fragmentów bądź całych baśni), a także wykazania się wiedzą z obszaru kształcenia językowego; po trzecie – stworzenia krótkiej wypowiedzi pisemnej o charakterze twórczym.

¹¹⁰ Test diagnostyczny – obejmuje dość mały zakres materiału (stosunkowo wąski względem testu sumującego), jego wyniki mają za zadanie sprawdzić skuteczność procesu kształcenia jeszcze w trakcie jego trwania i umożliwić dokonanie ewentualnej modyfikacji tego procesu; ponadto test diagnostyczny może być związany z wcześniejszymi zagadnieniami programu nauczania (może również obejmować czynności opanowywane przez uczniów poza szkołą związane z rozwojem tak zwanych wrodzonych uzdolnień); w tej grupie testów wyróżnia się następujące rodzaje testów: a) stosowane podczas początkowej nauki czytania, które mają na celu sprawdzenie między innymi rozpoznanie liter, słów czy też rozumienie poleceń; b) szkolnej dojrzałości, badające na przykład operacje porównywania, dokonywania syntezy i analizy, rozumowania, które są wykonywane na treściach znanych każdemu dziecku już w wieku przedszkolnym; c) Omnibus – to nietypowy rodzaj testu sumującego obejmującego wiedzę z różnych przedmiotów szkolnych, wykorzystuje się go zwykle na egzaminach dla osób dorosłych, którzy już jakiś czas temu zakończyli swoją edukację (Niemierko 1975, 27-29).

Ad b)

Pod względem obszaru kształcenia zarówno test wstępny, jak i końcowy, będą obejmowały zadania z zakresu kształcenia literackiego i kulturowego, kształcenia językowego i tworzenia wypowiedzi (szczegóły obu testów zostaną omówione poniżej).

Ad c)

Wybór zadań w testach bywa zdeterminowany rodzajami umiejętności, które bada się przy jego pomocy. Badacze twierdzą, iż właściwemu rozwojowi dziecka najlepiej służą zintegrowane zadania, czyli te zamknięte – ułatwiające odtwórczą aktywność, która zgodnie z modernistycznym stanowiskiem ma dać uczniom poczucie pewności posiadanej przez nich wiedzy. Natomiast otwarte – pobudzające do tak zwanej aktywności twórczej, według postmodernizmu, powinny wywoływać niepewność wiedzy, „jak i zadania otwarto-zamknięte i zamknięto-otwarte, zakładające integracyjne oddziaływanie na dziecko w aspekcie jego twórczej i odtwórczej aktywności. Zadania te mają to do siebie, że równocześnie angażują różne elementy procesu dziecięcego myślenia, działania i przeżywania przy uwzględnieniu maksymalizacji zmian w uczniu, a nie ich standaryzacji (...) Mogą one być odpowiednio konstruowane, czyli tak, aby angażowały rozwój poznawczy, emocjonalny i działaniowy jednostki” (Nowak-Łojewska 2006, 90).

W ramach pomiaru dydaktycznego wyróżnia się dwa rodzaje zadań testowych:

- a) otwarte – pozwalają na sformułowanie odpowiedzi przez uczniów w sposób podany w poleceniu, zaleca się je do testów sprawdzających, ich zaletą jest pozostawienie odpowiadającym swobody wypowiedzi, jednakże punktowanie bywa dalekie od obiektywizmu; wyróżnia się spośród nich:
 - zadania rozszerzonej odpowiedzi (RO)/ zadanie rozprawka (R), które są ograniczone do podania tematu wypowiedzi pisemnej i (ewentualnie) wskazówek dotyczących formy tejże wypowiedzi;
 - zadania krótkiej odpowiedzi (KO) – rozwiązanie podane jest w formie pojedynczego słowa, liczby, zdania bądź kilku zdań;
 - zadania z luką (L) – polegają na wstawieniu słowa, symbolu czy wyrażenia, którego brakuje w zdaniu (Patrzalek 1977, 19-20);

b) zamknięte – złożone są z trzonu wyjaśniającego, jaką czynność należy wykonać, a także z gotowych odpowiedzi podanych przez osobę konstruującą test (tylko jedna odpowiedź jest poprawna, a pozostałe to dystraktory, odpowiedzi jedynie stwarzające pozory poprawnych); dzieli się je na:

- zadania wielokrotnego wyboru (WW) – wybranie jednej (najczęściej) prawidłowej odpowiedzi spośród kilku;
- zadania na dobieranie (D) – uporządkowanie dwóch zbiorów zgodnie z określonym kryterium;
- prawda-falsz (P-F) – ocena prawdziwości wymienionych twierdzeń (*ABC testów osiągnięć szkolnych* 1975, 30-41).

W obu testach zdecydowałam się na różne typy zadań. W każdym z nich zastosowałam taką samą liczbę zadań (łącznie piętnaście), tylko o innym stopniu trudności lub dotyczącym kilku sprawności. Zadań otwartych jest dziesięć, wszystkie mają charakter krótkiej odpowiedzi (KO), natomiast pozostałe mają postać zadań zamkniętych – jedno wielokrotnego wyboru (WW), jedno prawda-falsz (P-F) i trzy na dobieranie (D).

Na początku zaprezentuję szczegółowe sprawności, które obejmował pierwszy test powstały w oparciu o wiedzę i umiejętności, które powinni opanować uczniowie biorący udział w moich badaniach w czasie edukacji wczesnoszkolnej (jednak sam schemat oceniania zawiera opis z podstawy programowej dla klasy 4, z której to wypisałam sprawdzaną wiedzę i umiejętności). W odniesieniu do kształcenia literackiego i kulturowego uczniowie będą musieli wykazać się umiejętnością określania tematyki i problematyki utworu; umiejętnością wskazywania cech bohaterów, określania miejsca akcji, wyodrębniania postaci; zdolnością przedstawiania własnego rozumienia utworu na podstawie przytoczonego fragmentu wypowiedzi narratora, określania uczuć i doświadczenia bohatera utworu. Ponadto pojawiają się próby oceniania postępowania postaci literackiej z uzasadnieniem swojego zdania, a także nadawania tytułu fragmentowi tekstu.

W kontekście kształcenia językowego od uczniów wymaga się umiejętności porządkowania wyrazów w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery; rozróżniania liter, głosek i samogłosek od spółgłosek oraz dzielenia wyrazów na sylaby; określania szeregu wyrazów jako czasowniki, rzeczowniki lub przymiotniki (nazwy

części mowy są wskazane w poleceniu); podawania wyrazu o przeciwnym znaczeniu, rozpoznawania zdań oznajmujących, pytających i rozkazujących, a przy tym właściwego dopasowania do nich znaków interpunkcyjnych.

Zadanie w zakresie tworzenia wypowiedzi było takie samo dla obu testów i wiązało się z ułożeniem dalszych losów bohatera na podstawie przeczytanego tekstu.

Wstępny test diagnostyczny

Przeczytaj uważnie fragment baśni Hansa Christiana Andersena *Imbryk*¹¹¹ i odpowiedz na pytania.

Był sobie pewnego razu imbryk do herbaty, dumny z porcelany, z której był zrobiony, dumny ze swej wysmukłej szyi i z dużego ucha. Miał on szyję z przodu, ucho z tyłu, i o tym wciąż mówił; nie mówił zaś nigdy o pokrywce, która była stłuczona i sklejona, co było wielkim brakiem, a niechętnie mówi się o swych brakach, inni to przecież robią za nas. Filiżanki, garnuszek do śmietanki i cukiernica, cały serwis do herbaty – całe to towarzystwo zwracało uwagę na pęknięcie pokrywki i rozmawiali o tym więcej niż o pięknym uchu i niezwyklej szyi; imbryk do herbaty wiedział o tym dobrze. – Znam ich! – mówił sam do siebie. – Znam także dobrze moje wady i uznaję je, na tym właśnie polega moja pokora i skromność; wszyscy mamy wady, ale posiadamy także i zalety.

- 1. Historia imbryka przedstawia problem, z którym ludzie stykają się na co dzień. Jak myślisz, o jakim problemie opowiada baśń? (2 p.)**

.....

.....

- 2. Zaznacz właściwą odpowiedź (3 p.):**

Serwis do herbaty zwracał u imbryka uwagę na:

- ☐ piękne ucho
- ☐ pękniętą pokrywę
- ☐ dobry charakter
- ☐ niezwyklej szyję

Gdzie może rozgrywać się akcja tej baśni?

- ☐ w lesie
- ☐ w łazience
- ☐ w kuchni
- ☐ w sklepie meblowym

Wskaż odpowiedź, w której pojawiają się bohaterowie baśni (serwis do herbaty):

- ☐ garnuszek do śmietanki, imbryk, kubeczek ze spodkiem, łyżeczka
- ☐ filiżanki, cukiernica, garnuszek do śmietanki, imbryk
- ☐ cukiernica, imbryk, filiżanki, talerzyk
- ☐ czajnik, bogato zdobiona łyżeczka, imbryk, cukiernica

¹¹¹ Tekst pochodzi z Andersen H.Ch., 1985, *Baśnie*, tłum. S. Beylin, J. Iwaszkiewicz, Poznań, s. 378-379.

3. Jak myślisz, co oznaczają słowa wypowiedziane przez narratora: „Niechętnie mówi się o swych brakach, inni to przecież robią za nas” (2 p.):

.....

.....

4. Co czuł imbryk i dlaczego? Jakie emocje u niego dominowały? (3 p.)

.....

.....

5. Przepisz wyrazy z ramki w kolejności alfabetycznej (2 p.).

pokrywka, imbryk, filiżanka, szyja, cukiernica, porcelana, serwis,

.....

.....

6. Policz, ile liter i sylab występuje w poniższych wyrazach. Uzupełnij tabelkę (6 p.).

Wyrazy	Liczba liter	Liczba głosek	Liczba sylab
herbata			
ucho			

7. Jak zachowywali się pozostali bohaterowie względem imbryka? Jak oceniasz ich postępowanie? Krótko uzasadnij swoje zdanie (3 p.).

.....

.....

Przeczytaj uważnie dalszy fragment baśni Hansa Christiana Andersena *Imbryk* i wykonaj zadania.

Nazywali mnie inwalidą, postawili w kącie, a na drugi dzień podarowali kobiecie, która zebrała o łyżkę skromnej strawy¹¹²; zszedłem do rzędu nędzarzy, stałem bez użytku w kącie; ale kiedy tak stałem, zaczęło się dla mnie lepsze życie; jest się czymś jednym, a nagle staje się zupełnie czym innym. Napelniono mnie ziemią, dla imbryka znaczy to to samo co pogrzeb, lecz do ziemi włożono cebulkę kwiatu, kto ją tam włożył, kto mi ją podarował – nie wiem; ale był to dla mnie dar, wynagrodzenie za chińskie listeczki i wrzątek, za stłuczone ucho i szyję. Cebulka leżała w ziemi, leżała we mnie, stała się moim sercem, moim żywym sercem, a przecież nigdy przedtem nie miałem takiego serca. Wstąpiło we mnie życie i siły; puls bił, cebulka wypuściła pędy; można było pęknąć od rozsadzających uczuć i myśli; wyrósł z niej kwiat, patrzyłem na niego, dźwigałem go; patrząc na jego piękno, sam zapomniałem o sobie.

¹¹² strawa – dawniej ‘pożywienie’

8. Nadaj tytuł powyższemu fragmentowi baśni (1 p.).

9. Przeczytaj zdania, następnie podkreśl właściwą odpowiedź (3 p.).

Imbryk został sprzedany bogatemu kupcowi.	PRAWDA	FAŁSZ
Potłuczony imbryk został napełniony ziemią, do której włożono cebulkę kwiatu.	PRAWDA	FAŁSZ
Potłuczony imbryk został przez innych nazwany inwalidą.	PRAWDA	FAŁSZ

10. Kim dla imbryka stał się kwiat? Jaka była między nimi relacja? (2 p.)

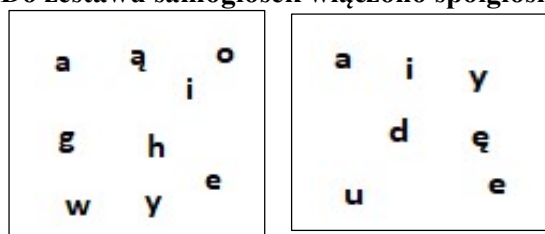
11. Przy każdej grupie wyrazów napisz, jakie to części mowy: czasowniki, rzeczowniki czy przymiotniki (2 p.):

- a) inwalida, kobieta, cebulka –
- b) wypuściła, patrzyłem, wyrósł –
- c) lepsze, chińskie, piękny –
- d) podarowali, leżała, zapomniałem –

12. Do poniższych wyrazów dopisz słowo o przeciwnym znaczeniu (2 p.):

- a) zdrowy –
- b) bogaty –

13. Do zestawu samogłosek włączono spółgłoski, znajdź je i otocz pętelką (2 p.).



14. Wstaw odpowiedni znak interpunkcyjny, a następnie połącz zdania z właściwymi nazwami (4 p.):

- A. Dlaczego postawili mnie samego w kacie ☐
- B. Czuję, że moje życie znowu ma sens ☐
- C. Niech ten kwiat zostanie ze mną na zawsze ☐

zdanie oznajmujące

zdanie pytające

zdanie rozkazujące

15. Ułóż i napisz trzy zdania jak, według Ciebie, mogłyby się imbryka gdyby nie trafił do biednej kobiety? (6 p.)

.....

.....

.....

METRYCZKA NARZĘDZIA DYDAKTYCZNEGO nr 1	
Dane identyfikacyjne	
Typ narzędzia	Test diagnostyczny
Autor narzędzia	mgr Monika Kubiak-Antoszewska
Liczba punktów	43 p.
Tytuł narzędzia	Test diagnostyczny sprawdzający wiedzę i umiejętności uczniów na początku klasy czwartej
Ogólne informacje dydaktyczne	
Obszar kształcenia	Kształcenie literackie i kulturowe. Kształcenie językowe. Tworzenie wypowiedzi.

Schemat oceniania

Nr zadania	Typ zadania	Obszar kształcenia	Sprawdzana sprawność	Liczba punktów	Sposób przyznania punktów
1.	KO	Kształcenie literackie i kulturowe	określa tematykę oraz problematykę utworu	2	2 p. – tworzy zdanie rozwinięte, w którym pojawia się przynajmniej jedno nawiązanie do problemu: odrzucenie, niska samoocena, skupienie się na wyglądzie zewnętrznym; 1 p. – nie tworzy wypowiedzi, jedynie wymienia problem poruszany w utworze; 0 p. – błędnie odczytuje problematykę utworu;
2.	WW	Kształcenie literackie i kulturowe	wskazuje cechy bohaterów	1	1 p. – za wskazanie odpowiedzi: <i>pęknięta pokrywka</i> ; 0 p. – za wskazanie błędnej odpowiedzi;
			określa elementy świata przedstawionego	1	1 p. – za wskazanie odpowiedzi: <i>w kuchni</i> ; 0 p. – za wskazanie błędnej odpowiedzi;
			wyodrębnia postacie	1	1 p. – za wskazanie odpowiedzi: <i>filiżanki, cukiernica, garnuszek do śmietanki, imbryk</i> ; 0 p. – za wskazanie błędnej odpowiedzi;
3.	KO	Kształcenie literackie i kulturowe	przedstawia własne rozumienie utworu i je uzasadnia	2	2 p. – tworzy zdanie rozwinięte, w którym wskazuje na to, iż ludzie często dostrzegają wady/ braki u innych osób;

					1 p. – nie tworzy wypowiedzi, jedynie wymienia negatywne postawy ludzi względem siebie; 0 p. – błędnie odczytuje słowa wypowiedziane przez narratora;
4.	KO	Kształcenie literackie i kulturowe	określa emocje tytułowego bohatera	2	2 p. – tworzy zdanie, w którym określa uczucia imbryka, np. smutek, odrzucenie; 1 p. – nie tworzy wypowiedzi, tylko wymienia uczucia bohatera; 0 p. – podaje niewłaściwe określenia uczuć imbryka;
			uzasadnia swoje zdanie	1	1 p. – uzasadnia swoje zdanie, wyjaśniając, dlaczego imbryk mógł się czuć w ten sposób; 0 p. – nie uzasadnia swojego zdania;
5.	KO	Kształcenie językowe	porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery	2	2 p. – za uporządkowanie wszystkich wyrazów w kolejności alfabetycznej; 1 p. – za uporządkowanie większości wyrazów w kolejności alfabetycznej (dopuszczalny 1 błąd); 0 p. – za uporządkowanie tylko części wyrazów w kolejności alfabetycznej (więcej niż 1 błąd);
6.	KO	Kształcenie językowe	rozdziela litery, głoski, znaki fonetyczne; dzieli wyrazy na sylaby	3	3 p. – prawidłowo wskazuje liczbę liter, głosek i sylab w wyrazie <i>herbata</i> ; 2 p. – prawidłowo wskazuje dwie liczby (np. liczba głosek i liter); 1 p. – prawidłowo wskazuje jedną liczbę (np. tylko liczba głosek); 0 p. – podaje nieprawidłowe liczby: głosek, liter i sylab w wyrazie;

				3	3 p. – prawidłowo wskazuje liczbę liter, głosek i sylab w wyrazie <i>ucho</i> ; 2 p. – prawidłowo wskazuje dwie liczby (np. liczbę głosek i liter); 1 p. – prawidłowo wskazuje jedną liczbę (np. tylko głosek); 0 p. – podaje nieprawidłowe liczby: głosek, liter i sylab liczbę w wyrazie;
7.	KO	Kształcenie literackie i kulturowe	ocenia postępowanie bohaterów utworu	2	2 p. – tworzy zdanie, w którym ocenia postępowanie bohaterów; 1 p. – nie tworzy wypowiedzi, tylko określa (jednym wyrazem bądź wyrażeniem) zachowanie bohaterów; 0 p. – nie ocenia postępowania bohaterów w ogóle lub robi to błędnie;
			uzasadnia swoje zdanie	1	1 p. – uzasadnia swoje zdanie, wyjaśniając, dlaczego bohaterowie baśni postąpili niewłaściwie; 0 p. – nie uzasadnia swojego zdanie w ogóle lub podaje nieadekwatne uzasadnienie;
8.	KO	Kształcenie literackie i kulturowe	nadaje znaczenie i tytuł obrazom, a także fragmentom tekstów	1	1 p. – nadaje tytuł adekwatny do fragmentu tekstu; 0 p. – nie nadaje tytułu lub podaje nieadekwatny do fragmentu tekstu;
9.	PF	Kształcenie literackie i kulturowe	ocenia prawdziwość zdań na podstawie fragmentu baśni	1	1 p. za wskazanie poprawnej odpowiedzi: <i>falsz</i> ;
				1	1 p. za wskazanie poprawnej odpowiedzi: <i>prawda</i> ;
				1	1 p. za wskazanie poprawnej odpowiedzi: <i>prawda</i> ;

10.	KO	Kształcenie literackie i kulturowe	określa doświadczenia bohaterów literackich	2	2 p. – tworzy zdanie, w którym pojawia się określenie relacji między imbrykiem, a kwiatem, np. relacja <i>matka-dziecko</i> , <i>bezwarunkowa miłość</i> , dopuszczalna odpowiedź: <i>przyjaźń</i> ; 1 p. – nie tworzy wypowiedzi, tylko określa (jednym wyrazem bądź wyrażeniem) relację łączącą bohaterów; 0 p. – nie tworzy wypowiedzi lub nieprawidłowo określa relację łączącą bohaterów;
11.	D	Kształcenie językowe	rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik)	2	2 p. – za dopasowanie wszystkich części mowy; 1 p. – za popełnienie 1 błędu; 0 p. – za popełnienie więcej niż 1 błędu;
12.	KO	Kształcenie językowe	podaje wyrazy o znaczeniu przeciwnym	1	1 p. – dopisuje wyraz o przeciwnym znaczeniu, np. <i>zdrowy</i> – <i>chory</i> ; 0 p. – nie dopisuje wyrazu w ogóle lub podaje nieodpowiedni;
				1	1 p. – dopisuje wyraz o przeciwnym znaczeniu, np. <i>bogaty</i> – <i>biedny</i> ; 0 p. – nie dopisuje wyrazu w ogóle lub podaje nieodpowiedni;
13.	D	Kształcenie językowe	wyróżnia samogłoski i spółgłoski	2	2 p. – wskazuje na wszystkie spółgłoski; 1 p. – wskazuje na większość spółgłosek (dopuszczalny 1 błąd); 0 p. – popełnia więcej niż 1 błąd;
14.	D	Kształcenie językowe	rozpoznaje zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące w wypowiedziach pisemnych	2	2 p. – właściwie łączy przykład zdania z jego rodzajem; 1 p. – dopasowuje większość zdań (dopuszczalny 1 błąd);

					0 p. – popełnia więcej niż 1 błąd;
			właściwie stosuje znaki interpunkcyjne	2	2 p. – właściwie dopisuje wszystkie znaki interpunkcyjne; 1 p. – dopisuje większość znaków interpunkcyjnych (dopuszczalny 1 błąd); 0 p. – popełnia więcej niż 1 błąd;
15.	KO	Tworzenie wypowiedzi	układa dalsze losy bohatera, na podstawie przeczytanego fragmentu utworu	1	wypowiedź logicznie wiąże nowe losy bohatera z poprzednim wątkiem;
				1	kompozycja wypowiedzi jest prawidłowa, pojawia się krótkie zdanie wprowadzające i kończące historię bohatera;
				1	poprawność językowa: 1 p. – dopuszczalny 1 błąd; 0 p. – więcej niż 1 błąd;
				2	poprawność ortograficzna: 2 p. – praca bezbłędna; 1 p. – dopuszczalny 1 błąd; 0 p. – więcej niż 1 błąd;
				1	poprawność interpunkcyjna: 1 p. – dopuszczalny 1 błąd; 0 p. – więcej niż 1 błąd;

Tab. 4.1. Schemat oceniania wstępnego testu diagnostycznego

Źródło: Opracowanie własne

W teście finalnym, podobnie jak we wstępnym, uczniowie będą musieli wykazać się takimi samymi umiejętnościami, jednak o zwiększonym poziomie trudności – w przypadku kształcenia literackiego i kulturowego dochodzą jeszcze nowe sprawności ćwiczone podczas cyklu lekcji, czyli umiejętność porównania doświadczenia bohatera literackiego ze swoim, a także charakteryzowania bohaterów (związana z podaniem cech usposobienia, które można uznać za piękne i wymienieniem innych baśni, w których pojawia się ten sam motyw/ problematyka). W odniesieniu do kształcenia językowego,

poza sprawnościami wskazanymi we wstępnej diagnozie, sprawdza się również umiejętność łączenia wyrazów w pary, które tworzą rymy, nazwania części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik), podania wyrazów zarówno o przeciwnym, jak i takim samym znaczeniu, połączenia w pary głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych oraz określania zasad prawidłowej komunikacji.

Postaram się również przedstawić różnicę trudności w poszczególnych zadaniach w teście finalnym w porównaniu z testem wstępnym. W zadaniu 3., sprawdzającym umiejętność rozumienia utworu, uczeń musi odpowiedzieć na dwa pytania – jedno dotyczy zachowania bohatera, a drugie odnosi się do nagrody za takie postępowanie (we wstępnym teście natomiast musi jedynie wyjaśnić, co oznaczają słowa narratora w kontekście problematyki utworu). Zadanie 4. w obu przypadkach dotyczy rozpoznawania emocji, jednak w teście finalnym oprócz ich rozpoznania i nazwania, uczeń musi udzielić rady osobie czującej się w ten sposób. Następne zadanie również zostało rozbudowane, gdyż oprócz ułożenia wyrazów w kolejności alfabetycznej, uczeń musi połączyć je w pary tak, aby się rymowały. Zadanie 6. sprawdza, ćwiczoną podczas zajęć w cyklu lekcji, umiejętność dzielenia wyrazów na sylaby, litery, głoski, a także rozróżniania samogłosek od spółgłosek (w teście wstępnym wystarczyło, aby uczeń podał liczbę liter, głosek i sylab, z których składa się dany wyraz). Zadanie 10. zostało podzielone na dwa i wymaga od ucznia wykazania się znajomością utworów, w których pojawia się postać wróżki (tego typu zadania nie ma w początkowym teście, jedynie powtarza się pierwsza umiejętność, czyli określanie doświadczenia bohatera literackiego). Zadanie 11. we wstępnej diagnozie wymagało tylko dopasowania nazwy części mowy do szeregu wyrazów, w finalnym – uczeń sam musi wykazać się znajomością nazw tych części mowy. Następne zadanie, poza umiejętnością dopisywania wyrazów o przeciwnym znaczeniu, sprawdza, czy uczniowie potrafią wskazać słowa o zbliżonym znaczeniu. Zadanie 13. we wstępnej diagnozie weryfikuje umiejętność rozróżniania samogłosek i spółgłosek, natomiast w finalnej ta sprawność została przeniesiona do zadania 6.; tutaj uczniowie muszą połączyć w pary głoski dźwięczne z bezdźwięcznymi, co ćwiczyli podczas cyklu lekcji. W zadaniu 14., poza wykazaniem się wiedzą o rodzajach zdań ze względu na cel wypowiedzi i właściwych im znakom interpunkcyjnym, powinni napisać (poznana również w cyklu lekcji) jedną z zasad skutecznej i kulturalnej komunikacji.

Finalny test diagnostyczny

Przeczytaj uważnie fragment baśni Charles’a Perraulta *Wróżki*¹¹³ i odpowiedz na pytania.

Była sobie raz pewna wdowa. Miała ona dwie córki. Starsza – była to wykapana matka, zarówno z twarzy, jak i z usposobienia. Jedna i druga były tak nieuprzejme, tak zawsze odęte, że nie sposób było z nimi wytrzymać. Młodsza córka, istny obraz ojca – była miła i uprzejma, a ponadto – rzadkiej piękności dziewczyna. Że w ludziach podoba nam się najbardziej to, co nas samych przypomina, matka do głupoty kochała starszą córkę, niezwykajny wstręt zaś czuła do młodszej. Kazała jej jadać w kuchni i pracować bez ustanku. Biedne dziewczątko musiało dwa razy dziennie wędrować do strumienia po wodę i przynosić pełny dzban.

Gdy pewnego dnia młodsza córka stała nad brzegiem strumienia, ujrzała zbliżającą się kobiecinę, która podszedłszy poprosiła, aby dziewczyna dała jej się napić. – Napijcie się, matko – powiedziała piękna i wypłukawszy dzban, nabrała wody. Po czym podała dzban staruszce i podtrzymywała, gdy kobieta piła, aby miała w tym wygodę.

Gdy staruszka zaspokoila pragnienie, powiedziała:

– Jesteś piękna, miła i uprzejma. Chcę więc cię czymś obdarzyć.

A była to wróżka, która przybrała postać wieśniaczki, aby się przekonać o uprzejmości dziewczyny.

– Oto, jaki dar ci przeznaczam – ciągnęła dalej wróżka.

Za każdym razem, gdy z ust twych padnie słowo, razem z nim padnie kwiat lub klejnot.

1. Jak myślisz, o jakim problemie opowiada ta baśń? (2 p.)

.....
.....

2. Zaznacz właściwą odpowiedź (3 p.):

Ile dzieci miała wdowa?

- ☐ tylko jedno
- ☐ troje, ale dwoje mieszkało z nią
- ☐ nie miała córek, tylko syna
- ☐ dwie córki

Gdzie dwa razy dziennie musiała się udać młodsza córka?

- ☐ do młynarza po mąkę na chleb
- ☐ na stragan, by kupić świeże ryby
- ☐ do krawca, ponieważ tam była zatrudniona
- ☐ nad brzeg strumienia, aby napełnić dzban wodą

Wskaż odpowiedź, w której pojawiają się bohaterowie baśni:

- ☐ wdowa, wróżka, królewna, starsza córka
- ☐ starsza córka, wdowa, młodsza córka, wróżka
- ☐ młodsza córka, starszy syn, wieśniaczka, wdowa
- ☐ wróżka, wdowa, ojciec, starsza córka

¹¹³ Tekst pochodzi z Perrault Ch., 2010, *Baśnie czyli opowieści z dawnych czasów*, tłum. B. Grzegorzewska Kalisz, s. 79-85.

3. Jak zachowała się młodsza córka względem starszej kobiety? Co dzięki temu otrzymała? (2 p)

.....
.....

4.

A) Opisz, co mogła czuć młodsza córka, gdy była tak traktowana przez wdowę? (2 p.)

.....
.....

B) Jaką radę możesz dać osobie, która przeżywa podobne emocje ? (1 p.)

.....
.....

5. Przepisz wyrazy z ramki w kolejności alfabetycznej, następnie połącz je w pary tak, aby się rymowały (2 p.).

staruszka, dziewczyna, brzeg, kobiecina, wróżka, kwiat, świat, śnieg

.....
.....

Pary rymów:

.....
.....

6. Podziel następujące wyrazy na litery, głoski, sylaby, wypisz samogłoski i spółgłoski (6 p.).

Wyrazy	Podział na sylaby	Podział na litery	Podział na głoski	Spółgłoski	Samogłoski
Wdowa					
Starsza					

7.

A) Jak zachowywała się wdowa i starsza siostra względem młodszej dziewczyny? Jak oceniasz ich postępowanie? Krótko uzasadnij swoje zdanie (2 p.).

.....
.....
.....

B) Określ dwie cechy charakteru (usposobienia), które możemy uznać za piękne (1 p.).

.....

Przeczytaj uważnie dalszy fragment baśni Charles’a Perraulta *Wróżki* i wykonaj zadania.

Gdy tylko piękna dziewczyna przestąpiła próg domu, matka jęła na nią fukać¹¹⁴, że tak późno powraca znad strumienia.

– Przebaczcie mi, matko – odrzekła nieboraczka¹¹⁵. – Zmarudziłam.

A gdy padły jej z ust te słowa, wraz z nimi padły dwie róże i dwa wielkie diamenty.

– Co to takiego? – zawołała zdumiona matka. – Albo mi się w oczach ćmi, albo naprawdę diamenty padają z ust tej dziewczyny! Jak to się dzieje, moja córko?

Pierwszy to raz nazwała ją swoją córką, a dziewczyna, sypiąc z ust diamentami, opowiedziała jej w prostocie ducha wszystko, co jej się przydarzyło.

– No, no! A to dopiero! – wykrzyknęła matka. – Muszę posłać i drugą córkę nad ten strumień. Chodź no, Franusiu! Spójrz, co to pada z ust twojej siostry wraz z każdym jej słowem!...Aby taki sam otrzymać – wystarczy pójść nad strumień i gdy ukaże się uboga kobiecina, dać jej uprzejmie napić się ze dzbanka (...).

Ruszyła więc córka, ale naburmuszona...Nim jeszcze zbliżyła się do źródła, ujrzała wychodzącą z lasu okazale wystrojoną damę, która poprosiła ją o nieco wody, była bowiem bardzo spragniona.

Była to ta sama wróżka, lecz tym razem przybrała postać i strój księżniczki, aby przekonać się o uprzejmości dziewczyny.

– Albow tu przyszła po to! – powiada ta prostacko. – Akurat! Nie na to wzięłam z sobą tę srebrną flaszkę, żeby pani z niej piła! Pij jejmość wprost ze źródła, jeśli ci sucho w gębie.

– Bardzoś nieuprzejma – odpowiedziała wróżka bez urazy. – No cóż? Skoroś tak nieuczynna – oto mój dar dla ciebie: wraz z każdym słowem, które padnie z twoich ust, padnie z nich razem wąż lub ropucha.

8. Nadaj tytuł powyższemu fragmentowi baśni (1 p.).

9. Przeczytaj zdania, następnie podkreśl właściwą odpowiedź (3 p.).

Po powrocie do domu z ust młodszej córki wypadł tulipan i rubin.	PRAWDA	FAŁSZ
Starsza siostra otrzymała od wróżki taką samą nagrodę jak młodsza.	PRAWDA	FAŁSZ
Zamiast staruszki nad brzeg wody przyszła księżniczka.	PRAWDA	FAŁSZ

10.

A) Jak zachowała się wróżka względem starszej córki? (1 p.)

B) Wymień utwór, w którym pojawia się postać wróżki? Jak się tam zachowuje? (1 p.).

11. Przy każdej grupie wyrazów napisz, jakie to części mowy (2 p.):

- a) dziewczyna, matka, księżniczka –
b) piękna, srebrna, uboga –

¹¹⁴ *Fuknąć* – odezwać się do kogoś gniewnie.

¹¹⁵ *Nieboraczka* – biedna, mizerna.

- c) źródło, wróżka, diamenty –
 d) zamarudziłam, zawołała, odpowiedziała –

12.

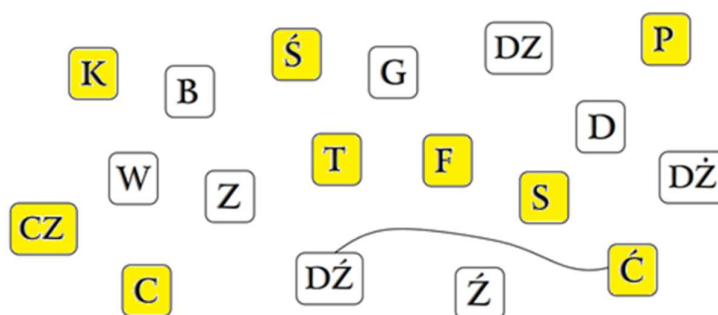
A) Do poniższych wyrazów dopisz słowo o przeciwnym znaczeniu (1 p.):

- a) piękna –
 b) uboga –

B) Do poniższych wyrazów dopisz słowo o takim samym znaczeniu (1 p.):

- a) wielkie –
 b) uprzejma –

13. W poniższym zestawie połącz w pary głoski dźwięczne z bezdźwięcznymi. Dla ułatwienia głoski bezdźwięczne zostały oznaczone kolorem żółtym (2 p.).



14.

A) Wstaw odpowiedni znak interpunkcyjny, a następnie połącz zdania z właściwymi nazwami (3 p.):

- a) Co to takiego ☐
 b) Spójrz, co to pada z ust twojej siostry wraz z każdym jej słowem ☐
 c) Była to ta sama wróżka, lecz tym razem przybrała postać i strój księżniczki ☐

zdanie oznajmujące
zdanie pytające
zdanie rozkazujące

B) „Albom tu przysłała po to! – powiada ta prostacko. – Akurat! Nie na to wzięłam z sobą tę srebrną flaszkę, żeby pani z niej piła! Pij jejmość wprost ze źródła, jeśli ci sucho w gębie” – przeczytaj jeszcze raz wypowiedzenia starszej siostry, zwróć uwagę na sposób jej mówienia i napisz jedną zasadę skutecznej i kulturalnej komunikacji (1 p.):

.....

15. Ułóż i napisz trzy zdania, jak, według Ciebie, mogłyby się potoczyć losy starszej siostry, gdyby zachowała się uprzejmie względem wróżki? (6 p.)

.....

.....

.....

METRYCZKA NARZĘDZIA DYDAKTYCZNEGO nr 2	
Dane identyfikacyjne	
Typ narzędzia	Test diagnostyczny
Autor narzędzia	mgr Monika Kubiak-Antoszevska
Liczba punktów	43 p.
Tytuł narzędzia	Test diagnostyczny sprawdzający wiedzę i umiejętności uczniów po przeprowadzonym autorskim programie terapeutyczno-dydaktycznym
Ogólne informacje dydaktyczne	
Obszar kształcenia	Kształcenie literackie i kulturowe. Kształcenie językowe. Tworzenie wypowiedzi.

Schemat oceniania

Nr zadania	Typ zadania	Obszar kształcenia	Sprawdzana sprawność	Liczba punktów	Sposób przyznania punktów
1.	KO	Kształcenie literackie i kulturowe	określa tematykę oraz problematykę utworu	2	2 p. – tworzy zdanie rozwinięte, w którym pojawia się przynajmniej jedno nawiązanie do problemu: odrzucenie, niska samoocena, skupienie się na wyglądzie zewnętrznym; 1 p. – nie tworzy wypowiedzi, jedynie wymienia problem poruszany w utworze; 0 p. – błędnie odczytuje problematykę utworu;
2.	WW	Kształcenie literackie i kulturowe	wskazuje cechy bohaterów	1	1 p. – za wskazanie odpowiedzi: <i>dwie córki</i> ; 0 p. – za wskazanie błędnej odpowiedzi;
			określa elementy świata przedstawionego	1	1 p. – za wskazanie odpowiedzi: <i>nad brzeg strumienia, aby napelnić dzban wodą</i> ; 0 p. – za wskazanie błędnej odpowiedzi;
			wyodrębnia postacie	1	1 p. – za wskazanie odpowiedzi: <i>starsza córka</i> ,

					<i>wdowa, młodsza córka, wróżka;</i> 0 p. – za wskazanie błędnej odpowiedzi;
3.	KO	Kształcenie literackie i kulturowe	przedstawia własne rozumienie utworu i je uzasadnia	2	2 p. – tworzy zdanie rozwinięte, w którym wskazuje, że młodsza córka okazała zrozumienie, chciała pomóc osobie w potrzebie, za to została nagrodzona; 1 p. – tworzy zdanie rozwinięte, w którym udziela niepełnej odpowiedzi na pytanie (brak informacji o zachowaniu bohaterki lub o podarunku); 0 p. – tworzy zdanie, w którym udziela błędnych odpowiedzi na oba pytania;
4.	KO	Kształcenie literackie i kulturowe	określa emocje tytułowego bohatera	2	2 p. – tworzy zdanie, w którym określa uczucia młodszej siostry, np. smutek, odrzucenie; 1 p. – nie tworzy wypowiedzi, tylko wymienia uczucia bohatera; 0 p. – błędnie odczytuje uczucia młodszej siostry;
			określa doświadczenia bohaterów literackich i porównuje je z własnymi	1	1 p. – konstruuje radę dla osoby odrzuconej przez innych; 0 p. – nie konstruuje rady dla osoby odrzuconej lub podaje niewłaściwą propozycję;
5.	KO	Kształcenie językowe	porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery	1	1 p. – za uporządkowanie wszystkich wyrazów w kolejności alfabetycznej; 0 p. – za uporządkowanie części wyrazów w kolejności alfabetycznej (przynajmniej 1 błąd);
			rozpoznaje i łączy w pary elementy rytmizujące wypowiedź – tworzy rymy	1	1 p. – za właściwe połączenie ze sobą wyrazów, które się rymują; 0 p. – niewłaściwie łączy ze sobą wyrazy, które się rymują (popelnia przynajmniej 1 błąd);
6.	KO	Kształcenie językowe	rozróżnia litery, głoski, dzieli wyrazy na sylaby	3	3 p. – prawidłowo wskazuje liczbę liter, głosek i sylab w wyrazach: <i>starsza, wdowa</i> ; 2 p. – prawidłowo wskazuje dwie liczby (np. liczbę

					głosek i liter) w wyrazach: <i>starsza, wdowa</i> ; 1 p. – prawidłowo wskazuje jedną liczbę (np. tylko liczbę głosek) w wyrazach: <i>starsza, wdowa</i> ; 0 p. – podaje nieprawidłowe liczby: głosek, liter i sylab w wyrazach: <i>starsza, wdowa</i> ;
			wyróżnia samogłoski i spółgłoski	3	3 p. – prawidłowo wymienia samogłoski i spółgłoski w obu wyrazach; 2 p. – popełnia 1 błąd; 1 p. – popełnia 2 błędy; 0 p. – popełnia przynajmniej 3 błędy;
7.	KO	Kształcenie literackie i kulturowe	ocenia postępowanie bohaterów utworu	1	1 p. – tworzy zdanie, w którym ocenia postępowanie bohaterów; 0 p. – nie ocenia postępowania bohaterów w ogóle lub robi to błędnie, nieadekwatnie do fragmentu tekstu;
			uzasadnia swoje zdanie	1	1 p. – uzasadnia swoje zdanie, wyjaśniając, dlaczego bohaterowie baśni postąpili niewłaściwie; 0 p. – nie uzasadnia swojego zdania w ogóle lub podaje nieodpowiednie uzasadnienie;
			charakteryzuje bohaterów	1	1 p. – wymienia dwie cechy charakteru (usposobienia), które można uznać za piękne; 0 p. – nie podaje cech charakteru w ogóle lub wymienia nieodpowiednie;
8.	KO	Kształcenie literackie i kulturowe	nadaje znaczenie i tytuł obrazom, a także fragmentom tekstów	1	1 p. – nadaje tytuł adekwatny do fragmentu tekstu; 0 p. – nie nadaje tytułu lub podaje nieadekwatny do fragmentu tekstu;
9.	PF	Kształcenie literackie i kulturowe	ocenia prawdziwość zdań na podstawie fragmentu baśni	1	1 p. za wskazanie poprawnej odpowiedzi: <i>falsz</i> ;
				1	1 p. za wskazanie poprawnej odpowiedzi: <i>falsz</i> ;
				1	1 p. za wskazanie poprawnej odpowiedzi: <i>prawda</i> ;
10.	KO		określa zachowanie	1	1 p. – tworzy zdanie, w którym ocenia postępowanie

		Kształcenie literackie i kulturowe	bohaterów literackich		wróżki względem starszej siostry; 0 p. – nie tworzy zdania w ogóle lub podaje niewłaściwą ocenę postępowania wróżki;
			wymienia inny utwór, w którym pojawia się postać wróżki	1	1 p. – wskazanie tytułu innego utworu, w którym pojawia się ta postać i określenie jej roli; 0 p. – nie podaje tytułu utworu lub wskazuje nieodpowiedni;
11.	D	Kształcenie językowe	nazywa części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik)	2	2 p. – za nazwanie wszystkich części mowy; 1 p. – za popełnienie 1 błędu; 0 p. – za popełnienie więcej niż 1 błędu;
12.	KO	Kształcenie językowe	podaje wyrazy o znaczeniu przeciwnym	1	1 p. – dopisuje wyraz o przeciwnym znaczeniu, np. <i>piękna-brzydka, uboga-bogata</i> ; 0 p. – nie dopisuje wyrazów w ogóle lub podaje nieodpowiednie;
			podaje wyrazy o takim samym	1	1 p. – dopisuje wyraz o takim samym znaczeniu, np. <i>wielkie-duże, uprzejma-miła</i> ; 0 p. – nie dopisuje wyrazów w ogóle lub podaje nieodpowiednie;
13.	D	Kształcenie językowe	wyróżnia głoski dźwięczne i bezdźwięczne	2	2 p. – właściwie łączy głoski dźwięczne z bezdźwięcznymi; 1 p. – niewłaściwie łączy jedną parę głosek; 0 p. – popełnia więcej niż 1 błąd;
14.	D	Kształcenie językowe	rozpoznaje zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące w wypowiedziach pisemnych, właściwie stosuje znaki interpunkcyjne	4	3 p. – właściwie łączy przykład zdania z jego rodzajem; właściwie dopisuje wszystkie znaki interpunkcyjne; 2 p. – dopasowuje większość zdań; dopisuje większość znaków interpunkcyjnych (dopuszczalny 1 błąd); 1 p. – dopasowuje większość zdań; dopisuje większość znaków interpunkcyjnych (dopuszczalne 2 błędy); 0 p. – popełnia więcej niż dwa błędy;

			określa zasady prawidłowej komunikacji	1	1 p. – określa zasadę prawidłowej komunikacji;
15.	KO	Tworzenie wypowiedzi	układa dalsze losy bohatera, na podstawie przeczytanego fragmentu utworu	1	wypowiedź logicznie wiąże nowe losy bohatera z poprzednim wątkiem;
				1	kompozycja wypowiedzi jest prawidłowa, pojawia się krótkie zdanie wprowadzające i kończące historię bohatera;
				1	poprawność językowa: 1 p. – dopuszczalny 1 błąd; 0 p. – więcej niż 1 błąd;
				2	poprawność ortograficzna: 2 p. – praca bezbłędna; 1 p. – dopuszczalny 1 błąd; 0 p. – więcej niż 1 błąd;
				1	poprawność interpunkcyjna: 1 p. – dopuszczalny 1 błąd; 0 p. – więcej niż 1 błąd.

Tab. 4.2. Schemat oceniania finalnego testu diagnostycznego

Źródło: Opracowanie własne

8. Próba badawcza¹¹⁶:

Badanie zostało przeprowadzone w roku szkolnym 2021/2022. Zajęcia z uczniami klas czwartych odbywały się cyklicznie (łącznie dziesięć spotkań, przy czym każdy konspekt przewidziany był na dwie godziny dydaktyczne). Podczas zajęć uczniowie wraz z nauczycielką nie tylko zapoznali się z bajkami terapeutycznymi i baśniami, które znajdują się w podstawie programowej, ale również mieli okazję (dzięki wykorzystaniu metod terapeutycznych) odnieść te teksty do własnego doświadczenia, wpłynąć na swój rozwój moralny, społeczny czy poznawczy, a przy tym nabyć prymarną wiedzę językową i literacką.

Badaniu ilościowemu, jak i jakościowemu została poddana reprezentatywna próba szkół podstawowych (łącznie 41 placówek z dużego miasta, małego miasta i wsi). Badanie objęło dwie grupy badawcze: uczniów klas czwartych i nauczycielki języka polskiego uczące w tych klasach.

W każdej szkole w badaniu wziął udział przynajmniej jeden zespół klasowy. Zostało ono uznane za zrealizowane, gdy:

¹¹⁶ Opis grupy badawczej znajduje się w kolejnym rozdziale od 407 strony.

- została przeprowadzona diagnoza wstępna i końcowa,
- nauczyciel zrealizował cały cykl lekcji, a po każdych zajęciach wypełnił arkusz ewaluacyjny.

Badania ilościowe¹¹⁷ i jakościowe¹¹⁸ były prowadzone równolegle, niezależnie od siebie.

Postępowanie biblioterapeutyczne nie może odbyć się bez uczestników zajęć (uczniów i nauczycieli) oraz tekstów terapeutycznych. Jest ściśle związane ze sferą działań wychowawczych, biomedycznych, a także korekcyjno-wychowawczych, w czasie których zakłada się wykorzystanie książek oraz/lub materiałów alternatywnych. Proces biblioterapeutyczny przebiega w czterech etapach, którymi są: diagnoza (w tym przypadku test czytania ze zrozumieniem, tekstotwórczy i językowy dla uczniów, kwestionariusze dla nauczycieli), czytanie indywidualne, czytanie grupowe, refleksja. Te elementy będą miały miejsce podczas zajęć, a uczniowie nie będą mieli dodatkowych zadań pozalekcyjnych związanych z tym projektem.

W moim badaniu wzięło udział 45 nauczycielek i 695 uczniów pochodzących z różnych województw i uczących się w różnych miejscowościach (wieś, małe miasto, duże miasto).

4.3. Opis programu terapeutyczno-dydaktycznego z elementami logopedycznymi

Swoje badania zdecydowałam się skierować do uczniów klas czwartych, którzy znajdują się w późnym okresie dzieciństwa (wiek – 10 lub 11 lat). Jak wynika z opisu rozwoju dzieci w tym wieku, jest to tak zwany koniec „wieku baśni”, czyli etapu rozpoczynającego się już we wczesnym dzieciństwie około 5 roku życia (Goriszewski 2002, 188-189). Wobec tego uznałam, że wiek, w którym są uczniowie klas czwartych stanowi ostatni moment na przeprowadzenie moich badań, gdyż jeszcze będą zainteresowani baśniowym światem, dzięki czemu na zajęciach możliwe będzie spożytkowanie ogromnego potencjału tych utworów. Jednocześnie ich rozwój

¹¹⁷ Za badanie ilościowe uznaję te z wykorzystaniem następujących narzędzi badawczych, m.in. testów diagnostycznych – wstępnego i finalnego.

¹¹⁸ Za badania o charakterze jakościowym uznaję badania przeprowadzone z narzędziami badawczymi takimi jak, m.in. konspekty zajęć wchodzące w skład stworzonego przeze mnie cyklu lekcji i ankiety ewaluacyjne wypełnione przez dydaktyków po każdym konspekcie.

intelektualny, emocjonalny i społeczny umożliwi dojrzałą interpretację tekstów i aktywny udział w realizacji proponowanych zadań dydaktycznych.

Jak wykazano podczas badania podstawy programowej, programów nauczania i podręczników – szkoła zdecydowanie marnuje ogromne możliwości interpretacyjne baśni, które sprowadzane są do kolejnych tekstów ćwiczących zwykle czytanie ze zrozumieniem. Nie skupia się zaś na ich walorach wychowawczych czy bogactwie językowym, dlatego uznałam, iż polskiej edukacji potrzebny jest projekt edukacyjny, który nie tylko odpowie na oczekiwania uczniów, ale także pozwoli odkryć nauczycielom piękno oraz bogactwo baśni czy bajek terapeutycznych, uświadamiając ich wieloraką funkcję i wpływ na rozwój młodych osób¹¹⁹. Żeby móc wprowadzić jakiegokolwiek zmiany, trzeba zacząć od kanonu lektur, w którym od lat (mimo zmieniających się pozycji), cały czas jest za dużo obszernych książek, a zwykle opracowanie więcej niż pięciu w ciągu roku szkolnego sprawia, iż nie będą one rzetelnie omówione. Ponadto wziąć pod uwagę należy poziom czytania ze zrozumieniem, który również nie jest zbyt wysoki oraz ciągle skupianie się we współczesnej edukacji na kontrolowaniu wyników nauczania sprawdzianami czy egzaminami, co ogranicza czas niezbędny nie tylko do omawiania utworów literackich, ale też rozwijania kompetencji tekstotwórczych, komunikacyjnych, kulturowych czy językowych.

Od lat badacze próbują określić cele kształcenia językowego i niezależnie od wielu tez poruszających to zagadnienie, stwierdzić należy, iż związek zachodzący pomiędzy wiedzą o języku, a także poprawnym oraz sprawnym jego użyciem (co stanowi oczywisty składnik polonistycznej edukacji), jest niezbędny podczas pogłębiania wiedzy na temat systemu języka, jego budowy i pełnionych przez niego funkcji (Niesporek-Szamburska 2012, 9-10). Dodać również należy, na co zwracał uwagę Krzysztof Koc (powołujący się na autobiograficzną opowieść Richarda P. Feynmana), iż w szkole (w odniesieniu do podstawy programowej do j. polskiego z 2017 r.) brakuje refleksji nad praktycznym wykorzystaniem przez uczniów zdobytej wiedzy czy umiejętności w odniesieniu do konkretnych zjawisk, ta bywa często nieużyteczna, oderwana od rzeczywistości, przez co uniemożliwia zrozumienie świata (Koc 2019, 128-129). Edukacja, według Jana Amosa Komeńskiego, Feynmana i Firmhofera powinna wprowadzać młode osoby w świat, zwracając uwagę na to, co aktualne i ważne, ale też niepokojące i intrygujące. Natomiast

¹¹⁹ Do tworzenia programu wykorzystałam dotychczasowy stan badań zarówno z zakresu dydaktyki, wiedzy o języku, ale również (w pewnym stopniu) z teorii literatury.

usunięcie ze szkoły obszarów obejmujących stymulowanie myślenia o współczesności, podejmowanie prób zrozumienia świata stanowi nie tylko objaw „kryzysu obowiązującego systemu szkolnictwa [...] przyzwolenie na to, by edukacja humanistyczna pozbawiona była odniesień do współczesności oznacza bowiem zgodę na to, by z czasem utraciła ona rację bytu i swój sens” (Koc 2019, 132). Planując cykl lekcji miałam na uwadze, iż kształcenie językowe powinno być zintegrowane w kilku wymiarach, takich jak: „integrowanie wiedzy o języku z umiejętnościami językowymi, integrowanie umiejętności pisanie, czytania, mówienia i słuchania, integrowanie własnych doświadczeń komunikacyjnych z refleksją nad językiem podejmowaną w edukacji polonistycznej, integrowanie kształcenia językowego z kształceniem literacko-kulturowym, integrowanie wiedzy, umiejętności i postaw językowych jako trwałego elementu własnej tożsamości” (Koc 2011a, 163-164).

W tym podrozdziale przedstawiony zostanie autorski program terapeutyczno-dydaktyczny z elementami logopedycznymi. Zaprezentuję cykl zajęć składający się (jak wcześniej wspomniałam) z dziesięciu scenariuszy, w których wykorzystałam zarówno **utwory literackie** zawarte w podstawie programowej, jak i również inne baśnie, takie jak: *Kot w butach* Ch. Perraulta, *Kopciuszek* Ch. Perraulta, *O rybaku i złotej rybce* A. Puszkina, *Jaś i Małgosia* braci Grimm¹²⁰, *Gęsiareczka* braci Grimm, *Słowik* H. Ch. Andersena, *Kryształowa kula* braci Grimm oraz bajki terapeutyczne, tj.: *Rubinek* A. Barcisia, *Kira, doradczyni królowej* B. Ibarroli, *Pamiętnik Jasia* U. Dmitruk.

Podczas zajęć oprócz zagadnień rozwijających kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe pojawiły się **elementy terapeutyczne**, które miały pomóc uczniom znajdującym się w okresie średniego dzieciństwa z przezwyciężeniem kryzysów swojego wieku rozwojowego, ale również z ogólnym rozwojem społecznym, moralnym czy emocjonalnym. Zdecydowałam się na następującą problematykę:

- przezwyciężenie poczucia niższości i uwierzenie w swoje możliwości,
- akceptacja przez grupę rówieśniczą,
- radzenie sobie z zazdrością odczuwaną względem innych,
- poznanie korzyści współdziałania oraz zasad właściwej komunikacji (w tym grzeczności językowej),

¹²⁰ Jak już wcześniej wspomniałam, bracia Grimm nie byli autorami baśni, ale ze względu na skrótowość przekazu przyjmuję taką formułę zapisu w dalszej części pracy.

- odkrycie wartości przyjaźni (w tym innych cech charakteru uznawanych za piękne),
- pomoc w poradzeniu sobie z agresją i lękiem wywołanym szkołą, z problemami rodzinnymi,
- pomoc w zrozumieniu negatywnych skutków kłamstwa i udawania kogoś innego,
- pomoc w zrozumieniu, czym jest żądza władzy i zachłanność, a także nauczanie się doceniania tego, co się posiada, w szczególności obecności bliskich osób,
- zachęcenie do rozwijania swoich zainteresowań,
- poznanie praw i obowiązków dziecka.

Poniżej zaprezentuję **ogólny schemat zajęć**, który został wykorzystany do każdego konspektu lekcji, przy czym część przygotowawcza – faza I – ma w przypadku każdej lekcji na celu sprawdzenie obecności, kontrolę i powtórzenie wiadomości, sprawdzenie pracy domowej, a także przygotowanie do następnej, zasadniczej części lekcji; część podstawowa (inaczej właściwa lub zasadnicza) – faza II – w zależności od typu danej lekcji, może skupiać się wokół wprowadzenia nowego materiału, kształcenia jakiejś umiejętności bądź ćwiczeń o charakterze utrwalającym; część końcowa (inaczej zbierająca) – faza III – podsumowuje wiadomości, zbiera wnioski, może się w niej również pojawić zadanie domowe, które powinno zostać wytłumaczone (Fiszbak i in. 2019b, 128-129).

Fazy zajęć¹²¹:

Faza I – wprowadzenie do zajęć:

1. Nauczyciel wita się z uczniami, wszyscy siadają w kręgu.
2. Wprowadzenie do tematu połączone z:
 - dyskusją na temat problematyki lekcji mającą na celu zaniepokojenie i zaktywizowanie uczniów;

¹²¹ Fazy zajęć mogą zostać zmodyfikowane w odniesieniu do niektórych utworów, nie tracąc przy tym ogólnego zamysłu przebiegu zajęć. W przypadku przebiegu zajęć zdecydowałam się na tradycyjny podział poszczególnych etapów lekcji zaproponowany przez Zenona Klemensiewicza.

- ćwiczeniami językowymi¹²² (m.in. frazeologicznymi, leksykalnymi, fonetycznymi, głuchy telefon z określaniem rodzajów zdań ze względu na cel wypowiedzi, ortograficznymi);
- ćwiczeniami logopedycznymi, takimi jak napisane przeze mnie bajki logopedyczne¹²³, wierszyki logopedyczne, plansze i karty z tematem lekcji mające na celu usprawnienie narządów artykulacyjnych czy usprawnianie toru oddechowego, ale też łamańce językowe poruszające problem niestarannej artykulacji oraz zabawa logopedyczna „lustro”, w której uczniowie za prowadzącym powtarzają ćwiczenia.

Pierwsza faza ma na celu integrację grupy terapeutycznej z nauczycielem języka polskiego, wprowadzenie ich do tematyki zajęć, wstępne ćwiczenia aparatu artykulacyjnego i prawidłowego toru oddechowego. Całość ma początkowo pobudzić uczniów, aby w konsekwencji przygotować ich do kolejnej fazy.

Faza II – opracowanie nowego materiału:

3. Nauczyciel przenosi uczniów do świata baśni – zapoznaje ich z tekstem terapeutycznym (baśnią lub bajką terapeutyczną) w różny sposób: odczytanie, odsłuchanie, odtworzenie¹²⁴.
4. Pogadanka na temat przeczytanego utworu połączona z dyskusją z wykorzystaniem metody hermeneutycznej i dekonstrukcyjnej.
5. Wykorzystanie ułatwiających omówienie terapeutycznego utworu metod często realizowanych z elementami:
 - językowymi (gra *60 sekund z rzeczownikiem* połączona z planem wydarzeń, ortograficzne sudoku, rozsypanka sylabowa, ortograficzny diament, rozsypanka z przymiotnikami określającymi cechy bohaterów, komiks z ćwiczeniami językowymi, kolorowanie głosek, sylabowy staw, zabawa rymami – wypisywanie

¹²² Wykorzystane rodzaje ćwiczeń zostaną opisane poniżej.

¹²³ Bajki logopedyczne to utwory, które są zwykle odczytywane przez prowadzącego zajęcia, za nim uczestnicy terapii, przede wszystkim dzieci, powtarzają ćwiczenia, mające na celu usprawnianie narządów artykulacyjnych poprzez wykonanie właściwego ruchu języka lub warg zgodnego z fragmentem opowiadania. Dodatkowo umożliwiają też usprawnianie prawidłowego toru oddechowego oraz słuchu fonemowego; dzięki nim może rozwijać się także mowa czynna oraz myślenie o charakterze przyczynowo-skutkowym (Tońska-Mrowiec 2005, 3).

¹²⁴ Odpowiedź na pytanie, która forma będzie najlepszą dla uczniów, znajdzie się w kolejnym rozdziale.

wyrazów z wiersza i dopisanie do nich słów rymujących się, ortograficzny plan wydarzeń, gra dydaktyczna planszowa *Jak się porozumiewać?*, tworzenie zestawu rad dla bohatera bajki terapeutycznej tak, aby miały formę zdań rozkazujących);

- literackimi grami dydaktycznymi (Lekturowe BINGO, *Zgadnij kto to?*, baśniowe kalambury, prawda-falsz);
- aktywizującymi – drzewko decyzyjne, metaplan, sześć myślowych kapeluszy, SWOT, drama.

W drugiej fazie nauczyciel prezentuje dzieciom baśń lub bajkę terapeutyczną w dowolny sposób. Może być przeczytana, opowiedziana lub odtworzona. Następnie pojawiają się ćwiczenia językowe i literackie z wykorzystaniem metod aktywizujących.

Faza III – podsumowanie i ewaluacja:

6. Prowadzący (zwykle z wykorzystaniem dyskusji) podsumowuje zajęcia, w tym problematykę utworu w kontekście morału płynącego z baśni i pouczenia z bajki terapeutycznej. Korzysta również z zestawu zabaw integracyjnych, metod sytuacyjnych, eksperymentów, ćwiczeń językowych oraz dokonuje ich ewaluacji, m.in. poprzez kolorowanie rysunku, dopasowanie elementów do całości, mimikę twarzy: zapisywanie rad dla osoby, która czuje się niechciana; napisanie, czego ten utwór ich nauczył; zapisywanie zasad współpracy itp.

W ostatniej fazie uczestnicy wykonują zadania mające na celu podsumowanie zajęć oraz ich ocenę.

Po każdej przeprowadzonej lekcji nauczyciel powinien dokonać jej ewaluacji¹²⁵, wypełniając ankietę (jedno z narzędzi badawczych), która będzie przystosowana do konkretnego scenariusza zajęć¹²⁶. Narzędzie składa się z kilku skierowanych do nauczycieli pytań, które w większości mają charakter otwarty i dotyczą przebiegu zajęć. Pierwsze zadanie ma na celu sprawdzenie, czy nauczyciel zrealizował wszystkie cele lekcji (a jeśli niektóre pominął bądź zrealizował częściowo – powinien uzasadnić

¹²⁵ Ewaluacja to sposób działania, przy pomocy którego opisuje się rezultaty (pozytywne i negatywne); aktualnie pod pojęciem edukacji nie znajduje się tylko ocena, kontrola i zbieranie danych, ale też refleksja. W edukacji ewaluować można: rozwój uczniów, proces nauczania, programy zajęć, formy doskonalenia itp., zaś dokonywać jej może każdy (dydaktycy, ich uczniowie wraz z rodzicami) (Krzyżewska 1998, 95).

¹²⁶ Ankieta ewaluacyjna znajduje się poniżej, została dodana analogicznie do każdego konspektu lekcji.

dlaczego). Brzmi ono następująco: *Proszę o zaznaczenie X przy zrealizowanych celach lekcji, a także o krótkie uzasadnienie, dlaczego danego celu nie udało się zrealizować.* Kolejne zadanie, mimo że składa się z trzech pytań o charakterze zamkniętym, takich jak: *Czy użyty w czasie lekcji tekst kultury okazał się funkcjonalny w odniesieniu do zakładanych celów?; Czy zaproponowany tekst kultury umożliwiał realizację zadań postawionych przed uczniem?; Czy zrozumienie tekstu kultury sprawiało uczniom trudność?* – wymaga uzasadnienia wyboru jednej z czterech odpowiedzi (*Tak, Raczej tak, Nie, Raczej nie*). Następne pytanie o charakterze otwartym było związane z metodami, ćwiczeniami/ zadaniami pojawiającymi się na poszczególnych zajęciach – dydaktycy musieli określić, które z nich się sprawdziły w ich zespole klasowym, a które nie. Przedostatnie zadanie wymagało od nauczycieli ocenienia konspektu zajęć w skali od 1 do 6 na podstawie ewaluacji dokonanej przez uczniów i obserwacji oraz odczuć dydaktyka. Natomiast ostatnie dawało osobom biorącym udział w badaniach możliwość zaproponowania swoich modyfikacji w danym konspekcie (w odniesieniu do całej tematyki lub poszczególnych elementów).

Metody dydaktyczne:

Podstawą przy konstruowaniu lekcji jest dobór odpowiednich metod dydaktycznych. Na początku spróbuję wyjaśnić samo pojęcie „metoda” – słowo to pochodzi od greckiego *methodos* ‘sposób badania, droga’, Wincenty Okoń rozumie je jako sposób postępowania, który prowadzi do osiągnięcia założonego celu (SP 1975, 167). W kontekście edukacyjnym traktuje się te działania jako układ świadomych czynności nauczyciela i jego uczniów, które mają wywołać u nich aktywności o charakterze: poznawczym, praktycznym oraz emocjonalnym (Okoń 1998, 245). Celem metod jest takie uporządkowanie w przekazie wiedzy, by stała się materiałem myślenia oraz wywołanie u uczniów przeżyć umożliwiających im pojęciowe opanowanie wiedzy i wykorzystanie jej w praktyce (Nalaskowski 1997, 7-8).

Na przestrzeni lat metodyka nauczania ulegała wielu przemianom, które zależne były od roli szkoły. W średniowieczu dominowały metody słowne, gdyż wiodącym sposobem nauczania było przekazywanie przez nauczycieli wiedzy teoretycznej. Jednak z czasem myśliciele tacy jak: Jan Amos Komeński, Johann Heinrich Pestalozzi czy Jan Ludwik Vives zaczęli domagać się wprowadzenia obserwacji zjawisk zachodzących w przyrodzie, przyczyniając się do wdrożenia do szkół tak zwanych metod oglądowych,

związanych, jak sama nazwa wskazuje, z nabywaniem wiedzy poprzez oglądanie, np. procesów, rzeczy bądź zjawisk dziejących się w naturze. Między XIX a XX wiekiem pojawił się kolejny rodzaj metod, tym razem polegających na nabywaniu wiedzy w sposób praktyczny (Bereźnicki 2007, 257-258).

W literaturze naukowej można odnaleźć wiele typologii metod kształcenia. Zaprezentuję kilka najważniejszych, według mnie, klasyfikacji. Autorem pierwszej jest W. Okoń dzielący metody na grupy:

- praktyczne – dominuje aktywność o charakterze praktyczno-technicznym poprzez zmianę otoczenia bądź stawianie się jego nowej formy: zadania wytwórcze, ćwiczenia;
- asymilacji wiedzy – działania związane z poznawczą aktywnością o głównie reproduktywnym charakterze: wykład, dyskusja, pogadanka, opowiadanie, opis, praca z książką;
- waloryzacyjne (określane też mianem eksponujących) – oparte na aktywności artystycznej i emocjonalnej: ekspresywne i impresywne;
- samodzielnego dochodzenia do wiedzy (nazwane także problemowymi) – związane z poznawczą aktywnością oraz rozwiązywaniem sytuacji problemowych: problemowe (Okoń 1998, 255-256).

Kazimierz Sośnicki przedstawił podział metod ze względu na udział w procesie edukacyjnym nauczyciela bądź uczniów, wyróżniając: podające i poszukujące (Sośnicki 1948, 263). Bogdan Nawroczyński natomiast stworzył typologię opartą na miejscu zajęć szkolnych i aktywności uczniów i nauczyciela, wymieniając: podające, poszukujące, laboratoryjne. Jan Zborowski, skupiając się na podejściu uczniów do procesu nauczania-uczenia się podał metody: podające, poszukujące oraz kierowania samodzielną pracą uczniów. A Czesław Kupisiewicz, biorąc pod uwagę sposób przekazywania wiedzy przez nauczyciela, wskazał metody: obserwacji, praktyczne, słowne i gry dydaktyczne (Bereźnicki 2007, 260-262).

Wybór odpowiednich **form nauczania** powinien być zależny nie tylko od celów nauczania, ale też poziomu grupy, zadań dydaktycznych oraz treści i czasu, w którym ma zostać omówione dane zagadnienie. Dodać należy, że nie istnieje metoda posiadająca uniwersalny charakter, dlatego podczas jednostki lekcyjnej zawsze warto stosować różne

metody dydaktyczne, które umożliwią uzyskanie jak najlepszych efektów (Pólturzycki 2002, 181).

W swoich badaniach zdecydowałam się na wykorzystanie **metod aktywizujących**, gdyż aktywność, zdaniem psychologów, stanowi prymarną cechę każdego żywego organizmu, w związku z czym najpierw rodzice, a potem nauczyciele powinni w taki sposób organizować działalność dzieci, aby stworzyć im optymalne warunki do ich aktywnych kontaktów z zewnętrznym światem. W efekcie zyska się wpływ na jakość zmian rozwojowych, które powstają w układzie nerwowym dzieci i na właściwy rozwój ich psychiki. Dzięki temu na lekcjach (w tym przypadku języka polskiego) uwaga uczniów zdecydowanie może się nasilić, a ich motywacja wzrosnąć, jeżeli będzie się wykorzystywać metody aktywizujące. Równie istotne w tej kwestii są: indywidualne podejście do ucznia, osobowość nauczyciela oraz proces oceniania (Sperling 1995, 60-65).

Postulat aktywizowania uczniów na lekcjach nie jest nowy, gdyż o korzyściach z aktywizacji zaczęto mówić już na początku XX w. Dokonano wtedy podziału metod na poszukujące¹²⁷ i podające¹²⁸, który wiązał się ze sposobem przyswajania przez uczniów wiedzy. Podział ten nie utrzymał się zbyt długo, bowiem oprócz tych dwóch grup istniało również wiele innych metod nauczania, które nie polegały jedynie na podawaniu czy poszukiwaniu wiedzy (Lausz 1970, 136). Sam proces uczenia się stanowi wszechstronnie aktywny proces, który obejmuje różne rodzaje aktywności:

- recepcyjną (przyjmowanie słownych informacji);
- emocjonalną (czyli przeżywanie i motywacja), która wiąże się ze sferą ekspresji;
- motoryczną (działanie czy manipulowanie);
- intelektualną (myślenie) – dotyczącą rozwiązywania problemów;
- sensoryczną – opartą na spostrzeganiu i obserwacji;
- werbalną – oznaczającą słowną ekspresję oraz dyskusję (Piwońska 1980, 8-9).

Zaznaczyć należy, że nie ma możliwości przytoczenia i omówienia wszystkich metod aktywizujących opisanych przez badaczy, wiąże się to bowiem z różnorodnością materiału, ale też coraz większego rozdziału dydaktyki jako nauki. Trzeba też zwrócić

¹²⁷ Poszukujące – związane z samodzielnym pozyskiwaniem przez uczniów wiedzy, udzielanie odpowiedzi na nurtujące ich pytania czy stosowanie metod badawczych.

¹²⁸ Podające – polegają na przekazywaniu uczniom gotowej wiedzy.

uwagę na to, że dydaktycy spierają się, które działania można uznawać za rzeczywistą metodę aktywizującą, a które za ćwiczenia. Na przykład autorki książki *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie* – Edyta Brudnik, Anna Moszyńska i Beata Owczarska, stworzyły przewodnik dla nauczycieli, w którym przedstawiły osiemdziesiąt jeden takich właśnie metod pracy z uczniami, przy czym jako metody rozumieją wszelkie sposoby pracy, które mają pomóc zarówno nauczycielom, jak i uczniom w osiągnięciu określonych celów (Brudnik, Moszyńska, Owczarska 2010, 3-4). Takiemu ujęciu metod aktywizujących sprzeciwia się m.in. Bożena Chrzastowska, podająca, że samą nazwą „metoda” można określić tak zwane czynności „o większym ciężarze gatunkowym”, zaś działania ucznia czy nauczycieli można nazwać po prostu technikami nauczania (Chrzastowska 1987, 214-215). Do tego twierdzenia przychyliła się też m.in. Zenon Uryga, tłumacząc, że podczas lekcji może dojść do zatarcia się granicy pomiędzy metodami kształcenia a różnymi ćwiczeniami, które wspólnie mogą prowadzić na przykład do dokonania właściwej analizy literackiej (Uryga 1996, 114-115). Elżbieta Wójcik, próbując rozwiązać ten dylemat, dokonała podziału metod aktywizujących na:

- a) ułatwiające zrozumienie danego tematu, których celem jest pobudzenie do dyskusji czy refleksji;
- b) dotyczące międzyosobowych stosunków, związane ze stworzeniem atmosfery wzajemnego zaufania, lepszego poznania się uczniów bądź próby przezwyciężenia konfliktów;
- c) umożliwiające rozwój płaszczyzny osobowej, mające pomóc uczniom w lepszym poznaniu siebie czy swoich przeżyć, a także w uświadomieniu sobie pewnych trudności, które mogą pojawić się na ich drodze (Wójcik 2000, 10).

Jest to jednak podział tak ogólny, że bardzo trudny do praktycznego wykorzystania przez nauczycieli. Biorąc pod uwagę dyskusyjność podziałów, postanowiłam scharakteryzować metody nauczania, które zostały wykorzystane w opracowanych przeze mnie scenariuszach zajęć. Zgodnie z postawionymi celami i przyjętymi założeniami, o których wcześniej pisałam dominują tu **metody aktywizujące**:

- a) burza mózgów¹²⁹ (posiada wiele nazw, do najczęstszych należą: metoda Osborna, technika twórczego myślenia, giełda/fabryka pomysłów, sesja odroczonej oceny czy

¹²⁹ Metoda ta pierwszy raz została zastosowana przez Alexa Faickneya Osborna w 1939 r. jako rozwiązanie dla konkretnej grupy problemów, które miałyby trwać od kilku do kilkudziesięciu minut, ponieważ efektywność tych działań jest zdecydowanie większa, gdy wyrównany jest poziom, który reprezentuje dana

brainstorming) (Taraszkiewicz 2003, 104) – umożliwia rozwiązywanie problemów, rozwój kreatywności, wyobraźni czy sprawności umysłowej, przełamując przy tym opory przed prezentowaniem swoich pomysłów; na początku uczniowie podają swoje skojarzenia, propozycje związane ze sformułowanym przez nauczyciela zagadnieniem, zapisując je na tablicy (ważna jest w tym wypadku ilość, a nie jakość, bierze się pod uwagę wszystkie, nawet te niedorzeczne pomysły), aby następnie, w grupach bądź w całym zespole klasowym wybrać najlepsze propozycje (Brudnik, Moszyńska, Owczarska 2010, 32-37), a na końcu zastosować je w praktyce (Krzyżewska 1998, 59); istotnym elementem metody jest stosowana tu zasada odwróconego wartościowania;

b) drama – powinna uruchomić u uczniów twórcze postawy, dzięki którym stworzone przez nauczyciela warunki czy sytuacje społeczne, wytwarzające pożądane doświadczenia o charakterze emocjonalnym, motywacyjnym i poznawczym stanowią warunek do efektywnego uczenia się (Pankowska 2000, 172)¹³⁰; techniki dramowe wykorzystane w moich scenariuszach lekcji zostały omówione w 1. rozdziale;

c) drzewko decyzyjne¹³¹ – służy do rozwijania umiejętności związanej nie tylko z podejmowaniem wyboru, ale również braniem odpowiedzialności za swoje decyzje; przy pomocy drzewka można podejmować niejednoznaczne bądź trudne dylematy lub analizować działania, które już zostały podjęte; przebieg lekcji z wykorzystaniem tej metody wiąże się ze stworzeniem przez nauczyciela sytuacji problemowej¹³², z podziałem zespołu klasowego na grupy i rozdaniem każdemu z nich grafiki wcześniej przygotowanego drzewka oraz podaniem przez prowadzącego wskazówek do pracy z

zbiorowość (Okoń 1998, 265); dodać należy, że zanim metoda ta trafiła do szkoły była wykorzystywana do poszukiwania niekonwencjonalnych problemów w dziedzinie społecznej czy naukowej (Kupisiewicz 1994, 155).

¹³⁰ Metoda ta powstała już na początku XX wieku, była wykorzystywana przez angielskich i amerykańskich dydaktyków, do Polski trafiła dopiero w latach osiemdziesiątych; do technik dramowych zaliczyć można działania typowe dla teatru, jednakże drama nie stanowi działań mających na celu pokazanie ich widowni – nie ma podziału na role, gotowego scenariusza itp., a jej uczestnicy improwizują spontanicznie pokazując gesty lub przyjmując pozy. Gavin Bolton po dokonaniu syntezy brytyjskich publikacji na temat pedagogiki dramowej, stworzył klasyfikację typów dramy, wyróżniając: ćwiczenia, gry dramowe (dramatyczne), teatr, dramę właściwą (Ogłóza, Polański, Szymik 1997, 11-12)

¹³¹ To kolejna metoda wymagająca od uczniów współdziałania w grupach i dokonania graficznej analizy problemu (jej autorami są Roger LaRaus i Richard Remy); podczas zajęć uczniowie uzupełniają przygotowane przez nauczyciela karty pracy (grafikę drzewka z poleceniami), na której zapisują sytuację wymagającą rozważenia, szukają możliwych rozwiązań (zapisują ich pozytywne i negatywne skutki), a następnie wybierają te najlepsze (Brudnik, Moszyńska, Owczarska 2000, 48-49);

¹³² Nauczyciel tworzący schemat drzewka decyzyjnego powinien przestrzegać kilku ważnych zasad: liczba gałęzi drzewka powinna być taka, jaka jest liczba rozwiązań danego problemu; skutki negatywne i pozytywne powinny na schemacie zostać zapisane osobno; zaś same zajęcia prowadzone taką metodą powinny zostać poprzedzone ćwiczeniami z umiejętności formułowania swojego zdania (Krzyżewska 2000, 82-84).

tekstem (na przykład: pień, to sytuacja wymagająca podjęcia decyzji, podstawy gałęzi – możliwe sposoby rozwiązania sytuacji problemowej, korona drzewa – negatywne i pozytywne skutki podjęcia każdej z decyzji); praca przebiega w grupach, a zakończeniem jest prezentacja wyników przez wszystkie zespoły (Krzyżewska 2000, 81-83; Fiszbak i in. 2019d, 227-231);

d) gry dydaktyczne – stanowią odmianę działalności zabawowej, która polega na respektowaniu ściśle określonych reguł; są ukierunkowane „na rozwijanie umiejętności umysłowych, wymagające operowania wiadomościami” (Hemmerling 1990, 12); opierają się „na regułach, zasadach, przepisach; różnią się od ćwiczeń wykonywanych w naturalnych warunkach tym, że są ukierunkowane na cel nierealny, fikcyjny” (Wichura 1990, 87); z grą dydaktyczną mamy do czynienia, gdy nauczyciel stwarza odpowiednią sytuację dydaktyczną (musi ustalić cele, strukturę i przebieg gry, następnie określić jej reguły, sposób sprawdzenia stopnia zrozumienia jej zasad przez uczestników oraz omówienia jej przebiegu), później jego zadaniem jest kontrolowanie przebiegu zajęć (Krzyżewska 2000, 100-101); w moich scenariuszach lekcji wykorzystałam m.in. sudoku, *60 sekund z rzeczownikiem*, lekturowe BINGO, łowienie rybek z łamańcami językowymi, głuchy telefon, *Zgadnij kto to?*, baśniowe kalambury, szyfry, zagadki, planszę z zasadami właściwego porozumiewania się;

e) metaplan – uznany za specyficzną metodę dyskusyjną, która pozwala wyrazić swoje poglądy odnośnie podanego problemu, umożliwia szukanie idealnych rozwiązań, wskazanie przyczyn i wyciągnięcie wniosków (Okraszewski, Rakowiecka, Szmidt 1996, 10); w czasie dyskusji nad danym zagadnieniem, uczniowie tworzą plakat – na nim zawarte są pytania (Jak jest? Jak powinno być? Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?), inspirujące do poszukiwań, a także analizy oraz oceny osądów i faktów; metoda ta może być wykorzystywana przy omawianiu trudnych czy drażliwych tematów (ale nie tylko), jej celem jest rozważenie problemu i (jeśli to możliwe) wskazanie wspólnego rozwiązania (Krzyżewska 2000, 38-39);

f) metoda eksperymentu – wspomaga rozwój umiejętności wykorzystywania zdobytej wiedzy w sposób praktyczny, wpływa na rozwój planowania, organizowania, a na końcu dokonywania oceny swojej pracy (Brudnik, Moszyńska, Owczarska 2000, 94);

g) metoda myślących kapeluszy de Bono (nazwa pochodzi od autora) – wykorzystuje się ją w sytuacjach, gdy uczniowie muszą ze sobą współpracować, wspólnie szukając

rozwiązania problemu, a ich myśli wraz z poglądami są zaprezentowane w uporządkowany sposób (Krzyżewska 1998, 85); odbywa się w grupach, każdy zespół dostaje od nauczyciela kapelusz w innym kolorze i związane z nim zadanie (Brudnik, Moszyńska, Owczarska 2010, 139-141): kolor biały – opiera się na faktach, informacjach i liczbach; kolor czarny – polega na wskazaniu trudności, braków czy niebezpieczeństw, wydaje negatywne osądy; kolor czerwony – wiąże się z określeniem emocji czy odczuć związanych z danym zagadnieniem (zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych); kolor żółty – to określenie pozytywnych aspektów danego zagadnienia (w tym korzyści); kolor zielony – znalezienie innowacyjnych, kreatywnych rozwiązań problemu; kolor niebieski – charakteryzuje się dystansem przy osądach pozostałych kapeluszy, podsumowuje wiadomości (Kubiczek 2007, 98-99; Krzyżewska 1998, 85-86);

h) metoda sytuacyjna – stosuje się ją, gdy chce się umożliwić uczniom zdobycie nowych wiadomości, wpłynąć na rozwój ich procesu myślenia oraz kształtować umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji; aby wykorzystać tę metodę podczas lekcji, nauczyciel musi przygotować opis jakiejś sytuacji lub przypadku wymagającego określenia problemu (Gajda 2010, 77);

i) piramida priorytetów – podstawą tej metody jest ułożenie, według ustalonych wcześniej kryteriów, listy tzw. priorytetów (te mogą być podane przez nauczyciela lub wypracowane przez uczniów, a ich liczba jest różna); taki sposób pracy ma zachęcić do dyskusji, negocjacji, finalnie – osiągnięcia porozumienia (Krzyżewska 1998, 75);

j) przekład intersemiotyczny – to metoda, której wykorzystywanie podczas nauki języka ojczystego propagowała Anna Dyduchowa; polega na zapoznaniu się przez uczniów z tekstem (mówionym bądź pisanym), a następnie przekazaniu go za pomocą tzw. kodów substytucyjnych, np. ekspresji mimicznej, rysunku, inscenizacji itp. (Dyduchowa 1988, 96-107);

h) analiza SWOT (ang. SOFT)– stosuje się ją w sytuacjach problemowych, jej oryginalna nazwa pochodzi od pierwszych liter słów: S – *satisfactions* ‘satisfakcje’ (określa się, co przebiega w zadowalający sposób, co przyniosło takie rezultaty), O – *opportunities* ‘szanse’ (wskazuje, jakie są szanse powodzenia, co można zrobić, aby je zwiększyć), F – *faults* ‘błędy’ (precyzuje trudności, niedociągnięcia, pomyłki, ale też przyczyny ich wystąpienia), T – *threats* ‘zagrożenia’ (opisuje, jakie zmiany mogą zajść pod wpływem podjętych decyzji) (Gajda 2010, 92-93).

Rodzaje ćwiczeń językowych:

W trakcie przygotowania lekcji nie można również zapomnieć o ćwiczeniach, szczególnie istotnych z punktu widzenia mojej pracy, czyli rozwijających kompetencje językowe. Najczęściej wyróżnia się osiem rodzajów ćwiczeń, które mają na celu kształtowanie sprawności językowej uczniów: ćwiczenia frazeologiczne, fleksyjne, fonetyczne, leksykalne, słownikowe, ortograficzne, składniowe oraz związane z kompozycją tekstu.

Ćwiczenia frazeologiczne mają na celu poszerzanie słownictwa biernego uczniów, w taki sposób, żeby mogli użyć tych wyrazów czy związków wyrazowych w słownictwie czynnym (Nagajowa 1985, 38-49).

W swoim cyklu lekcji wykorzystałam ćwiczenia frazeologiczne, które połączone z działaniami aktywizującymi polegały na łączeniu przysłów z ich znaczeniem lub dopisywaniu ich znaczenia (odpowiednim do tematyki lekcji), tworzeniem dialogów ze związkami frazeologicznymi, uzupełnianiem zdań odpowiednimi wyrażeniami z ramki, ale też wyjaśnianiu ich, w porównaniu z bohaterem tekstu literackiego i jego postępowaniem.

Ćwiczenie fleksyjne wchodzące w skład ćwiczeń gramatyczno-stylistycznych mają na celu poszerzenie u uczniów struktur gramatycznych, a także kształtowanie zdolności płynnego posługiwania się nimi zarówno w piśmie, jak i w mowie (Nagajowa 1990, 39). Ćwiczenia w zakresie mowy i fleksji powinny wiązać się z zadaniami tworzenia zdań, a także z pisanem dłuższych form wypowiedzi, dzięki czemu uczniowie będą potrafili podać nie tylko części mowy, ale również stylistyczne funkcje (przy czym nauka o częściach mowy może zostać połączona z ćwiczeniami słownikowo-frazeologicznymi).

W swoim cyklu lekcji wykorzystałam ćwiczenia fleksyjne polegające na dopasowaniu we właściwej formie odpowiednich przymiotników do rzeczowników oraz ćwiczenia będące grą dydaktyczną – *60 sekund z rzeczownikiem*, podczas której uczniowie mieli wymienić jak najwięcej rzeczowników znajdujących się na wylosowanym przez nich obrazku, a następnie wskazać, które wydarzenie z baśni przedstawiają oraz opisać, co mogli czuć bohaterowie w tym momencie.

Ćwiczenia fonetyczne – są niezwykle ważne, gdyż percepcja mowy umożliwia odbieranie i porządkowanie dźwięków w kategorii przy pomocy różnych działań, a ta

umiejętność powinna stanowić istotny czynnik edukacji polonistycznej na każdym etapie kształcenia. Współcześnie mimo coraz większej liczby dzieci z zaburzeniami w obrębie języka o różnej etiologii, niewielu nauczycieli upatruje ich źródeł w trudności opanowania językowego systemu, w tym także w czytaniu czy w pisaniu (Przybyła 2012, 299-300). Kształtowanie słuchu fonemowego stanowi konieczny warunek do opanowania zdolności dekodowania, czyli zamienienia głosek na litery (i odwrotnie), dzięki nabywaniu oraz utrwalaniu skojarzeń głoska-litera, a także przyporządkowaniu im odpowiedników znajdujących się w alfabecie konkretnego języka. Zdolność dokonywania analizy i syntezy słuchowej, która będzie miała miejsce na poziomie fonemów, kształtuje się razem z nabywaniem tych skojarzeń, co nakłada na nauczyciela obowiązek uświadamiania uczniom, iż język mówiony jest potokiem artykułowanych dźwięków, w którym wyodrębnia się nie tylko same słowa czy zdania, ale też sylaby bądź głoski, czyli elementy, które same nie posiadają żadnego znaczenia, decydując jedynie o znaczeniu słów oraz zdań. Ponadto nauczyciel ma za zadanie uwrażliwienie uczniów na obejmujące naukę o dźwiękach mowy treści znajdujące się w podręcznikach, podkreślając rangę właśnie tych zagadnień przy kształtowaniu umiejętności dekodowania, jak i kodowania dźwięków mowy, a przy tym rozwijania poziomu wrażliwości na kulturę słowa czy liczne aspekty poprawności. Podczas artykulacji powinno się też doskonalić u uczniów słuch fonemowy poprzez ćwiczenia w różnicowaniu głosek w sylabach, wyrazach itp. (Przybyła 2012, 302-305).

W swoim programie wykorzystałam ćwiczenia fonetyczne, które miały na celu uświadomienie uczniom, na czym polega artykulacja dźwięków, jak ważną rolę powinna odgrywać staranność mówienia, aby być zrozumiałym dla otoczenia oraz uzmysłowienie im istotnych różnic pomiędzy głoską i literą. Poszczególne zadania połączone były z tematyką lekcji, m.in. dotyczącą aktu komunikacji, grzeczności językowej itp. i polegały na: odnajdywaniu na obrazkach liter (odróżnianiu samogłosek od spółgłosek); policzeniu sylab do dopisanych przez siebie wyrazów; rozszyfrowaniu tytułu baśni, w którym zaznaczali samogłoski i spółgłoski; łączeniu głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych w pary/ uzupełnianiu krzyżówek z głoskami, a także kolorowanki ze słowikiem (jednym z bohaterów baśni¹³³). Zdecydowałam się

¹³³ W swoim programie zdecydowałam się na wprowadzenie zagadnienia dźwięczności, które w programie nauczania pojawia się dopiero w klasie siódmej, gdyż dotyczyło ono ważnej kwestii związanej z percepcją mówienia i zostało ono wprowadzone w formie gier i zabaw o charakterze logopedycznym oraz połączone z eksperymentem (jak powstaje dźwięczność).

również na ćwiczenia polegające na sylabizowaniu – wykorzystałam rozsypankę sylabową, w której uczniowie musieli połączyć sylaby, by powstały z nich wyrazy, a te które zostały – utworzyły zdanie pytające oraz *sylabowy staw*, w którym zadaniem uczniów było policzenie samogłosek w każdym wyrazie. Ćwiczenia związane z rymami polegały na wstawieniu właściwych słów do wiersza, tak, aby powstały rymy.

Ćwiczenia leksykalne i słownikowe – mają na celu poszerzanie zasobu słownictwa czynnego i biernego osób posługujących się danym językiem. Ponadto korzystanie ze słowników wiąże się ze znajomością budowy, w tym również z wiedzą z zakresu gramatyki (fleksja, frazeologia, słowotwórstwo, leksykografia). Jednak, aby te ćwiczenia przebiegały w sposób właściwy, należy spełnić pewne warunki: uczniowie muszą znać alfabet i mieć świadomość, że prymarne znaki interpunkcyjne znajdujące się w słownikowych hasłach posiadają odmienne znaczenie niż w ciągłym tekście, powinni być zaznajomieni z rozwinięciem skrótów, z różnicami między literą a głoską oraz podstawami fleksji i słowotwórstwa (Nagajowa 1985, 180-188).

W moim programie zdecydowałam się na wykorzystanie następujących ćwiczeń o tym charakterze:

- *wyrazy o podobnym znaczeniu* – w zestawie słów pojawiają się te, które występowały w omawianym podczas zajęć tekście, zadaniem uczniów było połączenie wyrazów o zbliżonym znaczeniu;
- *cechy bohaterów* – zadaniem uczniów jest ułożenie z rozsypanki sylabowej przymiotników, następnie próba uzasadnienia, które cechy charakteru pasują do danych bohaterów;
- *dyskusja o przymiotnikach krzywdząco wartościujących*;
- *wyszukiwanie w słownikach znaczenia słów, m.in. gęsiarz, asertywność itp.*

Ćwiczenia ortograficzne są podstawą nauczania ortografii, której zakres jest bardzo obszerny. Ortografia należy do dziedzin kształcenia językowego, które szczególnie wymagają zróżnicowanych i systematycznych ćwiczeń, angażujących nie tylko pamięć ucznia, ale też jego uwagę, spostrzegawczość, myślenie i wyobraźnię. Ćwiczenia te powinny wpływać również na wzrost zainteresowania uczniów problemami ortograficznymi i tym samym pobudzać ich do pracy nad poprawną pisownią. W dydaktyce ortografii wyróżnia się trzy podstawowe grupy ćwiczeń: przepisywanie,

pisanie z pamięci i pisanie ze słuchu (Niesporek-Szamburska, Bula, Krzyżyk, Synowiec 2004, 221; por. Polański 1987). Ćwiczenia ortograficzne dzieli się na następujące ćwiczenia:

- ortograficzno-gramatyczne – pomagają w przyswojeniu reguł ortograficznych, umożliwiając rozwój sprawności właściwego zapisu wyrazów i świadomego stosowania reguł ortograficznych;
- ortograficzno-słownikowe – służą poszerzaniu językowego zasobu uczniów, a przy tym utrwalaniu znaczeń czy związków frazeologicznych, mogą być połączone z obrazem graficznym i służyć utrwalaniu właściwej pisowni ortogramów;
- ortograficzno-stylistyczne – związane z redagowaniem dłuższych form wypowiedzi oraz utrwalaniem poprawnego zapisu ortogramów; taki rodzaj ćwiczeń powinien być wykorzystywany szczególnie przed przystąpieniem do pisania wypracowań, gdyż w ten sposób można zapobiec popełnieniu przez uczniów błędów¹³⁴ (Niesporek-Szamburska, Bula, Krzyżyk, Synowiec 2004, 234-235).

W opracowanych konspektach wykorzystalam ćwiczenia językowe z elementami kształcenia ortograficznego, które starałam się łączyć z gramami dydaktycznymi, grafikami, zagadkami, ale również formami wypowiedzi tak, aby były jak najbardziej atrakcyjne dla uczniów. W cyklu lekcji pojawiły się następujące zadania językowe:

- ***Ortograficzne sudoku*** – zadaniem uczniów jest dopasowanie wyrazów, tak, żeby w każdym wierszu i w każdej kolumnie dane słowo pojawiło się tylko raz;
- ***Ortograficzny diament*** – polega na uzupełnieniu luk w wyrazach, poprzez wpisanie „ó” lub „u”, a następnie pokolorowaniu obrazka zgodnie z opisem;

¹³⁴ Pewną odmianą tego ćwiczenia jest samodzielne układanie przez uczniów opowiadania z podanymi wcześniej przez nauczyciela ortogramami (Niesporek-Szamburska, Bula, Krzyżyk, Synowiec 2004, 234-235), np.

„1. Napisz krótki opis świątecznej choinki. Wykorzystaj następujące rzeczowniki: *bombki, orzechy, łańcuchy, gwiazdki, figurki, cukierki* oraz przymiotniki: *srebrzyste, kolorowe, wielobarwne, delikatne*.

2. Napisz tekst o wizycie w zoo. Przywołaj w nim po dwa zwierzęta, które mają w swojej nazwie „ch” oraz „h”, a także po dwa zwierzęta, które mają w swojej nazwie „u” oraz „ó”.

3. Ułóż dyktando o podróży dookoła świata. Użyj w nim nazw kontynentów, państw oraz miast” (Niesporek-Szamburska, Bula, Krzyżyk, Synowiec 2004, 237-238).

- **Ortograficzny plan wydarzeń** – uczniowie układają wydarzenia z baśni we właściwej kolejności, później wskazują, na jakie wyrazy wymienia się podkreślone słowa zgodnie z regułą ortograficzną („ó” – wymienne), np. ubóstwo-ubogi;
- uzupełnianie poleceń wydawanych Kopciuszkowi przez siostry poprzez wpisanie „rz” lub „ż” ;
- połączenie wyrazów mających w sobie „ch” i „h”;
- ortograficzne zagadki z nazwami zawodów, które kończą się na *-arz*.

Ćwiczenia składniowe wchodzące w skład ćwiczeń gramatyczno-stylistycznych powinny kształtować umiejętność wypowiadania się w formie pisemnej, a przy tym poprawne używanie struktur, rozwój umiejętności użytkowania składniowej synonimiki (w tym stosowania składniowych struktur ukazujących taką samą treść), a także ograniczanie występowania w języku mówionym uczniów struktur uniemożliwiających zrozumiałą komunikację oraz zapoznavanie ich ze stylistycznymi regułami a następnie wdrażanie ich do użytkowania (Nagajowa 1985, 110-126).

W programie zastosowałam trzy ćwiczenia o charakterze składniowym, tzn. *głuchy telefon* (nauczycielka podaje zdanie, które uczniowie cicho przekazują dalej, po czym dyskutują na temat rodzaju tego zdania ze względu na cel wypowiedzi); opracowanie zestawu rad dla różnych bohaterów literackich oraz tworzenie zasad porozumiewania się i współdziałania w zespole klasowym.

Ćwiczenia związane z kompozycją tekstu łączą się zwykle z układaniem planu wypowiedzi. Ze względu na ujęcie wyróżnia się dwa rodzaje planów, tj.: ramowy (zawierający najważniejsze treści) i szczegółowy (posiadający obok najistotniejszych treści, również te szczegółowe) (Nagajowa 1985, 157-159).

W przygotowanym przeze mnie cyklu lekcji pojawiły się ćwiczenia związane z układaniem planu wydarzeń, które są zwykle połączone z innymi zadaniami, np. *60 sekund z rzeczownikiem* (uczniowie muszą określić, które wydarzenie z baśni przedstawia opisywany przez nich obrazek), układanie wydarzeń we właściwej kolejności (powstaje hasło *asertywność*, które należy wyjaśnić w słowniku; **Ortograficzny plan wydarzeń** (szeregowanie wydarzeń z baśni we właściwej kolejności, następnie wskazanie, na jakie wyrazy wymienia się podkreślone słowa zgodnie z regułą ortograficzną).

Oprócz tego wykorzystałam ćwiczenia związane z aktem komunikacji i grzecznością językową:

- *Savoir-vivre* – analiza wypowiedzeń, które żona rybaka kierowała do męża w kontekście grzeczności językowej;
- *Wędrówka słów* – uzupełnianie uproszczonego schematu komunikacji i odczytanie hasła (imienia i nazwiska autora schematu aktu komunikacji);
- gra dydaktyczna – *Jak się porozumiewać?* – kolorowanie zasad skutecznego porozumiewania się, rozwiązanie stanowi termin w języku angielskim znaczący informację zwrotną.

Część zaplanowanych ćwiczeń ma również charakter literacko-językowy, na przykład odczytanie komiksu i wypisywanie czasowników, określanie rodzajów zdań, definiowanie słów, zagadnienia grzeczności językowej czy opis słowników połączony z utrwaleniem wiadomości na temat części mowy i selekcją określeń.

4.3.1. Cykl lekcji w programie terapeutyczno-dydaktycznym z elementami logopedycznymi

Na początku zaprezentowany będzie tabelaryczny skrót całego cyklu lekcji, a następnie poszczególne scenariusze zajęć.

	Cel lekcji	Treści nauczania – podstawa programowa	Cel logopedyczny	Metody nauczania	Metody logopedyczne	Utwory literackie	Terapeutyczne znaczenie utworu
Wstępny test diagnostyczny.	Test diagnostyczny sprawdzający wiedzę i umiejętności uczniów na początku klasy czwartej.	Wiedza i umiejętności zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej dla I etapu edukacyjnego z edukacji polonistycznej.		Kontroli i diagnozy pedagogicznej.		fragment baśni Hansa Christiana Andersena <i>Imbryk</i> .	
CYKL LEKCJI							
UWIERZYĆ W SIEBIE? ILE MOŻEMY ZYSKAĆ DZIĘKI WSPARCIU „KOTA W BUTACH” (baśń <i>Kot w butach</i> Charles’a Perraulta);	- wymienia i wyjaśnia przysłowia z leksemem kot ¹³⁵ ;	- rozpoznaje w wypowiedziach związki frazeologiczne, dostrzega ich bogactwo, rozumie ich znaczenie oraz poprawnie stosuje w wypowiedziach (II.2.5.);	- usprawnianie mięśni języka, warg oraz koordynacji narządów artykulacyjnych (warto dodać, iż ten cel logopedyczny, pojawiający się w każdym konspekcie współgra z celem	- pogadanka, - dyskusja, - gry dydaktyczne (sudoku, <i>60 sekund z rzeczownikiem</i>).	- samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych, wyjaśnienia, wzrokowa.	- <i>Kot w butach</i> Ch. Perraulta.	- pomoc w przezwyciężeniu u poczucia niższości; - zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości.

¹³⁵ Cele lekcji zostały (inaczej niż w konspektach) podzielone ze względu na obszary kształcenia zawarte w podstawie programowej, czyli według kolejności w tabelce: kształcenia językowego, kształcenia literackiego i kulturowego, a także tworzenia wypowiedzi.

			kształcenia – wymaganiem ogólnym zawartym w podstawie programowej, tj. usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów (III.1.)).				
	- wymienia rzeczowniki (na podstawie obrazków); - dopasowuje przymiotniki do rzeczowników we właściwej formie;	- rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówek, liczebnik, zaimek, przyimek, spójnik, partykuła, wykrzyknik) i określa ich funkcje w tekście (II.1.1.); - stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych (II.1.6.);					

	- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;	- określa tematykę oraz problematykę utworu (I.1.12.);					
	- nazywa emocje towarzyszące postaciom;	- charakteryzuje bohaterów w czytanych utworach (I.1.9.);					
	- ocenia zachowanie bohaterów;	- wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach (I.1.19.);					
	- uświadamia sobie, że rzeczy materialne nie określają wartości człowieka;	- wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera (I.1.20);					
	- utożsamia się z bohaterem literackim, który mimo wielu trudności uwierzył w siebie;	- określa doświadczenia bohaterów literackich i porównuje je z własnymi (I.1.16.);					
	- właściwie konstruuje dialog z użyciem wybranego przez siebie frazeologizmu;	- tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: dialog (III.2.1.) ¹³⁶ ;					

¹³⁶ Warto dodać, iż na każdych zajęciach realizowane były treści nauczania zawarte w podstawie programowej, które odnosiły się do obszaru kształcenia *tworzenie wypowiedzi*, jednak nie zawarłam ich w celach każdego konspektu ze względu na powtarzalność i ogólność ich. Zaliczyć do tego można następujące wymagania szczegółowe. Uczeń:

KAŻDY Z NAS MOŻE BYĆ RUBINKIEM (bajka terapeutyczna <i>Rubinek</i> Artura Barcisia).	- poszerza zasób słownictwa związany z zawodem jubilera;	- korzysta z informacji zawartych w różnych źródłach, gromadzi wiadomości, selekcjonuje informacje (IV.3.);	- usprawnianie mięśni języka, warg; - kształtowanie prawidłowego toru oddechowego i pogłębianie oddechu.	- pogadanka, - dyskusja, - drama (stop-klatka), - autorskie ćwiczenia przedmiotowe, - burza mózgów, - metoda sytuacyjna.	- samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych, wyjaśnienia, wzrokowa.	- bajka terapeutyczna <i>Rubinek</i> autorstwa Artura Barcisia.	- pomoc w przezwyciężeniu u poczucia niższości, nieśmiałości; - pomoc w rozwiązaniu problemu braku akceptacji przez grupę rówieśniczą.
	- swoimi słowami definiuje pojęcie sylaby;	- rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent (II.3.5.);					
	- określa znaki interpunkcyjne, które powinny pojawić się w różnych rodzajach zdań;	- rozpoznaje typy wypowiedzi, uwzględniając cel wypowiedzi: wypowiedzenia oznajmujące, pytające i rozkazujące – rozumie ich funkcje i je stosuje (II.1.11.); - poprawnie używa znaków interpunkcyjnych: kropki, przecinka, znaku zapytania,					

-
- uczestniczy w rozmowie na zadany temat, wydziela jej części, sygnały konstrukcyjne wzmacniające więź między uczestnikami dialogu, tłumaczące sens (III.1.1.),
 - dokonuje selekcji informacji (III.1.4.),
 - opowiada o przeczytanym tekście (III.2.6.).

		znaku wykrzyknika, cudzysłowu, dwukropka, średnika, nawiasu (II.4.2.);					
	- łączy sylaby w wyrazy, a potem układa z nimi zdanie;	- rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent (II.3.5.);					
	- uzupełnia grafikę, wpisując ortogramy;	- pisze poprawnie pod względem ortograficznym oraz stosuje reguły pisowni (II.4.1.);					
	- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;	- określa tematykę oraz problematykę utworu (I.1.12.);					
	- wymienia, opisuje i charakteryzuje bohaterów bajki;	- charakteryzuje bohaterów w czytanych utworach (I.1.9.); - wskazuje w utworze bohaterów głównych i drugoplanowych oraz określa ich cechy (I.1.11.);					
	- nazywa emocje towarzyszące postaciom;	- charakteryzuje bohaterów w czytanych utworach (I.1.9.);					

	- wartościuje pojęcie „inności” w środowisku szkolnym;	- wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera (I.1.20.);					
	- określa swoją pozycję w grupie rówieśniczej;	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2.11.);					
	- wyjaśnia, dlaczego brak akceptacji przez innych prowadzi do poczucia niższości, a także wskazuje na sposoby radzenia sobie z nim;	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2,11.);					
	- utożsamia się z tytułowym bohaterem;	- określa doświadczenia bohaterów literackich i porównuje je z własnymi (I.1.16.).					
CZY WARTO ZGUBIĆ PANTOFELEK? POZNAJMY HISTORIĘ KOPCIUSZKA (baśń <i>Kopciuszek</i> Charles’a Perraulta).	- swoimi słowami wyjaśnia znaczenie związków frazeologicznych;	- rozpoznaje w wypowiedziach związki frazeologiczne, dostrzega ich bogactwo, rozumie ich znaczenie oraz poprawnie stosuje	- usprawnianie mięśni języka, warg oraz koordynacji narządów artykulacyjnych.	- pogadanka, - dyskusja, - burza mózgów, - gra dydaktyczna (lekturowe BINGO), - pokaz,	- samoistne – usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.	- <i>Kopciuszek</i> Ch. Perraulta.	- pomoc w przezwyciężeniu u poczucia niższości; - pomoc w radzeniu sobie z zazdrością odczuwaną

		w wypowiedziach (II.2.5.);		- autorskie ćwiczenia przedmiotowe, -eksperyment.			względem innych.
	- wzbogaca zasób słownictwa, poznając znaczenie słów pojawiających się w baśni;	- korzysta z informacji zawartych w różnych źródłach, gromadzi wiadomości, selekcjonuje informacje (IV.3.);					
	- łączy ze sobą wyrazy o podobnym znaczeniu,	- rozróżnia synonimy, antonimy, rozumie ich funkcje w tekście i stosuje we własnych wypowiedziach (II.2.8.);					
	- uzupełnia rozkazy, wpisując ortogramy;	- pisze poprawnie pod względem ortograficznym oraz stosuje reguły pisowni (II.4.1.);					
	- z rozsypanych sylab tworzy przymiotniki, podaje ich rodzaj oraz określa liczbę;	- rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówki, liczebnik, zaimek,					

		przyimek, spójnik, partykuła, wykrzyknik) i określa ich funkcje w tekście (II.1.1.); - stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych (II.1.6.);					
	- rozpoznaje rodzaj zdania ze względu na cel wypowiedzi, a następnie uzupełnia je zgodnie z regułami ortograficznymi;	- rozpoznaje typy wypowiedzi, uwzględniając cel wypowiedzi: wypowiedzenia oznajmujące, pytające i rozkazujące – rozumie ich funkcje i je stosuje (II.1.11.); - pisze poprawnie pod względem ortograficznym oraz stosuje reguły pisowni (II.4.1.);					
	- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;	- określa tematykę oraz problematykę utworu (I.1.12.);					

	- wypisuje skojarzenia z utworem;	- określa temat i główną myśl tekstu (I.2.3.);					
	- ocenia bohaterów utworu;	- wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach (I.1.19.);					
	- dopasowuje opis do bohatera baśni, przedmiotu lub miejsca;	- omawia elementy świata przedstawionego (I.1.1.);					
	- odpowiada na pytanie: Jak mógł czuć się Kopciuszek traktowany w taki sposób przez przyrodnie siostry i macochę?	- charakteryzuje bohaterów w czytanych utworach (I.1.9.);					
	- wyciąga wniosek, że takie uczucia jak miłość i przyjaźń pomagają człowiekowi uwierzyć w siebie, poczuć się wartościowym;	- wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera (I.1.20.);					

	- zapisuje rady dla osoby, która czuje się niechciana tak jak Kopciuszek.	- redaguje notatkę (III.2.5.).					
O CO MOŻNA PROSIĆ ZŁOTĄ RYBKĘ? (baśń <i>O rybaku i złotej rybce</i> Aleksandra Puszkina).	- wymienia zasady pisowni „ch” i „h”;	- pisze poprawnie pod względem ortograficznym oraz stosuje reguły pisowni (II.4.1.);	- wyrabianie właściwej tonacji – ćwiczenia emisyjno-głosowe; - kształtowanie umiejętności poprawnego budowania zdań.	- gra dydaktyczna (łowienie rybek z łańcuchami językowymi, głuchy telefon), - pogadanka, - dyskusja, - burza mózgów, - autorskie ćwiczenia przedmiotowe, - drzewko decyzyjne.	- samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.	- <i>O rybaku i złotej rybce</i> A. Puszkina.	- pomoc w zrozumieniu, czym jest zachłanność, w tym żądza władzy, pieniędzy, a także brak umiejętności doceniania tego, co już się posiada (również bliskich osób, na które można liczyć); - zachęcenie do bycia asertywnym i przestrzegania grzeczności językowej.
	- określa rodzaje zdań ze względu na cel wypowiedzi; - dopasowuje znak interpunkcyjny (pytajnik, kropkę, wykrzyknik) do rodzaju zdania;	- rozpoznaje typy wypowiedzi, uwzględniając cel wypowiedzenia oznajmujące, pytające i rozkazujące – rozumie ich funkcje i je stosuje (II.1.11.); - pisze poprawnie pod względem ortograficznym oraz stosuje reguły pisowni (II.4.1.);					
	- wypisuje czasowniki pojawiające się w komiksie;	- rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówki, liczebnik, zaimek,					

		przyimek, spójnik, partykuła, wykrzyknik) i określa ich funkcje w tekście (II.1.1.); - stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych (II.1.6.);					
	- uzasadnia, dlaczego powinno się starannie wymawiać głoski i wyrazy oraz na czym polega grzeczność językowa;	- rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent (II.3.5.); - rozumie, na czym polega etykieta językowa i stosuje jej zasady (II.3.7.);					
	- podaje najważniejsze cechy komiksu;	- charakteryzuje komiks jako tekst kultury; wskazuje charakterystyczne dla niego cechy (I.2.7.);					
	- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;	- określa tematykę oraz problematykę utworu (I.1.12.);					
	- charakteryzuje bohaterów na podstawie ich wypowiedzi;	- charakteryzuje bohaterów w czytanych utworach (I.1.9.);					

	- wyjaśnia, dlaczego obecność i wsparcie drugiego człowieka jest ważniejsze niż dobra materialne;	- wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera (I.1.20);					
	- podaje, na podstawie utworu, do jakich konsekwencji może doprowadzić człowieka zachłanność, żądza władzy i majątku;	- wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera (I.1.20);					
	- określa, czy rybaka można nazwać osobą asertywną;	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2.11.);					
	- układa wydarzenia we właściwej kolejności.	- opowiada o wydarzeniach fabuły oraz ustala kolejność zdarzeń i rozumie ich wzajemną zależność (I.1.7.); - tworzy plan odtwórczy tekstu (III.2.4.).					
KAŻDY MA SWOJE PRAWA – O PRZYGODZIE JASIA I MAŁGOSI	- wymienia samogłoski;	- rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent (II.3.5.);	- usprawnianie mięśni języka, warg i pierścienia zwierającego	- burza mózgów, - gra dydaktyczna (<i>Zgadnij kto to?</i>), - metaplan, - pogadanka,	- samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru	- bajka relaksacyjna <i>O czym śpiewa las?</i>	- pomoc w poradzeniu sobie z problemami rodzinnymi;

(baśń <i>Jaś i Małgosia</i> braci Grimm).	- wymienia zasady pisowni „ó” wymiennego;	- pisze poprawnie pod względem ortograficznym oraz stosuje reguły pisowni (II.4.1.);	gardło oraz koordynacji narządów artykulacyjnych; - kształtowanie prawidłowego toru oddechowego i pogłębianie oddechu; - utrwalanie wymowy głosek prawidłowo realizowanych.	- dyskusja, - piramida priorytetów.	oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.	Śnieżkowskiej -Bielak; - <i>Jaś i Małgosia</i> braci Grimm; - fragment piosenki <i>Malowany wózek</i> (autor nieznany).	- poznanie praw i obowiązków dziecka; - zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości; - poznanie korzyści ze współdziałania.
	- wskazuje na liczbę liter i sylab w wyrazie;	- rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent (II.3.5.);					
	- charakteryzuje bohaterów baśni oraz relacje między nimi;	- charakteryzuje bohaterów w czytanych utworach (I.1.9.);					
	- wskazuje podobieństwa i różnice między baśnią a piosenką;	- rozumie swoistość tekstów kultury przynależnych do: literatury, teatru, filmu, muzyki, sztuk plastycznych i audiowizualnych (I.2.8.);					
	- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;	- określa tematykę oraz problematykę utworu (I.1.12.);					

	- ocenia zachowania bohaterów baśni;	- wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach (I.1.19.);					
	- wymienia skojarzenia ze słowem las;	- korzysta z informacji zawartych w różnych źródłach, gromadzi wiadomości, selekcjonuje informacje (IV.3.);					
	-tworzy rymy;	- rozpoznaje elementy rytmizujące wypowiedź, w tym wers, rym, strofę, refren, liczbę sylab w wersie (I.1.6.);					
	- określa relacje, jakie panowały w domu rodzinnym Jasia i Małgosi na początku baśni, zwraca uwagę na niewłaściwe zachowanie macochy i uległość ojca;	- charakteryzuje bohaterów w czytanych utworach (I.1.9.); - określa doświadczenia bohaterów literackich i porównuje je z własnymi (I.1.16.);					

	- wskazuje na wartość współpracy i wiary we własne możliwości, dzięki którym pokona się trudności;	- wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera (I.1.20);					
	- konstruuje piramidę priorytetów dziecka;	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2.11.);					
	- układa wydarzenia we właściwej kolejności.	- opowiada o wydarzeniach fabuły oraz ustala kolejność zdarzeń i rozumie ich wzajemną zależność (I.1.7.); - tworzy plan odtwórczy tekstu (III.2.4.).					
CZY WARTO UDAWAĆ KOGOŚ INNEGO? (baśń <i>Gęsiareczka</i> braci Grimm).	- wyjaśnia znaczenie związków frazeologicznych ze słowem kłamstwo;	- rozpoznaje w wypowiedziach związki frazeologiczne, dostrzega ich bogactwo, rozumie ich znaczenie oraz poprawnie stosuje w wypowiedziach (II.2.5.);	- utrwalanie wymowy głosek prawidłowo realizowanych; - usprawnianie mięśni języka, warg; - kształtowanie prawidłowego toru oddechowego;	- pogadanka, - dyskusja, - burza mózgów, - gry dydaktyczne (szyfr, zagadki, - baśniowe kalambury, - eksponujące (audiobook), - sześć myślowych kapeluszy.	- samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.	- wierszyk logopedyczny <i>Gęsi</i> autorstwa Agnieszki Nożyńskiej-Demianiuk; - <i>Gęsiareczka</i> braci Grimm.	- pomoc w radzeniu sobie z zazdrością odczuwaną względem innych; - zrozumienie negatywnych skutków kłamstwa i udawania kogoś innego.

	- swoimi słowami definiuje pojęcie głoski i litery;	- rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent (II.3.5.);	- wyrabianie właściwej tonacji – ćwiczenia emisyjno-głosowe.				
	- stosuje zasadę pisowni <i>-arz</i> na końcu wyrazów oznaczających zawody;	- pisze poprawnie pod względem ortograficznym oraz stosuje reguły pisowni (II.4.1.);					
	- nazywa i opisuje emocje gęsiareczki i służącej;	- charakteryzuje bohaterów w czytanych utworach (I.1.9.);					
	- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;	- określa tematykę oraz problematykę utworu (I.1.12.);					
	- ocenia zachowanie obu bohaterów;	- wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach (I.1.19.);					
	- wyjaśnia swoimi słowami, czym zajmowała się gęsiareczka;	- korzysta z informacji zawartych w różnych źródłach, gromadzi wiadomości, selekcjonuje informacje (IV.3.);					
	- porównuje bohaterki utworu, wskazując na ich odmienne cechy charakteru;	- charakteryzuje bohaterów w czytanych utworach (I.1.9.);					

		- określa doświadczenia bohaterów literackich i porównuje je z własnymi (I.1.16.);					
	- wypowiada się na temat negatywnych skutków kłamstwa i udawania kogoś innego;	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2.11.);					
	- wskazuje, na podstawie utworu, do jakich skutków prowadzi zazdrość;	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2.11.);					
	- wyjaśnia, dlaczego warto być asertywnym;	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2.11.);					
	- układa chronologicznie wydarzenia;	- opowiada o wydarzeniach fabuły oraz ustala kolejność zdarzeń i rozumie ich wzajemną zależność (I.1.7.); - tworzy plan odtwórczy i twórczy tekstu (III.2.4.).					

JAK SIĘ POROZUMIEWAĆ W KLASOWYM „MROWISKU”? (bajka terapeutyczna Kira, doradczyni królowej Begoñi Ibarroli).	- definiuje pojęcie głoski i litery;	- rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent (II.3.5.);	- usprawnianie mięśni języka, warg; - kształtowanie prawidłowego toru oddechowego; - wyrabianie właściwej tonacji – ćwiczenia emisyjno-głosowe; - rozwijanie słuchu fonemowego.	- eksperyment, - drama, - burza mózgów, - dyskusja, - gra dydaktyczna (plansza z zasadami właściwego porozumiewania się, głuchy telefon).	- samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.	- <i>bajka terapeutyczna Kira, doradczyni królowej” autorstwa Begoñi Ibarroli.</i>	- zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości; - pomoc w przezwyciężeniu problemów z właściwą komunikacją w grupie rówieśniczej; - poznanie korzyści ze współdziałania.
	- swoimi słowami wyjaśnia, na czym polega akt komunikacyjny i z jakich elementów się składa;	- identyfikuje tekst jako komunikat (II.3.1.);					
	- łączy w pary wskazane głoski dźwięczne z bezdźwięcznymi;	- rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent (II.3.5.);					
	- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;	- określa tematykę oraz problematykę utworu (I.1.12.);					
	- wskazuje na pozytywne i negatywne skutki zmian wprowadzonych przez Kirę w mrowisku;	- określa doświadczenia bohaterów literackich i porównuje je z własnymi (I.1.16.);					
	- wymienia zasady właściwego porozumiewania się i rozwiązywania konfliktów (na podstawie bajki);	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2.11.);					

	- wyjaśnia, jakie są zalety otrzymywania informacji zwrotnej;	- identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi (II.3.1.); - określa sytuację komunikacyjną i rozumie jej wpływ na kształt wypowiedzi (II.3.2.);					
	- tworzy zasady współpracy w grupie.	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2.11.); - redaguje notatki (III.2.5.).					
JAK JANEK PRZECHYTRZYŁ STARSZYCH UCZNIÓW? (bajka terapeutyczna <i>Pamiętnik Jasia Urszuli Dmitruk</i>).	- wyjaśnia, czym powinno charakteryzować się zdanie rozkazujące;	- rozpoznaje typy wypowiedzeń, uwzględniając cel wypowiedzi: wypowiedzenia oznajmujące, pytające i rozkazujące – rozumie ich funkcje i je stosuje (II.1.11.);	- usprawnianie mięśni języka, warg.	- metaplan, - pogadanka, - dyskusja, - eksponująca (portret lęku), - ćwiczenia przedmiotowe.	- samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.	- bajka terapeutyczna <i>Pamiętnik Jasia</i> autorstwa Urszuli Dmitruk.	- pomoc w przezwyciężeniu lęku przed szkołą; - zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości; - pomoc w poradeniu sobie z agresją.
	- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;	- określa tematykę oraz problematykę utworu (I.1.12.);					

	- ocenia zachowanie głównego bohatera i jego prześladowców;	- wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach (I.1.19.);					
	- charakteryzuje bohaterów utworu;	- charakteryzuje bohaterów w czytanych utworach (I.1.9.);					
	- opisuje najważniejsze wydarzenia;	- opowiada o wydarzeniach fabuły oraz ustala kolejność zdarzeń i rozumie ich wzajemną zależność (I.1.7.);					
	- wymienia cechy pamiętnika jako formy wypowiedzi;	- korzysta z informacji zawartych w różnych źródłach, gromadzi wiadomości, selekcjonuje informacje (IV.3.);					
	- wymienia rodzaje agresji, a także sposoby radzenia sobie z nią;	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2.11.);					
	- tworzy zestaw rad dla osób gnębionych w szkole.	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2.11.);					

		- redaguje notatki (III.2.5.).					
CZY PIĘKNO MUSI BYĆ TYLKO ZEWNĘTRZNE? (baśń <i>Słowik</i> Hansa Christiana Andersena).	- wymienia pytania, na które odpowiada czasownik i rzeczownik;	- rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówki, liczebnik, zaimek, przymimek, spójnik, partykuła, wykrzyknik) i określa ich funkcje w tekście (II.1.1.);	- usprawnianie mięśni języka, warg; - kształtowanie prawidłowego toru oddechowego i pogłębianie oddechu; - wyrabianie właściwej tonacji – ćwiczenia emisyjno-głosowe; - rozwijanie słuchu fonemowego.	- piramida cech charakteru, - drama, - plastyczne (kolorowanka z głoskami), - ekspozycyjne (audiobook), - dyskusja, - autorskie ćwiczenia przedmiotowe.	- samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.	- <i>Słowik</i> H Ch. Andersena.	- odkrycie wartości prawdziwej przyjaźni i wewnętrznego piękna; - zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości, rozwijania swojej osobowości i zainteresowań.
	- odróżnia głoski: samogłoski od spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych;	- rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent (II.3.5.);					
	- rozpoznaje czasowniki i rzeczowniki we wskazanych wypowiedzeniach;	- rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówki, liczebnik, zaimek, przymimek, spójnik,					

		partykuła, wykrzyknik) i określa ich funkcje w tekście (II.1.1.); - rozpoznaje typy wypowiedzi, uwzględniając cel wypowiedzi: wypowiedzenia oznajmujące, pytające i rozkazujące – rozumie ich funkcje i je stosuje (II.1.11.);					
	- wyjaśnia, dlaczego powinno się dbać o właściwą artykulację i unikać błędów językowych;	- rozumie, na czym polega etykieta językowa i stosuje jej zasady (II.3.7.);					
	- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;	- określa tematykę oraz problematykę utworu (I.1.12.);					
	- porównuje prawdziwego i mechanicznego słowika;	- wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach (I.1.19.); - charakteryzuje bohaterów w czytanych utworach (I.1.9.);					

		- określa doświadczenia bohaterów literackich i porównuje je z własnymi (I.1.16.);					
	- tworzy opowieść ruchową na podstawie baśni;	- dokonuje odczytania tekstów poprzez przekład intersemiotyczny (np. rysunek, drama, spektakl teatralny) (I.2.12.);					
	- wymienia cechy charakteru, które uznaje za wartościowe, a następnie tworzy z nich piramidę;	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2.11.);					
	- uzasadnia, na podstawie baśni, dlaczego nikt nie powinien ograniczać wolności drugiego człowieka, uniemożliwiać jego rozwoju.	- wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera (I.1.20).					
CZY ORZEŁ I WIELORYB MOGĄ POMÓC W OCALENIU	- wymienia pytania, na które odpowiada rzeczownik;	- rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik,	- usprawnianie mięśni języka, warg;	- burza mózgów, - przekład intersemiotyczny, -pogadanka,	- samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i	- <i>Kryształowa kula</i> braci Grimm.	- zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości;

KRÓLEWNY? (baśń <i>Kryształowa kula</i> braci Grimm).		reczownik, przymiotnik, przysłówek, liczebnik, zaimek, przyimek, spójnik, partykuła, wykrzyknik) i określa ich funkcje w tekście (II.1.1.);	- kształtowanie prawidłowego toru oddechowego; - rozwijanie słuchu fonemowego.	- dyskusja, - ekspozycyjne (audiobook baśni).	toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.		- poznanie korzyści z współdziałania. - odkrycie wartości prawdziwej przyjaźni; - zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości.
	- rozpoznaje rzeczownik jako część mowy;	- rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówek, liczebnik, zaimek, przyimek, spójnik, partykuła, wykrzyknik) i określa ich funkcje w tekście (II.1.1.); - stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennej (II.1.6.);					
	- rozróżnia samogłoski od spółgłosek, głoski	- rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent (II.3.5.);					

	dźwięczne od bezdźwięcznych;					
	- wyjaśnia, dlaczego powinno się dbać o właściwą artykulację i unikać błędów językowych, a także posiadać wiedzę o częściach mowy;	- rozumie, na czym polega etykieta językowa i stosuje jej zasady (II.3.7.); rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówek, liczebnik, zaimek, przyimek, spójnik, partykuła, wykrzyknik) i określa ich funkcje w tekście (II.1.1.);				
	- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;	- określa tematykę oraz problematykę utworu (I.1.12.);				
	- ocenia postępowanie bohaterów utworu;	- wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach (I. 1.19.);				
	- dokonuje przekładu intersemiotycznego baśni;	- dokonuje odczytania tekstów poprzez przekład				

		intersemiotyczny (np. rysunek, drama, spektakl teatralny) (I.2.12.);					
	- uzasadnia, dlaczego warto mieć przy sobie przyjaciół i określa, jaką wartość ma przyjaźń w życiu każdego człowieka;	- wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera (I.1.20);					
	- tworzy zestaw zalet współpracy;	- odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia (I.2.11.); - redaguje notatki (III.2.5.).					
Końcowy tekst diagnostyczny.	Test diagnostyczny sprawdzający wiedzę i umiejętności uczniów po przeprowadzonym autorskim programie biblioterapeutycznym.	Wiedza i umiejętności zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej dla II etapu edukacyjnego z języka polskiego (klasy IV-VI).		Kontroli i diagnozy pedagogicznej.		- fragment baśni Charles'a Perraulta <i>Wróżki.</i>	

Tab. 4.3. Skróty cyklu lekcji/ Źródło: Opracowanie własne

TEMAT: UWIERZYĆ W SIEBIE? ILE MOŻEMY ZYSKAĆ DZIĘKI WSPARCIU „KOTA W BUTACH” (baśń *Kot w butach* Charles’a Perraulta).

Znaczenie utworu:

- pomoc w przezwyciężeniu poczucia niższości;
- zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości.

Cele szczegółowe o charakterze edukacyjno-terapeutycznym¹³⁷:

a) w zakresie wiedzy uczeń:

- wymienia i wyjaśnia przysłowia z leksemem *kot*;

b) w zakresie umiejętności uczeń:

- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;
- nazywa emocje towarzyszące postaciom;
- właściwie konstruuje dialog z użyciem wybranego przez siebie frazeologizmu;
- wymienia rzeczowniki (na podstawie obrazków);
- dopasowuje przymiotniki do rzeczowników we właściwej formie;

c) w zakresie postaw uczeń:

- ocenia zachowanie bohaterów;
- uświadamia sobie, że rzeczy materialne nie określają wartości człowieka;
- utożsamia się z bohaterem literackim, który mimo wielu trudności uwierzył w siebie.

Cele szczegółowe o charakterze logopedycznym:

- usprawnianie mięśni języka, warg oraz koordynacji narządów artykulacyjnych.

Metody nauczania: pogadanka, dyskusja, gry dydaktyczne (sudoku, *60 sekund z rzeczownikiem*).

Metody logopedyczne: samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych, wyjaśnienia, wzrokowa.

Formy pracy: indywidualna, zbiorowa, w parach.

Środki dydaktyczne:

- nagranie audio baśni *Kot w butach* Ch. Perraulta;
- karty pracy dla uczniów;
- autorska bajka logopedyczna.

¹³⁷ Cele lekcyjne, zwane również celami dydaktycznymi dzieli się na te w zakresie wiedzy (wcześniej cele poznawcze), w zakresie umiejętności (cele kształcące), a także w zakresie postaw (cele wychowawcze) – pierwsze dotyczą wiadomości, które są zdobywane i poszerzane podczas lekcji, drugie – umożliwiają praktyczne wykorzystanie teoretycznej wiedzy, a trzecie – wynikają z potrzeby oddziaływania na osobowość uczniów i odnoszą się do etycznego wymiaru edukacji (Fiszbak i in. 2019c, 169-171).

Przebieg zajęć

Faza I – wprowadzenie do zajęć:

1. Przywitanie uczestników zajęć przez nauczyciela; wszyscy siadają w kręgu (lub w ławkach ustawionych w podkowę, tak, by byli skierowani do siebie).

2. Wprowadzenie do tematu: dyskusja (pytania pomocnicze):

- *Bohaterem dzisiejszej lekcji będzie kot, dlatego chcę, abyście podali skojarzenia z tym zwierzęciem* (nauczyciel zapisuje propozycje uczniów na tablicy);
- *Jaką częścią mowy jest wyraz „kot”?* (uczniowie udzielają odpowiedzi na pytanie, przy okazji przypominają pytania, na które odpowiada ta część mowy) – *ta informacja będzie potrzebna w trakcie zabawy, którą Wam później zaproponuję.*

3. Ćwiczenie frazeologiczne:

- *Nasz bohater pojawia się w wielu przysłowiach i powiedzonkach, które przygotowałam na karteczkach, przeczytajcie je i zastanówcie się, jakie znacie ich znaczenie* (uczniowie najpierw samodzielnie starają się podać znaczenie przysłów, a dopiero później korzystają z podpowiedzi z ramki); *jeśli nie potraficie wyjaśnić znaczenia, wykorzystajcie wyrazy pomocnicze z ramki:* Kupić kota w worku. Odwracać kota ogonem. Pierwsze koty za płoty. Drzeć z kimś koty. Kot zawsze pada na cztery łapy (Załącznik 1.);
- *Spróbujcie, pracując w parach, ułożyć krótki dialog z użyciem jednego przysłowia, tak, abyście mogli przedstawić je reszcie osób*
(np.
 - Widziałas tę sukienkę w sklepie internetowym? Jest bardzo ładna.
 - Tak, ale lepiej nie kupuj kota w worku, idź do sklepu i przymierz).

4. Ćwiczenie logopedyczne (przystosowane do usprawniania głosek tylnojęzykowych). Nauczyciel czyta uczniom bajkę logopedyczną, razem z nimi wykonuje ćwiczenia:

Kot Kacper wyszedł ze swojego ogromnego zamku na spacer (opieranie czubka języka o dolne zęby i cofanie go w głąb jamy ustnej, aby nastąpiło uniesienie grzbietu języka do góry tzw. koci grzbiet). Jednakże wcześniej musiał pokonać pięć bardzo stromych schodów prowadzących do bramy (układanie czubka języka za górnymi zębami i opuszczanie go do dziąseł dolnych podczas szerokiego otwierania jamy ustnej – pięć powtórzeń). Gdy tylko udało mu się zejść, podszedł do swoich ulubionych kwiatków i powąchał je (wdychanie powietrza nosem i wydychanie ustami, podczas szerokiego otwierania ust). Nagle z oddali dostrzegł małą myszkę, oblizał się na jej widok, głośno przy tym mlaszcząc (naśladowanie młaskania całą powierzchnią języka przy opuszczonej żuchwie). Już wiedział, że to będzie kolejny fantastyczny dzień pełen przygód.

Faza II – opracowanie nowego materiału:

5. Przeniesienie do świata baśni – nauczyciel odtwarza uczniom audiobooka *Kot w butach* autorstwa Charles’a Perraulta¹³⁸.

6. Pogadanka (ważne, aby nie zadawać wszystkich pytań jednocześnie, tylko po kolei, dać czas uczniom na wyrażenie swoich opinii):

- *Jakie są Wasze pierwsze wrażenia po wysłuchaniu baśni?*

¹³⁸ Nagranie pochodzi ze strony: <http://audio-bajki.pl/bajki-klasyczne/item/101-kot-w-butach-bajka-czytana> [data dostępu 17.08.2021].

- *Co Wam się szczególnie podobało?*
- *Co się Wam nie podobało? (jeśli takie wydarzenia, postacie itp. w ogóle się pojawiły)?*

7. Dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody dekonstrukcyjnej¹³⁹ (pytania pomocnicze):

- *Czym, Waszym zdaniem, jest ten utwór? Zapiszcie na kartce wyraz lub wyrazy, które kojarzą się Wam z tą historią, a potem przyklejcie ją do tablicy.*
- *Co było niezrozumiałe (konkretne słowa, ale też wydarzenia, postacie itp.)? Co budziło Wasze wątpliwości? O co mogło chodzić w tej scenie? Jak można to rozumieć?*
- *Zastanówcie się, co ten tekst chciał Wam (każdemu osobno) powiedzieć, przekazać?*

8. Gra dydaktyczna – 60 sekund z rzeczownikiem – chętny uczeń podchodzi do nauczyciela i losuje obrazek (jeden z sześciu), następnie w ciągu minuty musi wymienić jak najwięcej rzeczowników znajdujących się na nim, tak, aby pozostali uczniowie z klasy potrafili wskazać właściwą grafikę; następnie zadaniem pozostałych jest określenie, które wydarzenie z baśni on przedstawia, a także, co mogli czuć bohaterowie w tym momencie (Załącznik 2.)¹⁴⁰, przykładowe rozwiązanie:

- a) otrzymanie kota w spadku – syn młynarza: poczucie niesprawiedliwości, niższości, poświęcenie ostatnich pieniędzy na buty dla zwierzęcia; kot: nadzieja na odmianę losu na lepszy;
- b) podarki dla króla od markiza de Carabas – król: radość z podarunków, wdzięczność; kot: upór, spryt (w tym miejscu nauczyciel przynosi woreczek z „podarkami”, w środku ukryte są obrazki kota wykonującego ćwiczenia buzi i języka – Załącznik 3.);
- c) topienie się – syn młynarza: niepewność, brak wiary w pomysły kota; kot: podstęp, chęć niesienia pomocy chłopcu; król: współczucie dla okradzionego markiza;
- d) zastraszanie chłopów – kot: namawianie chłopów do podawania nieprawdziwych informacji; syn młynarza: zyskiwanie pewności siebie i wiary w pomysły kota; król: zachwyt nad posiadłością markiza;
- e) przechytrzenie ogra – kot: podstępne zachowanie, pozbycie się ogra; ogr – naiwność;
- f) ślub syna młynarza z księżniczką – syn młynarza: radość, zakochanie, wiara we własne możliwości; kot: satysfakcja.

9. Ćwiczenie językowe – zadaniem uczniów jest dopasowanie we właściwej formie odpowiednich przymiotników do rzeczowników (Załącznik 4.).

Można poruszyć zagadnienie błędów językowych, problemów z właściwą komunikacją, gdy wypowiedź jest niewłaściwie skonstruowana.

¹³⁹ W praktyce czytania dekonstrukcyjnego muszą się pojawić takie wyróżniki jak: otwartość (sens odczytany nigdy nie będzie sensem ostatecznym, zamykającym drogę innym interpretacjom), historyczność (ważne jest, kto, kiedy i gdzie czyta), tekstotwórczość (czytanie, interpretacja jest twórczością), intertekstualność (uruchomienie kontekstów pozwalających wydobyć z tekstu nowe znaczenia) (Janus-Sitarz 2009, 303-305).

¹⁴⁰ Obrazki pochodzą ze strony: <https://www.superkid.pl/lamiglowki-bajka-kot-w-butach> [data dostępu: 18.08.2021].

10. Dodatkowe ćwiczenie językowe – *Ortograficzne sudoku* – zadaniem uczniów jest dopasowanie wyrazów, tak, aby w każdym wierszu i w każdej kolumnie dane słowo pojawiło się tylko raz (Załącznik 5.).

Faza III – podsumowanie i ewaluacja:

11. Dyskusja:

- *Jak myślicie, który z synów otrzymał najlepszy spadek od ojca? Który z nich miał największą wartość?* (jeśli odpowiedzą *majątek* – to należy podjąć dyskusję);
- *Zastanówcie się, z którym z bohaterów możecie się utożsamić bardziej? Z kotem, synem młynarza, a może z kimś innym? Dlaczego?*

12. Ewaluacja – *jeśli zajęcia Wam się podobały, to połóżcie obok rysunku kota but, jeśli nie – wrzucie obuwie do kosza* (Załącznik 6.) (nauczyciel drukuje obrazek kota oraz przygotowuje tyle butów, ilu uczniów jest w danej klasie).

Załącznik 1.

KOT ukryty w przysłowiach

1. Wyjaśnij znaczenie poniższych przysłów, dobierając do nich właściwe znaczenie:

- Kupić kota w worku.
- Odwracać kota ogonem.
- Pierwsze koty za płoty.
- Drzeć z kimś koty.
- Kot zawsze pada na cztery łapy

- Bez przerwy kłócić się z kimś;
- Zakup dokonany bez wcześniejszego sprawdzenia;
- Wychodzić bez uszczerbku z kłopotliwych lub niebezpiecznych sytuacji;
- Kłamać; manipulować, przekręcać słowa.
- Pierwsze próby zrobienia czegoś mogą, choć nie muszą, zakończyć się niepowodzeniem.

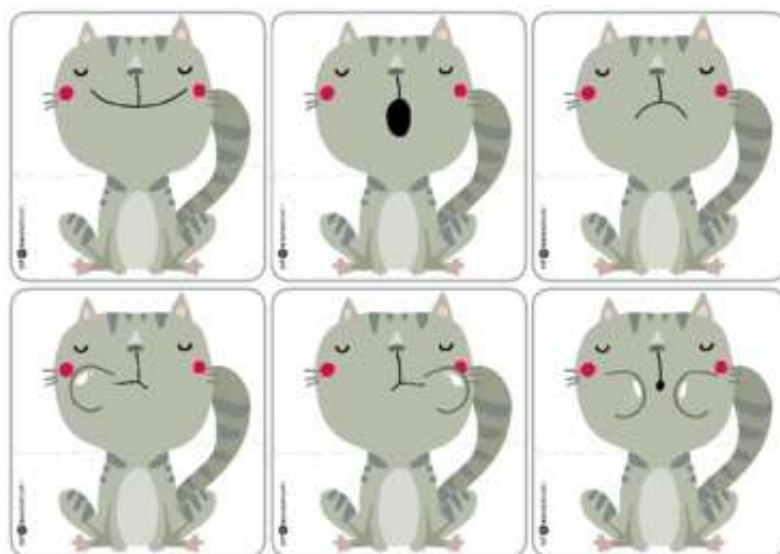
2. Razem z kolegą/koleżanką stwórz krótki dialog, w którym użyjesz jednego z przysłów w jego właściwym znaczeniu:

.....
.....
.....
.....
.....

Załącznik 2¹⁴¹.



Załącznik 3.¹⁴²



¹⁴¹ Obrazki pochodzą ze strony: <https://www.superkid.pl/kolorowanki-bajki-perrault> [data dostępu: 18.08.2021].

¹⁴² Obrazki pochodzą ze strony: <https://www.printoteka.pl/pl/materials/item/4891> [data dostępu: 17.08.2021].

Załącznik 4.

3. Wybierz z ramki odpowiednie przymiotniki opisujące podane osoby, przedmioty i miejsca. Uwaga: czasem trzeba zmienić formę przymiotnika. Pamiętaj o poprawnej pisowni.

urodziwy, huczny, płócienny, ubogi, skórzany, królewski,

..... worek

..... buty

..... królewna

..... karetą

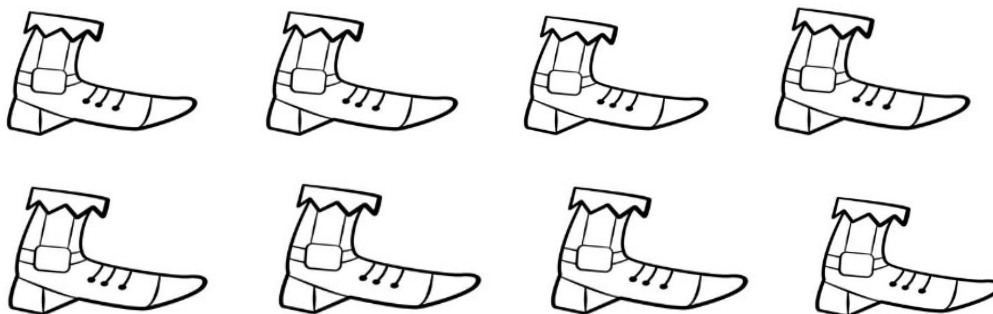
..... wesele

..... młynarz

Następnie otoczcie pętelką wyrazy z „u”, a podkreślcie te z „ó”.

Załącznik 5.

królewski			huczny		ubogi
	ubogi	huczny	płócienny		
skórzany		ubogi			płócienny
płócienny			ubogi	huczny	skórzany
huczny		płócienny			urodziwy
ubogi	urodziwy		skórzany		huczny



Ankieta ewaluacyjna

Temat: UWIERZYĆ W SIEBIE? ILE MOŻEMY ZYSKAĆ DZIĘKI WSPARCIU *KOTA W BUTACH* (baśń *Kot w butach* Charles’a Perraulta).

Data.....

Nazwa szkoły.....

Klasa.....

Nauczyciel prowadzący.....

¹⁴³ Obrazki pochodzą ze strony: <https://www.superkid.pl/bajki-perrault-materialy-dla-dzieci> [data dostępu: 18.08.2021].

Proszę o zaznaczenie X przy zrealizowanych celach lekcji, a także o krótkie uzasadnienie, dlaczego danego celu nie udało się zrealizować.

Cele lekcji	Zrealizowany	Jeśli „nie” – krótka odpowiedź dlaczego?
- wymienia i wyjaśnia przysłowia z leksemem <i>kot</i> ;		
- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;		
- nazywa emocje towarzyszące postaciom;		
- właściwie konstruuje dialog z użyciem wybranego przez siebie frazeologizmu;		
- wymienia rzeczowniki (na podstawie obrazków);		
- dopasowuje przymiotniki do rzeczowników we właściwej formie;		
- ocenia zachowanie bohaterów;		
- uświadamia sobie, że rzeczy materialne nie określają wartości człowieka;		
- utożsamia się z bohaterem literackim, który mimo wielu trudności uwierzył w siebie.		

Proszę o podkreślenie odpowiedzi i ewentualne uzasadnienie

Czy użyty w czasie lekcji tekst kultury okazał się funkcjonalny w odniesieniu do zakładanych celów?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których celów nie realizował?)			

Czy zaproponowany tekst kultury umożliwił realizację zadań postawionych przed uczniem?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których zadań nie zrealizował?)			

Czy zrozumienie tekstu kultury sprawiało uczniom trudność?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Co okazało się trudne?)			

Które metody, w tym zadania, ćwiczenia podobały się uczniom, a które nie (proszę o krótkie uzasadnienie: czy sprawiały im trudność, czy były dla nich za proste, niezbyt interesujące).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Jak uczniowie ocenili zajęcia (na podstawie ewaluacji lub Państwa obserwacji), proszę zakreslić ocenę:

1	2	3	4	5	6

Uwagi nauczyciela dotyczące konspektu lekcji (co można zmienić, zmodyfikować, które zadania/metody są najbardziej efektywne, a które najmniej lub wcale).

.....

.....

.....

TEMAT: KAŻDY Z NAS MOŻE BYĆ RUBINKIEM (bajka terapeutyczna *Rubinek Artura Barcisia*).

Znaczenie utworu:

- pomoc w przezwyciężeniu poczucia niższości, nieśmiałości;
- pomoc w rozwiązaniu problemu braku akceptacji przez grupę rówieśniczą.

Cele szczegółowe o charakterze edukacyjno-terapeutycznym:

a) w zakresie wiedzy uczniów:

- poszerza zasób słownictwa związany z zawodem jubilera;
- swoimi słowami definiuje pojęcie *sylaby*;
- określa znaki interpunkcyjne, które powinny pojawić się w różnych rodzajach zdań;

b) w zakresie umiejętności uczniów:

- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;
 - wymienia, opisuje i charakteryzuje bohaterów bajki;
 - łączy sylaby w wyrazy, a potem układa z nimi zdania;
 - uzupełnia grafikę, wpisując ortogramy;
 - nazywa emocje towarzyszące postaciom;
- c) w zakresie postaw uczniów:
- wartościuje pojęcie „inności” w środowisku szkolnym;
 - określa swoją pozycję w grupie rówieśniczej;
 - wyjaśnia, dlaczego brak akceptacji przez innych prowadzi do poczucia niższości, a także wskazuje na sposoby radzenia sobie z nim;
 - utożsamia się z tytułowym bohaterem.

Cele szczegółowe o charakterze logopedycznym:

- usprawnianie mięśni języka, warg;
- kształtowanie prawidłowego toru oddechowego i pogłębianie oddechu.

Metody nauczania: pogadanka, dyskusja, drama (stop-klatka), autorskie ćwiczenia przedmiotowe, burza mózgów, metoda sytuacyjna.

Metody logopedyczne: samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych, wyjaśnienia, wzrokowa.

Formy pracy: indywidualna, zbiorowa, w parach.

Środki dydaktyczne:

- grafika szuflady u jubilera;
- ksero bajki terapeutycznej *Rubinek* autorstwa Artura Barcisia;
- karty pracy dla uczniów;
- autorska bajka logopedyczna.

Przebieg zajęć

Faza I – wprowadzenie do zajęć:

1. Przywitanie uczestników zajęć przez nauczyciela; wszyscy siadają w kręgu (lub w ławkach ustawionych w podkowę, tak by byli skierowani do siebie).

2. Wprowadzenie do tematu: dyskusja (pytania pomocnicze):

- *W czasie spaceru po mieście zobaczyłam wspaniałą wystawę, więc weszłam do sklepu. Był to sklep jubilerski – Jak myślicie, co można w nim kupić? Czym zajmuje się osoba tam pracująca?*
- *Przygotowałam dla Was obrazek przedstawiający szufladę z tego właśnie sklepu, są w niej różne kamienie, chciałabym, abyście przyjrzeni się niej i zastanowili się, z którym „kamyczkiem/koralikiem” się utożsamiacie (chętne osoby mogą podzielić się swoją propozycją na forum) (Załącznik 1.);*
- *Jak myślicie, które kamyki czują się najlepiej w szufladzie, a które najgorzej?*

3. Ćwiczenie logopedyczne (przystosowane do usprawniania głosek przedniojęzykowo-dziąsłowych). Nauczyciel czyta uczniom bajkę logopedyczną, razem z nimi wykonuje ćwiczenia:

Mały Rubinek obudził się bardzo wcześnie, wyjrzał przez okno i dostrzegł, że w nocy spadł śnieg. Zrobiło mu się zimno (naśladowanie odgłosu: brr, brr). Z oddali dostrzegł małego wróbelka (naśladowanie odgłosu ćwierkania wróbli – ćwir, ćwir), który nie mógł się wydostać ze swojego domku (wysunięcie przedniej części języka między zęby i delikatne żucie go, tzn. masaż języka). Szybko się ubrał i pobiegł pomóc ptaszce (klaskanie czubkiem języka o podniebienie twarde, od najwolniejszych uderzeń po najszybsze – zabawa „jedzie konik”), po czym zaprosił go do swojego domku, by wspólnie z nim zjadł śniadanie (wielokrotne odrywanie języka przyklejonego całą powierzchnią do podniebienia – zabawa w mlaskanie).

Faza II – opracowanie nowego materiału:

4. Przeniesie do świata bajki – nauczyciel odczytuje uczniom bajkę terapeutyczną *Rubinek* autorstwa Artura Barcisia (Barciś 2015, 125-133).

5. Pogadanka (ważne, aby nie zadawać wszystkich pytań jednocześnie, tylko po kolei, dać czas uczniom na wyrażenie swoich opinii):

- *Jakie są Wasze pierwsze wrażenia po wysłuchaniu bajki?*
- *Co Wam się szczególnie podobało?*
- *Co się Wam nie podobało? (jeśli takie wydarzenia, postacie itp. w ogóle się pojawiły)?*

6. Ćwiczenie dramatyczne stop-klatka – *Chciałabym, abyście w parach (tak jak siedzicie obok siebie), wstali, znaleźli sobie miejsce w sali i pokazali przy pomocy Waszych ciał sytuację z bajki, która najbardziej zapadła Wam w pamięć* (gdy każda para będzie pokazywała swoją stop-klatkę z bajki, nauczyciel powinien poprosić pozostałe osoby o nadanie tytułu oraz próbę określenia, która sytuacja zostaje przedstawiona).

7. Ćwiczenie językowe – *Rozsypanka sylabowa* – na początku określcie, co przedstawiają obrazki (diament, jubiler, szuflada); następnie pokolorujcie sylaby, które utworzą te wyrazy i zapiszcie je poniżej; pozostałe sylaby (zapisane w tej kolejności) utworzą zdanie pytające (*Trudno być innym?*) (Załącznik 2.).

Podczas tego ćwiczenia nauczyciel powinien przypomnieć z uczniami pojęcie sylaby, zapytać, czym się charakteryzuje obecność samogłosek (można poprosić uczniów, by je wymienili); natomiast przy zdaniu pytającym warto zwrócić uwagę na zapis – jaki znak interpunkcyjny powinien pojawić się na końcu (można także zapytać o znaki interpunkcyjne w pozostałych rodzajach zdań).

8. Dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody hermeneutycznej¹⁴⁴ (pytania pomocnicze):

- *Spróbujmy odpowiedzieć na pytanie z poprzedniego zadania: Dlaczego „trudno być innym?”*, Co to w ogóle oznacza „być innym”? – to coś negatywnego, czy pozytywnego?
- *Co może czuć ktoś, kto jest inny?*
- *Kim jest tytułowy bohater? Jakie przeżywa emocje i dlaczego akurat takie?*

9. Ćwiczenie językowe – *Ortograficzny diament* – w następnym zadaniu uzupełnijcie luki w wyrazach, wpisując „ó” lub „u”, pokolorujcie obrazek zgodnie z opisem (Załącznik 3.).

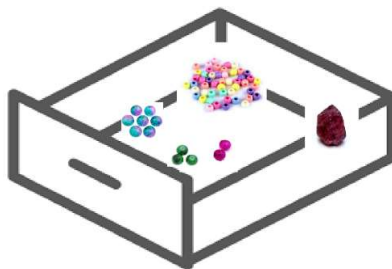
Faza III – podsumowanie i ewaluacja:

10. Zabawa integracyjna – *Co nas łączy, a co dzieli?* – nauczyciel prosi uczniów, by wskazali, co mają wspólnego z osobą siedzącą obok, a co innego (mogą to być rzeczy, które mają w szkole, np. piórniki, ubrania, ale też te związane z wyglądem zewnętrznym bądź charakterem).

11. Dyskusja/ metoda sytuacyjna – *Jakie emocje towarzyszyły Rubinkowi na początku utworu, a jakie na końcu? Czy Wy również czuliście się kiedyś „inni”? Jeśli tak, to przypomnijcie sobie, co wtedy przeżywaliście i jak udało Wam się z tą sytuacją poradzić?*

12. Ewaluacja – *Jeśli zajęcia Wam się podobały to uśmiechnijcie się jak Rubinek na końcu bajki, jeśli nie – pokażcie smutek, jaki towarzyszył mu na początku tej historii.*

Załącznik 1.

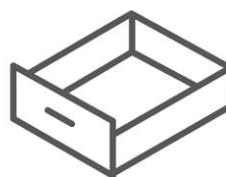
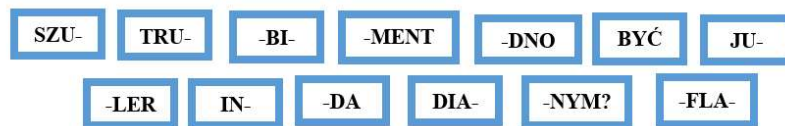


¹⁴⁴ W metodzie hermeneutycznej ważne, by nauczyciel respektował postulat o wieloznaczności utworów literackich, dając uczniom swobodę podczas stawiania hipotez, nie zapominając również, iż poziom zrozumienia danego tekstu jest zależny też od wiedzy oraz umiejętności interpretatorów, dlatego cały czas powinien on pracować nad poszerzeniem wiadomości o literaturze, języku czy nabywaniu przez nich coraz lepszych interpretacyjnych kompetencji (Mikoś 2008, 11-12).

Załącznik 2.

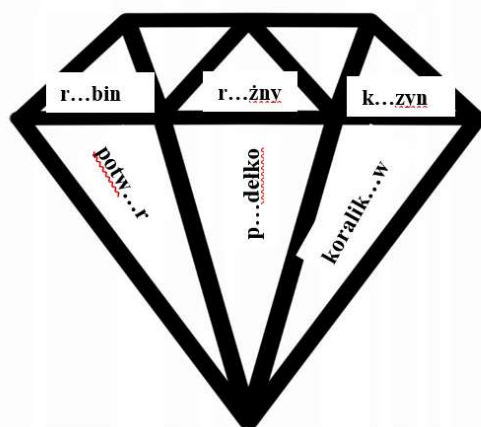
1. Ułóż z rozsypanki sylabowej trzy wyrazy przedstawione na ilustracjach i zapisz je poniżej.

Pozostałe sylaby utworzą zdanie pytające, na które postaraj się odpowiedzieć wspólnie z kolegami i koleżankami z klasy.



Załącznik 3.

2. Uzupełnij luki w wyrazach, wpisując „ó” lub „u”, pokolorujcie obrazek zgodnie z opisem: „u” – czerwony, „ó” – zielony.



Ankieta ewaluacyjna

Temat: KAŻDY Z NAS MOŻE BYĆ RUBINKIEM (bajka terapeutyczna *Rubinek* Artura Barcisia).

Data.....

Nazwa szkoły.....

Klasa.....

Nauczyciel prowadzący.....

Proszę o zaznaczenie X przy zrealizowanych celach lekcji, a także o krótkie uzasadnienie, dlaczego danego celu nie udało się zrealizować.

Cele lekcji	Zrealizowany	Jeśli „nie” - krótka odpowiedź dlaczego?
- poszerza zasób słownictwa związany z zawodem jubilera;		
- swoimi słowami definiuje pojęcie <i>sylaby</i> ;		
- określa znaki interpunkcyjne, które powinny pojawić się w różnych rodzajach zdań;		
- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;		
- wymienia, opisuje i charakteryzuje bohaterów bajki;		
- łączy sylaby w wyrazy, a potem układa z nimi zdania;		
- uzupełnia grafikę, wpisując ortogramy;		
- nazywa emocje towarzyszące postaciom;		
- wartościuje pojęcie „inności” w środowisku szkolnym;		
- określa swoją pozycję w grupie rówieśniczej;		
- wyjaśnia, dlaczego brak akceptacji przez innych prowadzi do poczucia niższości, a także wskazuje na sposoby radzenia sobie z nim;		
- utożsamia się z tytułowym bohaterem.		

Proszę o podkreślenie odpowiedzi i ewentualne uzasadnienie

Czy użyty w czasie lekcji tekst kultury okazał się funkcjonalny w odniesieniu do zakładanych celów?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których celów nie realizował?)			

Czy zaproponowany tekst kultury umożliwił realizację zadań postawionych przed uczniem?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których zadań nie zrealizował?)			

Czy zrozumienie tekstu kultury sprawiało uczniom trudność?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Co okazało się trudne?)			

Które metody, w tym zadania, ćwiczenia podobały się uczniom, a które nie (proszę o krótkie uzasadnienie: czy sprawiały im trudność, czy były dla nich za proste, niezbyt interesujące).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Jak uczniowie ocenili zajęcia (na podstawie ewaluacji lub Państwa obserwacji), proszę zakreślić ocenę:

1	2	3	4	5	6

Uwagi nauczyciela dotyczące konspektu lekcji (co można zmienić, zmodyfikować, które zadania/metody są najbardziej efektywne, a które najmniej lub wcale).

.....

.....

.....

.....

TEMAT: CZY WARTO ZGUBIĆ PANTOFELEK? POZNAJMY HISTORIĘ KOPCIUSZKA (baśń *Kopciuszek* Charles'a Perraulta).

Znaczenie utworu:

- pomoc w przezwyciężeniu poczucia niższości;
- pomoc w radzeniu sobie z zazdrością odczuwaną względem innych.

Cele szczegółowe o charakterze edukacyjno-terapeutycznym:

a) w zakresie wiedzy uczeń:

- swoimi słowami wyjaśnia znaczenie związków frazeologicznych;
- wzbogaca zasób słownictwa, poznając znaczenie słów pojawiających się w baśni;

b) w zakresie umiejętności uczeń:

- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;
- wypisuje skojarzenia z utworem;
- ocenia bohaterów utworu;
- łączy ze sobą wyrazy o podobnym znaczeniu;
- dopasowuje opis do bohatera baśni, przedmiotu lub miejsca;
- uzupełnia rozkazy, wpisując ortogramy;
- z rozsypanych sylab tworzy przymiotniki, podaje ich rodzaj oraz określa liczbę;
- rozpoznaje rodzaj zdania ze względu na cel wypowiedzi, a następnie uzupełnia je zgodnie z regułami ortograficznymi;

c) w zakresie postaw uczeń:

- odpowiada na pytanie: *Jak mógł czuć się Kopciuszek traktowany w taki sposób przez przyrodnie siostry i macochę?*;
- zapisuje rady dla osoby, która czuje się niechciana tak jak Kopciuszek;
- wyciąga wniosek, że takie uczucia jak miłość i przyjaźń pomagają człowiekowi uwierzyć w siebie, poczuć się wartościowym.

Cele szczegółowe o charakterze logopedycznym:

- usprawnianie mięśni języka, warg oraz koordynacji narządów artykulacyjnych.

Metody nauczania: pogadanka, dyskusja, burza mózgów, gra dydaktyczna (lekturowe BINGO), pokaz, autorskie ćwiczenia przedmiotowe, eksperyment.

Metody logopedyczne: samoistne – usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.

Formy pracy: indywidualna, zbiorowa.

Środki dydaktyczne:

- tekst baśni *Kopciuszek* Ch. Perraulta;
- karty pracy;
- autorska bajka logopedyczna;
- materiały do eksperymentu (jajko, woda, sól).

Przebieg zajęć

Faza I – wprowadzenie do zajęć:

1. Przywitanie uczestników zajęć przez nauczyciela; wszyscy siadają w kręgu (lub w ławkach ustawionych w podkowę, tak, by byli skierowani do siebie).
2. Wprowadzenie do tematu: dyskusja (pytania pomocnicze): *Chciałabym, abyście wyobrazili sobie, że Waszą matką chrzestną jest wróżka. O pomoc w rozwiązaniu, jakiego kłopotu byście ją poprosili?* (chętni uczniowie podają odpowiedzi; można nakierować rozmowę na problemy, z którymi borykają się dzieci w ich wieku).
3. Ćwiczenie językowe – *Wyrazy o podobnym znaczeniu* – *Przygotowałam dla Was zestaw słów, które pojawią się w dzisiejszej baśni, Waszym zadaniem będzie połączenie tych, które mają podobne znaczenie. Na początku wyjaśnimy sobie wyrazy, które są dla Was niezrozumiałe, których znaczenia nie znacie* (uczniowie mogą wyszukać znaczenia tych słów w drukowanym bądź internetowym słowniku języka polskiego) ([Załącznik 1.](#)).

W tym miejscu można zaznaczyć, iż istnieją różne słowniki, z których możemy pozyskać odmienne informacje, np. słownik ortograficzny, języka polskiego, frazeologiczny.

Po wykonaniu tego ćwiczenia, należy zapytać, które wyrazy/wyrażenia były dla uczniów nowe.

4. Ćwiczenie logopedyczne (przystosowane do usprawniania głosek przedniojęzykowo-wargowych). Nauczyciel czyta uczniom bajkę logopedyczną, razem z nimi wykonuje ćwiczenia:

Był piękny poranek, ale Wróżka czuła, że to nie będzie zwykły dzień, dlatego czym prędzej zeszła do swojego ogrodu, wesoło przy tym śpiewając (śpiewanie znanych melodii na la, la, la). Podchodziła do każdej róży osobno, życząc jej: „Miłego dnia!” (dotykaniem czubkiem języka kolejno górnych zębów po stronie wewnętrznej zabawa – liczenie zębów). Następnie udała się do stadniny, nasypała zwierzętom paszy (oblizywanie górnych zębów po stronie wewnętrznej – zabawa mycie zębów) i udała się na jednym koniu w podróż (klaskanie językiem) do swojej chrzestnej córki.

5. Ćwiczenie logopedyczne – usprawnianie narządów artykulacyjnych: *W związku z tym, że za chwilę przeniesiemy się do świata baśni, gdzie razem z tytułową bohaterką weźmiemy udział w balu u księcia, przygotowałam dla Was ćwiczenie, w którym musicie wcielić się w rolę rycerza i uwolnić księżniczkę z zamku* (można omówić z uczniami postacie pojawiające się na karcie pracy) ([Załącznik 2.](#)).

Faza II – opracowanie nowego materiału:

6. Przeniesienie do świata baśni – nauczyciel odczytuje uczniom baśń pt. *Kopciuszek* Charles’a Perraulta¹⁴⁵.

7. Pogadanka (ważne, aby nie zadawać wszystkich pytań jednocześnie, tylko po kolei, dać czas uczniom na wyrażenie swoich opinii):

- *Jakie są Wasze pierwsze wrażenia po wysłuchaniu baśni?*
- *Co Wam się szczególnie podobało?*
- *Co się Wam nie podobało? (jeśli takie wydarzenia, postacie itp. w ogóle się pojawiły)?*

8. Dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody dekonstrukcyjnej (pytania pomocnicze):

- *O czym, Waszym zdaniem, jest ten utwór? Zapiszcie na kartce wyraz lub wyrazy, które kojarzą się Wam z tą historią, a potem przyklejcie ją do tablicy.*
- *Czy pojawiły się rzeczy (konkretne słowa, ale też wydarzenia, postacie itp.), które były dla Was niezrozumiałe? Co budziło Wasze wątpliwości? O co mogło chodzić w tej scenie? Jak można to rozumieć?*
- *Zastanówcie się, co ten tekst chciał Wam (każdemu osobno) powiedzieć, przekazać?*

9. Gra dydaktyczna – *Lekturowe BINGO* – Przygotowałam dla Was planszę z krótkim opisem wszystkich bohaterów, wydarzeń, przedmiotów, przeczytajcie je teraz cicho. Za chwilę będę losowała hasła, jeśli uznacie, że dane słowo pasuje do opisu pola, to postawcie na nim X. Wygrywa osoba, która jako pierwsza będzie miała skreślone trzy hasła w jednym rzędzie (pionowo, poziomo lub po skosie) (Załącznik 3.).

10. Ćwiczenie językowe – cechy bohaterów – zadaniem uczniów jest ułożenie z rozsypanki sylabowej przymiotników, następnie próba uzasadnienia, które cechy charakteru pasują do danych bohaterów (Załącznik 4.) (rozwiązanie: zazdrosna – S, egoistyczna – S, pomocna – K, odpowiedzialna – K, dobra – K).

Przy tym ćwiczeniu można powtórzyć jeszcze raz charakterystyczną cechę sylaby, a także pytania, na które odpowiada przymiotnik.

Warto także zwrócić uwagę na rodzaj przymiotników i liczbę (uczniowie powinni podać liczbę mnogą przymiotników określających cechy siostr); można porozmawiać o właściwym przekazie komunikacyjnym, gdy w wypowiedzi używa się niewłaściwej osoby bądź rodzaju, a odbiorca nie wie, o kim mowa), np. gdy zgłaszamy coś na policji, dzwoniemy na pogotowie.

11. Dyskusja – o przymiotnikach krzywdząco wartościujących, np. *głupia, gruba, kulawa, brzydka, brudna* (czy ogólnikowe – *fajna*). *Ludzie oceniają innych, sprawiając przykrość i krzywdząc. Niektóre przymiotniki można zastąpić synonimami – niepełnosprawny, puszysta itp. ale czy:*

- *Czy mamy prawo oceniać czyjś wygląd, oceniać kogoś na podstawie wyglądu – itd.?*

¹⁴⁵ Utwór pochodzi ze strony: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/perrault-kopciuszek.pdf> [data dostępu 17.08.2021].

12. Ćwiczenie językowe – ortografia – uczniowie muszą uzupełnić polecenia wydawane przez siostry dla Kopciuszka wpisując „rz” lub „ż” (Załącznik 5.).

Przy tym zadaniu powinno się krótko przypomnieć reguły ortograficzne oraz podział zdań ze względu na cel wypowiedzi.

13. Dodatkowe ćwiczenie językowe – związki frazeologiczne – uczniowie uzupełniają zdania odpowiednimi wyrażeniami z ramki (Załącznik 6.).

Faza III – podsumowanie i ewaluacja:

14. Dyskusja – *Jak mógł czuć się Kopciuszek traktowany w taki sposób przez przyrodnie siostry i macochę?* (uczniowie dzielą się swoją refleksją).

15. Eksperyment – studnia i lina:

Przygotowałam dla Was eksperyment. Wyobraźcie sobie, że to jajko, które zaraz zanurzę w szklance to tytułowa bohaterka, która pod wpływem swoich sióstr i macochy czuła się samotna i niepotrzebna, znajduje się w „studni”. Przypomnijcie sobie, kto pomógł jej uwierzyć w siebie? (uczniowie podają bohaterów). Każda pomocna dłoń wyciągnięta w stronę dziewczyny będzie symbolizowała coraz bardziej opuszczającą się do studni linę (w kontekście eksperymentu łyżeczkę soli wsypaną do naczynia).

Uczniowie powinni wyciągnąć wniosek, iż takie uczucia jak miłość i przyjaźń pomagają człowiekowi uwierzyć w siebie, poczuć się wartościowym i pomóc „utrzymać się na powierzchni”.

16. Podsumowanie, dyskusja – na zakończenie nauczycielka jeszcze raz czyta morał baśni, następnie razem z uczniami odszukuje w słowniku znaczenie słowa „wdzięk” („ogół cech stanowiących o tym, że ktoś lub coś sprawia miłe wrażenie”¹⁴⁶). Uczniowie próbują uzasadnić, co jest w życiu ważniejsze: wygląd czy cechy charakteru?

17. Ewaluacja – poproszenie, aby zapisali na karteczce radę dla osoby, która czuje się niechciana, tak jak Kopciuszek na początku baśni. Co poradziliby nowej koleżance, która miałaby takie odczucia?

17. Dyskusja – *spróbujmy odpowiedzieć na pytanie z tematu lekcji: Czy warto zgubić pantofelek?* (uczniowie podają odpowiedź twierdzącą bądź przeczącą i ją uzasadniają).

¹⁴⁶ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/wdzi%C4%99k.html> [data dostępu 26.08.2021].

1. Znajdź wyrazy lub wyrażenia o podobnym znaczeniu, połącz je w pary.

A word matching exercise with 20 terms in boxes, arranged in a grid-like fashion. The terms are:

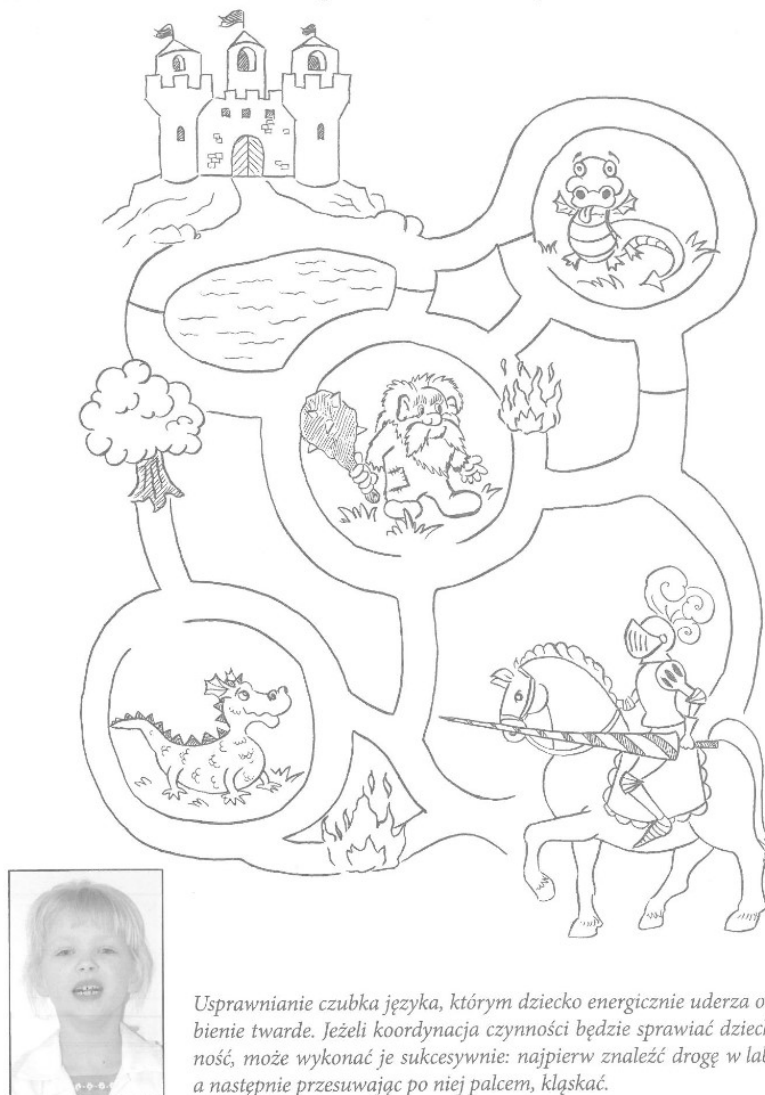
- dwunasta w nocy
- piękno
- brudny
- komenda
- północ
- wyjąć za mąż za
- macocha
- przybrana matka
- kareta
- zwierciadło
- cichy
- lustro
- uroda
- urządzić
- bucik
- trzewik
- małomówny
- polecenie
- samolubny
- powóz
- poślubić
- umorusany
- zorganizować
- egoistyczny

¹⁴⁷ Ćwiczenie zaczerpnięte ze strony: file:///C:/Users/Monika/AppData/Local/Temp/cdb-kopciuszek-7.pdf [data dostępu 18.08.2021].

Załącznik 2¹⁴⁸.

Na pomoc księżniczce

Wyobraź sobie, że jesteś dzielnym rycerzem, który wyruszył na pomoc uwięzionej w zamku księżniczce. Naśladuj odgłos kopyt, kłaskając językiem i spróbuj – wodząc palcem po ścieżkach na obrazku – dotrzeć bezpiecznie do celu. Uważaj na smoki i rabusiów.



Usprawnianie czubka języka, którym dziecko energicznie uderza o podniebienie twarde. Jeżeli koordynacja czynności będzie sprawiać dziecku trudność, może wykonać je sukcesywnie: najpierw znaleźć drogę w labiryncie, a następnie przesuwać po niej palcem, kłaskać.

¹⁴⁸Ćwiczenie zaczerpnięte ze strony internetowej: https://cloud1q.edupage.org/cloud/Gimnastyka_buzi_cz.1.pdf?z%3AkOgBMPiE9c%2BCjZ3pR9rK3rzc5JPYu9APFjLORXa4XR0rMqrewL4ixWSd4Dj3Y8Hd [data dostępu 26.08.2021].

Załącznik 3.

LEKTUROWE BINGO – „Kopciuszek”

Nie wiadomo jak ma na imię, jej matka zmarła dawno temu. Z pokorą znosi złe traktowanie.	Miejsce odbywania się balu.	Matka chrzestna Kopciuszka.
Został zgubiony przez tytułową bohaterkę.	Pora opuszczenia przez Kopciuszkę balu.	Oczarowany Kopciuszkiem, pragnie odnaleźć ukochaną i poślubić.
Zostały zamienione w konie.	Ma dwie córki, które bardzo kocha. Z Kopciuszka uczyniła służącą.	Miały tylko matkę. Traktowały Kopciuszkę jak służącą, nazywały Kopciuszkiem.

KOPCIUSZEK, MACOCHA, PRZYRODNI SIOSTRY, WRÓŻKA, KSIĄŻĘ,
PANTOFELEK, PÓLNOC, MYSZKI, PAŁAC

Załącznik 4.

Przymiotniki opisujące bohaterów.

Z rozsypanki sylabowej ułóż przymiotniki, dla ułatwienia wpisano już pierwsze sylaby cech charakteru. Następnie zastanów się, czy dane określenie pasuje do Kopciuszka (wpisz obok K), czy do jego sióstr (wpisz obok S).

-BRA	-TYCZ-	ZA.....
-ZDRO-	-GO-	E.....
-IS-	-MOC-	PO.....
-PO-	-DZIAL-	OD.....
-NA	-NA	DO.....
	-SNA	
	-WIE-	

Załącznik 5.

Córki macochy były nieuprzejme dla Kopciuszka i ciągle wydawały jej polecenia. Uzupełnij komendy wydawane przez siostry wpisując „rz” lub „ż”. Zastanów się, jaki to rodzaj zdań (oznajmujące, pytające czy rozkazujące):

1. P...ygotuj nam duszone g...ybki!
2. Up...ątnij i wywiet.... pokoje!
3. P...ynieś nam g...ebyki i lusterka!
4. Zet...yj ku...e!
5. Ułó... nam twa...owe fryzury na bal!

Załącznik 6¹⁴⁹.

Ćw. 6 – Wzbogacamy język
Uzupełnij zdania wyrażeniami z ramki.

jak ulał, do rozpuku, do twarzy, ani krzty,
bez ustanku, z bata, w głowie, za żonę



1. Prózne siostry mizdrzyły się przed lustrem
2. Okazało się, że pantofelek pasował
3. Woźnica trzasnął i karoca ruszyła.
4. W Kopciuszku nie było zawziętości,
więc od razu przebaczył siostrom.
5. Złośliwe siostry śmiały się
6. Księżę pojął Kopciuszka i żyli długo
i szczęśliwie.
7. W pięknej balowej sukience było Kopciuszkowi
8. Córki miały przewrócone i myślały tylko
o własnych wygodach.

¹⁴⁹ Ćwiczenie pochodzi ze strony internetowej: file:///C:/Users/Monika/AppData/Local/Temp/cdb-kopciuszek-6.pdf [data dostępu 26.08.2021].

Ankieta ewaluacyjna

Temat: CZY WARTO ZGUBIĆ PANTOFELEK? POZNAJMY HISTORIĘ KOPCIUSZKA (baśń *Kopciuszek* Charles’a Perraulta).

Data.....

Nazwa szkoły.....

Klasa.....

Nauczyciel prowadzący.....

Proszę o zaznaczenie X przy zrealizowanych celach lekcji, a także o krótkie uzasadnienie, dlaczego danego celu nie udało się zrealizować.

Cele lekcji	Zrealizowany	Jeśli „nie” - krótka odpowiedź dlaczego?
- swoimi słowami wyjaśnia znaczenie związków frazeologicznych;		
- wzbogaca zasób słownictwa, poznając znaczenie słów pojawiających się w baśni;		
- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;		
- wypisuje skojarzenia z utworem;		
- ocenia bohaterów utworu;		
- łączy ze sobą wyrazy o podobnym znaczeniu;		
- dopasowuje opis do bohatera baśni, przedmiotu lub miejsca;		
- uzupełnia rozkazy, wpisując ortogramy;		
- z rozsypanych sylab tworzy przymiotniki, podaje ich rodzaj oraz określa liczbę;		
- rozpoznaje rodzaj zdania ze względu na cel wypowiedzi, a następnie uzupełnia je zgodnie z regułami ortograficznymi;		
- odpowiada na pytanie: Jak mógł czuć się Kopciuszek traktowany w taki sposób przez przyrodnie siostry i macochę?;		

- zapisuje rady dla osoby, która czuje się niechciana tak jak Kopciuszek;		
- wyciąga wniosek, że takie uczucia jak miłość i przyjaźń pomagają człowiekowi uwierzyć w siebie, poczuć się wartościowym.		

Proszę o podkreślenie odpowiedzi i ewentualne uzasadnienie

Czy użyty w czasie lekcji tekst kultury okazał się funkcjonalny w odniesieniu do zakładanych celów?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których celów nie realizował?)			

Czy zaproponowany tekst kultury umożliwił realizację zadań postawionych przed uczniem?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których zadań nie zrealizował?)			

Czy zrozumienie tekstu kultury sprawiło uczniom trudność?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Co okazało się trudne?)			

Które metody, w tym zadania, ćwiczenia podobały się uczniom, a które nie (proszę o krótkie uzasadnienie: czy sprawiały im trudność, czy były dla nich za proste, niezbyt interesujące).

.....

.....

.....

Jak uczniowie ocenili zajęcia (na podstawie ewaluacji lub Państwa obserwacji), proszę zakreślić ocenę:

1	2	3	4	5	6

Uwagi nauczyciela dotyczące konspektu lekcji (co można zmienić, zmodyfikować, które zadania/metody są najbardziej efektywne, a które najmniej lub wcale).

.....

.....

.....

TEMAT: O CO MOŻNA PROSIĆ ZŁOTĄ RYBKĘ? (baśń *O rybaku i złotej rybce* Aleksandra Puszkina).

Znaczenie utworu:

- pomoc w zrozumieniu, czym jest zachłanność, w tym żądza władzy, pieniędzy, a także brak umiejętności doceniania tego, co już się posiada (również bliskich osób, na które można liczyć);
- zachęcenie do bycia asertywnym i przestrzegania grzeczności językowej.

Cele szczegółowe o charakterze edukacyjno-terapeutycznym:

a) w zakresie wiedzy uczeń:

- wymienia zasady pisowni „ch” i „h”;
- podaje najważniejsze cechy komiksu;

b) w zakresie umiejętności uczeń:

- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;
- charakteryzuje bohaterów na podstawie ich wypowiedzi;
- określa rodzaje zdań ze względu na cel wypowiedzi;
- dopasowuje znak interpunkcyjny (pytajnik, kropkę, wykrzyknik) do rodzaju zdania;
- wypisuje czasowniki pojawiające się w komiksie;
- układa wydarzenia we właściwej kolejności;

c) w zakresie postaw uczeń:

- uzasadnia, dlaczego powinno się starannie wymawiać głoski i wyrazy oraz na czym polega grzeczność językowa;
- wyjaśnia, dlaczego obecność i wsparcie drugiego człowieka jest ważniejsze niż dobra materialne;
- podaje, na podstawie utworu, do jakich konsekwencji może doprowadzić człowieka zachłanność, żądza władzy i majątku;
- określa, czy rybaka można nazwać osobą asertywną.

Cele szczegółowe o charakterze logopedycznym:

- wyrabianie właściwej tonacji – ćwiczenia emisyjno-głosowe;
- kształtowanie umiejętności poprawnego budowania zdań.

Metody nauczania: gra dydaktyczna (łowienie rybek z łamańcami językowymi, głuchy telefon), pogadanka, dyskusja, burza mózgów, autorskie ćwiczenia przedmiotowe, drzewko decyzyjne.

Metody logopedyczne: samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.

Formy pracy: indywidualna, zbiorowa.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy; audiobook baśni *O rybaku i złotej rybce* A. Puszkina.

Przebieg zajęć

Faza I – wprowadzenie do zajęć:

1. Przywitanie uczestników zajęć przez nauczyciela; wszyscy siadają w kręgu (lub w ławkach ustawionych w podkowę, tak, by byli skierowani do siebie).
2. Ćwiczenie logopedyczne: *Dzisiejsza baśń będzie związana z łowieniem ryb, dlatego przygotowałam dla Was kilka rybek, pod każdą z nich znajduje się tak zwany łamaniec językowy do odczytania (Załącznik 1.).*

W czasie tego ćwiczenia można poruszyć problem niestarannej artykulacji nie tylko przez dzieci, ale i dorosłych, która bywa przyczyną błędów ortograficznych, np. [czeba] zamiast *trzeba* itp.

3. Zabawa językowa – *Głuchy telefon* – nauczycielka podaje uczniom zdanie, które muszą przekazywać sobie cicho, aż hasło nie dotrze do ostatniej osoby wypowiadającej je głośno (zdanie: *O co można poprosić złotą rybkę?*):

- Dyskusja na temat pytania – uczniowie próbują określić, jaki to rodzaj zdania ze względu na cel wypowiedzenia;

W tym momencie można przypomnieć również, jakie znaki interpunkcyjne powinny towarzyszyć zdaniom: oznajmującym, rozkazującym i pytającym.

- Burza mózgów – uczniowie podają swoje pomysły odnośnie do pytania pojawiającego się podczas zabawy w głuchy telefon;
- Ćwiczenie ortograficzne – zadaniem uczniów jest połączenie wyrazów mających w sobie ch” i „h” (Załącznik 2.).

W czasie realizowania tego zadania należy krótko przypomnieć zasady ortograficzne związane z pisownią tych liter.

Faza II – opracowanie nowego materiału:

4. Przeniesienie do świata baśni – nauczyciel odtwarza uczniom nagranie audio baśni *O rybaku i złotej rybce* autorstwa Aleksandra Puszkina¹⁵⁰.
5. Pogadanka (ważne, aby nie zadawać wszystkich pytań jednocześnie, tylko po kolei, dać czas uczniom na wyrażenie swoich opinii):
 - *Jakie są Wasze pierwsze wrażenia po wysłuchaniu baśni?*
 - *Co Wam się szczególnie podobało?*
 - *Co się Wam nie podobało? (jeśli takie wydarzenia, postacie itp. w ogóle się pojawiły)?*
6. Dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody hermeneutycznej (pytania pomocnicze):

¹⁵⁰ Audiobook pochodzi ze strony: <https://www.youtube.com/watch?v=7G9BbwZOcBs&t=359s> [data dostępu 05.09.2021].

- *Gdzie rozgrywa się akcja?*
- *Kim byli bohaterowie baśni? Jakie było ich zachowanie względem siebie i złotej rybki?*
- *Czego może nas nauczyć historia o złotej rybce?*

7. Ćwiczenie językowe – *Komiks* – *Przygotowałam dla Was komiks dotyczący naszej baśni, a do niego różne ćwiczenia (Załącznik 3.).*

W tym miejscu można spróbować ustalić najważniejsze cechy komiksu, porównując go z baśnią.

Zadaniem uczniów jest ciche przeczytanie komiksu; następnie próba wykonania ćwiczeń samodzielnie, a potem sprawdzenia ich z nauczycielem.

8. Ćwiczenie literackie – *Układanie wydarzeń we właściwej kolejności* – nauczyciel razem z uczniami układa wydarzenia z baśni we właściwej kolejności, na końcu wspólnie muszą odczytać hasło i wyjaśnić je w słowniku (Załącznik 4.):

Asertywność - umiejętność jednoznacznego wyrażania swoich potrzeb, uczuć i opinii oraz egzekwowania swoich praw przy poszanowaniu praw innych ludzi¹⁵¹

Uczniowie powinni uzasadnić: czy rybaka możemy nazwać osobą asertywną, czy też nie?

9. Ćwiczenie językowe – *Sylabowy staw* – nauczyciel przygotowuje planszę, na której znajdują się różne przedmioty, zadaniem uczniów jest policzenie samogłosek w każdym wyrazie (kolejny raz można przypomnieć, czym charakteryzuje się sylaba) (Załącznik 5.).

10. Drzewko decyzyjne – *Zastanowimy się nad decyzją podjętą przez rybaka: czy dobrze zrobił, wypowiadając drugie życzenie oraz jakie były lub mogłyby być (w zależności od wariantu) konsekwencje jego decyzji (Załącznik 6.).*

Faza III – podsumowanie i ewaluacja:

11. Dyskusja – *Jaka nauka (morał) płynie z tej baśni?* (wśród odpowiedzi powinno się pojawić: każdy człowiek powinien doceniać to, co już posiada, szczególnie obecność bliskich osób; nie powinno się wykorzystywać innych do realizacji swoich celów; pragnienie bogactwa i władzy może doprowadzić człowieka do utraty wszystkiego, co do tej pory udało mu się osiągnąć ciężką pracą). Są wartości cenniejsze niż bogactwo, np. przyjaźń, miłość itp.

12. Ćwiczenie językowe – *savoir-vivre* – pokazanie uczniom wypowiedzi, które żona rybaka kierowała do męża, odczytanie ich oraz omówienie w kontekście grzeczności językowej (Załącznik 7.):

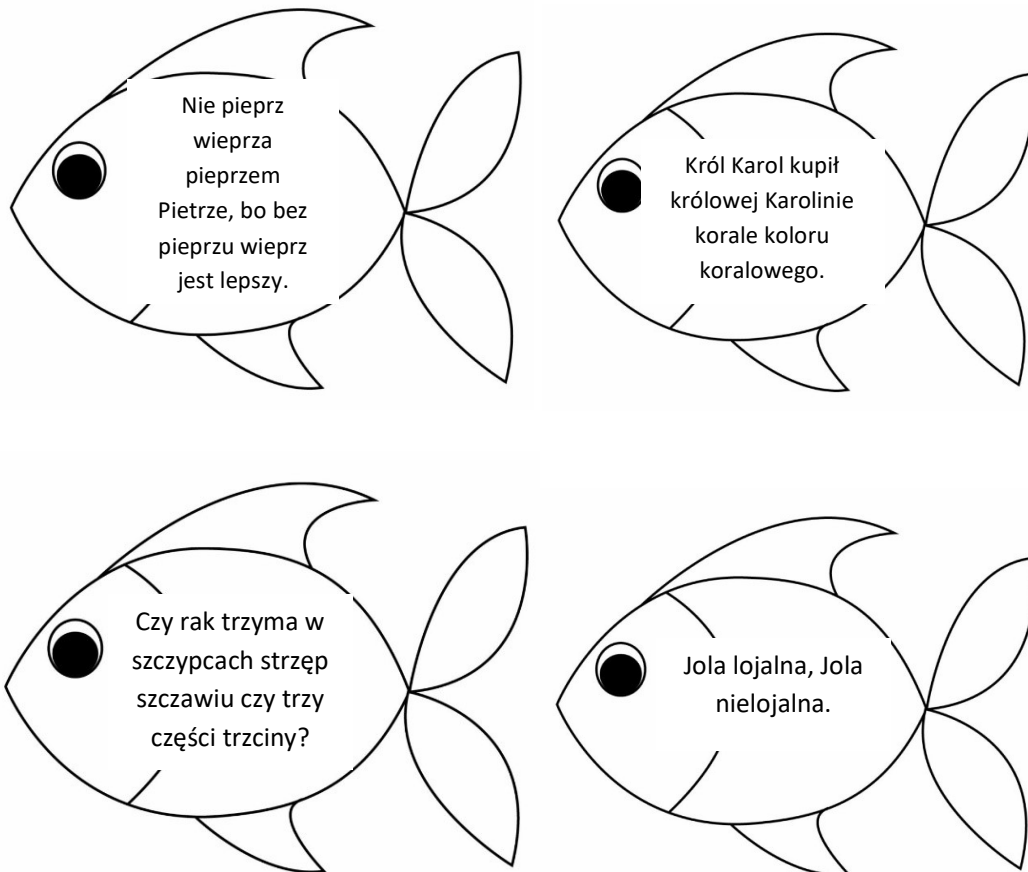
- *W jaki sposób powinna się do niego zwracać?*
- *Co mogłaby poczuć osoba, do której takie przekazy są kierowane itp.)?*
- *Jak używanie niegrzecznych (lub wulgarnych) słów świadczy o osobie, która je wypowiada?*

¹⁵¹ <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/asertywnosc;914.html> [data dostępu: 05.09.2021].

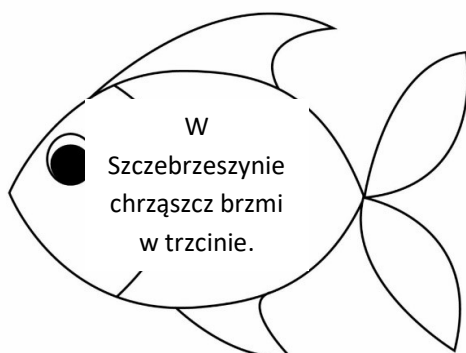
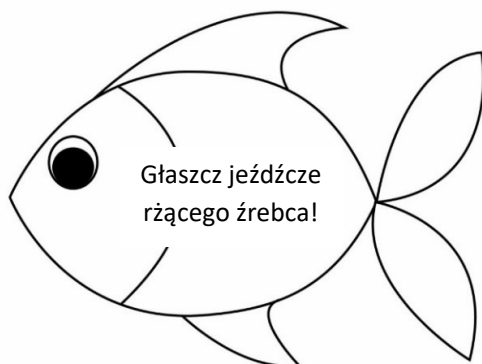
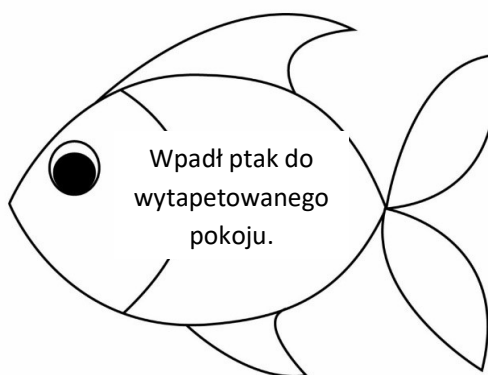
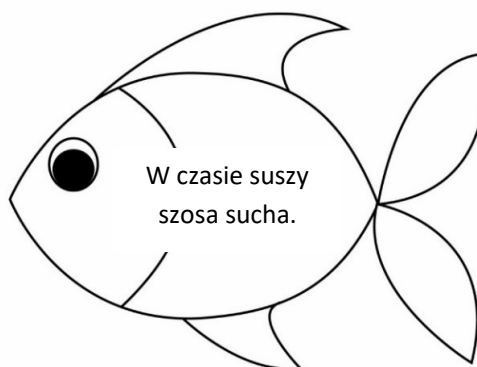
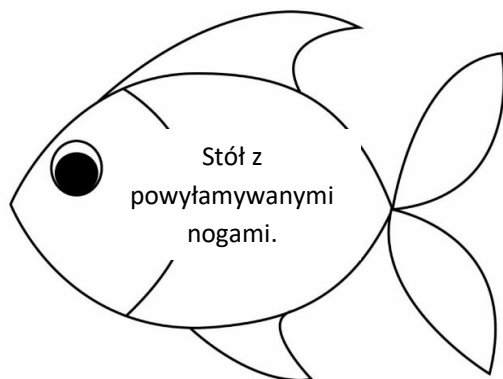
Uczniowie powinni wysunąć wniosek, że zwracanie się do drugiego człowieka w niegrzeczny, wręcz wulgarny sposób świadczy źle takiej osobie (o braku kultury, szacunku do innych, niskim wykształceniu itp.).

13. Ewaluacja – *jeśli lekcja się Tobie podobała, napisz na karteczce i przyczep do tablicy, czego nauczyłeś/ nauczyłaś się dzięki tej baśni?*

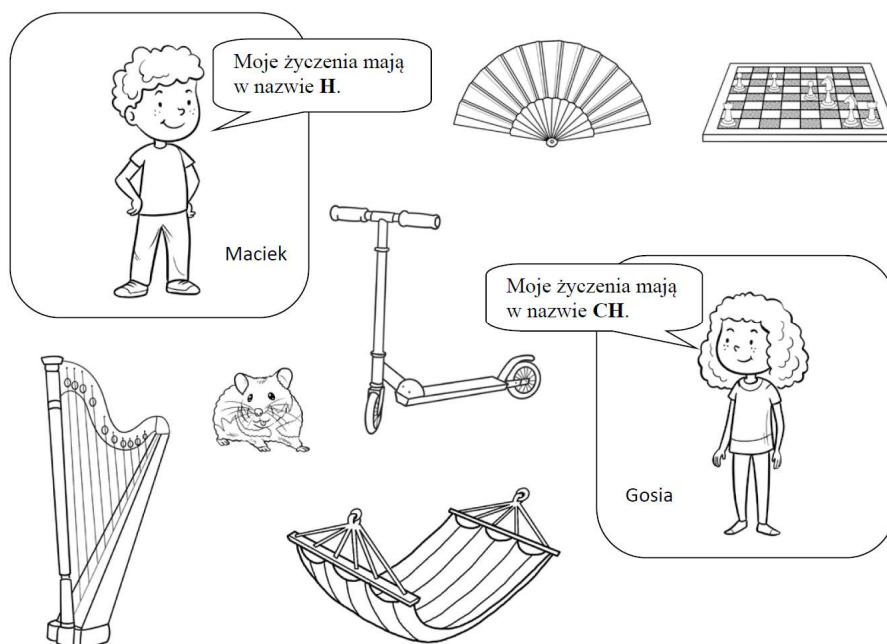
Załącznik 1¹⁵².



¹⁵² Łamańce językowe pochodzą ze strony internetowej: <https://mamadu.pl/153247,lamance-jezykowe-dla-dzieci-i-doroslych-najtrudniejsze-lamance-jezykowe> [data dostępu: 21.09.2021].



Załącznik 2.¹⁵³



¹⁵³ Ćwiczenie pochodzi ze strony internetowej: <https://www.superkid.pl/cwiczenia-o-rybaku-i-rybce> [data dostępu: 05.09.2021].

Załącznik 3¹⁵⁴.



1. Wymień bohaterów komiksu.

.....

2. Wypisz dwa czasowniki pojawiające się w dowolnych dymkach komiksu.

.....

¹⁵⁴ Ćwiczenie pochodzi ze strony internetowej: <https://www.superkid.pl/> [data dostępu: 05.09.2021].

3. Jakiego rodzaju zdanie pojawia się w ostatnim kadrze?

.....

4. Co oznacza słowo „ważyć się” znajdujące się w piątym kadrze?

.....

5. Ponownie przeczytaj wypowiedź żony rybaka z szóstego kadru. O jakich cechach charakteru świadczy jej sposób wypowiadania się?

.....

.....

Załącznik 4.¹⁵⁵

Co było wcześniej, a co później? Ustal porządek zdarzeń, wpisując w kółka cyfry od 1 do 8.
Litery w nawiasach, czytane w kolejności zgodnej z rozwojem akcji, utworzą rozwiązanie.

☐ Złość żony i żądanie nowego koryta. [Y]

☐ Wypuszczenie rybki na wolność. [SE]

☐ Powrót rybaka do domu i opowiedzenie żonie o przygodzie. [RT]

☐ Żona rybaka szlachcianką. [W]

☐ Odwrócenie czarów i powrót żony do lepianki. [Ć]

☐ Niezadowolenie z królowania, prośba o miano cesarzowej morza. [Ś]

☐ Żona rybaka królową. [NO]

☐ Złowienie złotej rybki. [A]



ROZWIĄZANIE: _____

¹⁵⁵ Ćwiczenie ze strony: <https://www.superkid.pl/> data dostępu [05.09.2021].

Załącznik 5.



CELE I WARTOŚCI

SKUTKI POZYTYWNE

SKUTKI NEGATYWNE

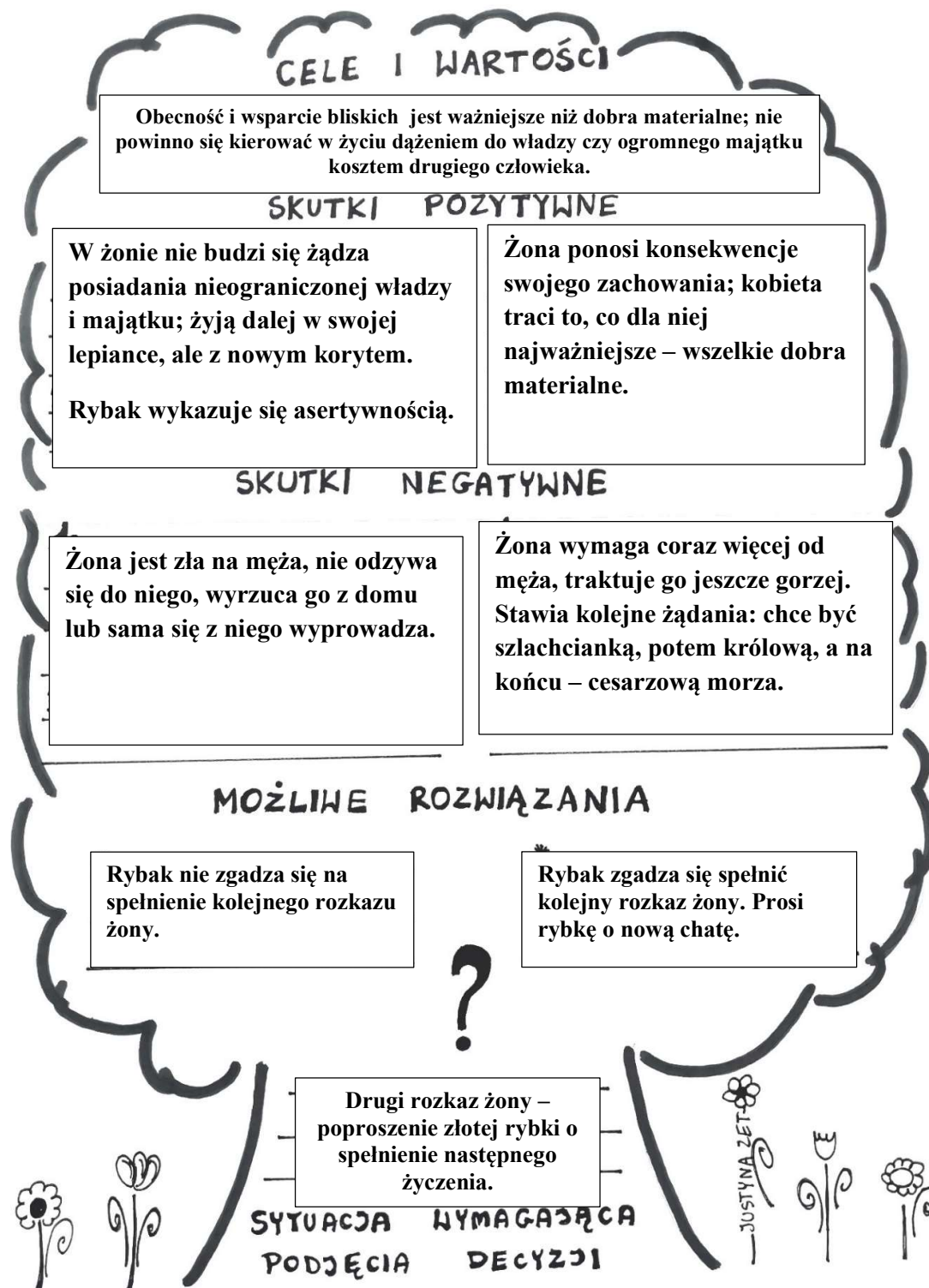
MOŻLIWE ROZWIĄZANIA

**SYTUACJA WYMAGAJĄCA
PODJĘCIA DECYZJI**

JUSTYNA ZET

¹⁵⁶ Grafika pochodzi ze strony internetowej: <https://jutropolski.wordpress.com/2019/10/15/drzewko-decyzyjne-sposobem-na-omowienie-lektur-szkolnych/> [data dostępu: 20.09.2021].

Przykładowe rozwiązanie:



Załącznik 7.¹⁵⁷

Żona rybaka nie przebierała w słowach. Zapoznaj się z jej wypowiedziami, a następnie zapisz inne ich wersje – uprzejme i pozbawione agresji – zachowując sens przekazu.



Ankieta ewaluacyjna

Temat: CO MOŻNA PROSIĆ ZŁOTĄ RYBKĘ? (baśń *O rybaku i złotej rybce* Aleksandra Puszkina).

Data.....

Nazwa szkoły.....

Klasa.....

Nauczyciel prowadzący.....

Proszę o zaznaczenie X przy zrealizowanych celach lekcji, a także o krótkie uzasadnienie, dlaczego danego celu nie udało się zrealizować.

Cele lekcji	Zrealizowany	Jeśli „nie” - krótka odpowiedź dlaczego?
- wymienia zasady pisowni „ch” i „h”;		
- podaje najważniejsze cechy komiksu;		
- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;		
- charakteryzuje bohaterów na podstawie ich wypowiedzi;		

¹⁵⁷ Ćwiczenie ze strony: <https://www.superkid.pl/> data dostępu [05.09.2021].

- określa rodzaje zdań ze względu na cel wypowiedzi;		
- dopasowuje znak interpunkcyjny (pytajnik, kropkę, wykrzyknik) do rodzaju zdania;		
- wypisuje czasowniki pojawiające się w komiksie;		
- uzasadnia, dlaczego powinno się starannie wymawiać głoski i wyrazy oraz na czym polega grzeczność językowa;		
- wyjaśnia, dlaczego obecność i wsparcie drugiego człowieka jest ważniejsze niż dobra materialne;		
- podaje, na podstawie utworu, do jakich konsekwencji może doprowadzić człowieka zachłanność, żądza władzy i majątku;		
- określa, czy rybaka można nazwać osobą asertywną.		

Proszę o podkreślenie odpowiedzi i ewentualne uzasadnienie

Czy użyty w czasie lekcji tekst kultury okazał się funkcjonalny w odniesieniu do zakładanych celów?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których celów nie realizował?)			

Czy zaproponowany tekst kultury umożliwił realizację zadań postawionych przed uczniem?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których zadań nie zrealizował?)			

Czy zrozumienie tekstu kultury sprawiało uczniom trudność?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Co okazało się trudne?)			

Które metody, w tym zadania, ćwiczenia podobały się uczniom, a które nie (proszę o krótkie uzasadnienie: czy sprawiały im trudność, czy były dla nich za proste, niezbyt interesujące).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Jak uczniowie ocenili zajęcia (na podstawie ewaluacji lub Państwa obserwacji), proszę zakreslić ocenę:

1	2	3	4	5	6

Uwagi nauczyciela dotyczące konspektu lekcji (co można zmienić, zmodyfikować, które zadania/metody są najbardziej efektywne, a które najmniej lub wcale).

.....

.....

.....

TEMAT: KAŻDY MA SWOJE PRAWA – O PRZYGODZIE JASIA I MAŁGOSI (baśń *Jaś i Małgosia* braci Grimm).

Znaczenie utworu:

- pomoc w poradzeniu sobie z problemami rodzinnymi;
- poznanie praw i obowiązków dziecka;
- zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości;
- poznanie korzyści ze współdziałania.

Cele szczegółowe o charakterze edukacyjno-terapeutycznym:

a) w zakresie wiedzy uczeń:

- wymienia samogłoski;
- wymienia zasady pisowni „ó” wymiennego;

b) w zakresie umiejętności uczeń:

- charakteryzuje bohaterów baśni oraz relacje między nimi;
- wskazuje podobieństwa i różnice między baśnią a piosenką;
- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;
- ocenia zachowania bohaterów baśni;
- wymienia skojarzenia ze słowem *las*;
- układa wydarzenia we właściwej kolejności;
- wskazuje liczbę liter i sylab w wyrazie;
- tworzy rymy;

c) w zakresie postaw uczeń:

- określa relacje, jakie panowały w domu rodzinnym Jasia i Małgosi na początku baśni, zwraca uwagę na niewłaściwe zachowanie macochy i uległość ojca;
- wskazuje na wartość współpracy i wiary we własne możliwości, dzięki którym pokona się trudności;
- konstruuje piramidę priorytetów dziecka.

Cele szczegółowe o charakterze logopedycznym:

- usprawnianie mięśni języka, warg i pierścienia zwierającego gardło oraz koordynacji narządów artykulacyjnych;
- kształtowanie prawidłowego toru oddechowego i pogłębianie oddechu;
- utrwalanie wymowy głosek prawidłowo realizowanych.

Metody nauczania: burza mózgów, gra dydaktyczna (*Zgadnij kto to?*), metaplan, pogadanka, dyskusja, piramida priorytetów.

Metody logopedyczne: samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.

Formy pracy: indywidualna, zbiorowa.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy;
- tekst bajki relaksacyjnej *O czym śpiewa las?* E. Śnieżkowskiej-Bielak;
- tekst baśni *Jaś i Małgosia* braci Grimm;
- fragment piosenki *Malowany wózek* (autor nieznany).

Przebieg zajęć

Faza I – wprowadzenie do zajęć:

1. Przywitanie uczestników zajęć przez nauczyciela; wszyscy siadają w kręgu (lub w ławkach ustawionych w podkowę, tak, by byli skierowani do siebie).

2. Bajka relaksacyjna *O czym śpiewa las?* autorstwa Elżbiety Śnieżkowskiej-Bielak (Śnieżkowska-Bielak 2015, 160-163) – uczniowie mogą zamknąć oczy, położyć głowy na ławce i wsłuchać się w tekst; nauczyciel może dodatkowo włączyć muzykę:

- Ćwiczenie językowe – *Literowe drzewo* – *Wyobraźcie sobie, że znajdujemy się obecnie w lesie i odnajdujecie niezwykle drzewo, na którym znajdują się litery. Znajdźcie na nim samogłoski i otoczcie je pętelką, następnie ułóżcie z wybranych przez siebie liter jedno słowo, które kojarzy Wam się ze spacerem w lesie, policzcie ile ma liter, a ile sylab (Załącznik 1.);*
- Ćwiczenie logopedyczne – *Przed nami logopedyczny „spacer po lesie”, zanim zaczniemy wędrowkę, zapoznajmy się z ćwiczeniami, które zostały przypisane poszczególnym drzewom; uczniowie razem z nauczycielem „przechodzą” przez wszystkie pola, wykonując wspólnie ćwiczenia (Załącznik 2.).*

Faza II – opracowanie nowego materiału:

3. Przeniesienie do świata baśni – nauczyciel odczytuje uczniom baśń pt. *Jaś i Małgosia* braci Grimm¹⁵⁸.

4. Pogadanka (ważne, aby nie zadawać wszystkich pytań jednocześnie, tylko po kolei, dać czas uczniom na wyrażenie swoich opinii):

- *Jakie są Wasze pierwsze wrażenia po wysłuchaniu baśni?*
- *Co Wam się szczególnie podobało?*
- *Co się Wam nie podobało? (jeśli takie wydarzenia, postacie itp. w ogóle się pojawiły)?*

5. Dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody dekonstrukcyjnej (pytania pomocnicze):

- *O czym, Waszym zdaniem, jest ten utwór? Zapiszcie na kartce wyraz lub wyrazy, które kojarzą się Wam z tą historią, a potem przyklejcie ją do tablicy;*
- *Co było niezrozumiałe (konkretne słowa, ale też wydarzenia, postacie itp.)? Co budziło Wasze wątpliwości? O co mogło chodzić w tej scenie? Jak można to rozumieć?*
- *Zastanówcie się, co ten tekst chciał Wam (każdemu osobno) powiedzieć, przekazać?*

¹⁵⁸ Tekst utworu można znaleźć na stronie internetowej: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/jas-i-malgosia.pdf> [data dostępu: 10.08.2021].

6. Gra dydaktyczna – *Zgadnij kto to?* – chętni uczniowie otrzymują karteczki z imionami bohaterów, które muszą przykleić do czoła (Ojciec, Macocha, Jaś, Małgosia, Staruszka. Czarownica) – zadaniem każdej osoby jest odgadnięcie, kim został poprzez zadawanie pytań, na które mogą uzyskać odpowiedź: *Tak* lub *Nie*, np. *Czy jestem kobietą? Czy mieszkam w chatce?*

7. Metaplan – nauczyciel wraz z uczniami wypełnia zarys metaplanu według Franciszka Szloski, odpowiadając na pytania: *Jak jest? Jak powinno być? Dlaczego nie jest tak, jak być powinno?* (Załącznik 3.).

Należy poruszyć z uczniami problem sytuacji w domu, relacji, jakie łączyły bohaterów. Warto zwrócić uwagę na postać macochy, można ją również porównać z tą pojawiającą się w *Kopciuszku*.

8. Ćwiczenie językowe – *Zabawa rymami* – zadaniem uczniów będzie wstawienie właściwych słów do wiersza, tak, aby powstały rymy, następnie policzenie sylab wśród dopisanych przez siebie wyrazów.

Na końcu wszyscy wysłuchują piosenki i porównują odpowiedzi (nauczyciel może również spróbować doszukać się w raz z uczniami podobieństw do baśni o *Jasiu i Małgosi*) (Załącznik 4.)¹⁵⁹.

9. Ćwiczenie językowe – *Ortograficzny plan wydarzeń* – uczniowie układają wydarzenia z baśni we właściwej kolejności, następnie wskazują, na jakie wyrazy wymienią się podkreślone słowa zgodnie z regułą ortograficzną („ó” – wymienne), np. ubóstwo-ubogi (Załącznik 5.).

Faza III – podsumowanie i ewaluacja:

10. Pogadanka – *Jakie prawo, jako dzieci, mają Jaś i Małgosia?*

Nauczyciel prezentuje uczniom grafikę z Prawami Dziecka, które najpierw odczytują, a później odnoszą do lektury i do swojego życia, np. *Jaś i Małgosia zostali pozbawieni prawa do wychowania w rodzinie – ojciec i macocha zostawili ich w lesie* (Załącznik 6.).

Następnie uczniowie wraz z nauczycielem tworzą swoją Piramidę Praw, układając je od najistotniejszych, według nich jako zespołu klasowego.

11. Pogadanka:

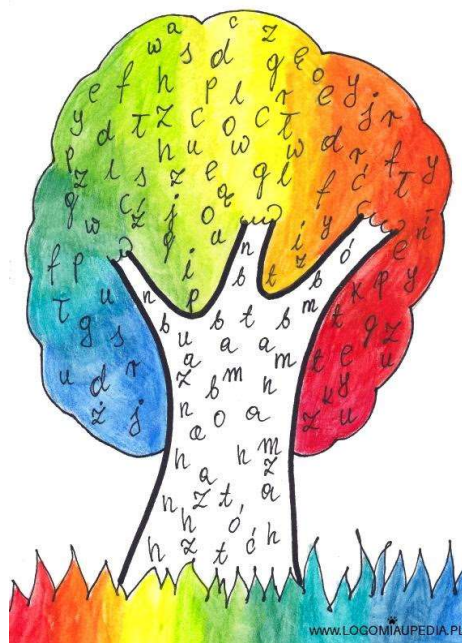
- *Jak zachowali się Jaś i Małgosia, kiedy uświadomili sobie, że macocha i ojciec chcą ich porzucić w lesie?*
- *W jaki sposób udało im się przetrwać trudne chwile, pokonać Czarownicę i wrócić do domu?*

Podczas rozmowy powinno się poruszyć zagadnienie współpracy, pomagania sobie i wspierania przez rodzeństwo, spryt Jasia z rozrzucaniem kamyków i chleba, a także Małgosi w rozmowie z Czarownicą.

12. Ewaluacja – przyklepienie do tablicy grafiki domku Baby Jagi, jeśli zajęcia się uczniom podobały, mogą przy wyjściu z sali pokolorować fragment dachówki na zielono, jeśli nie, to na czerwono (Załącznik 7.).

¹⁵⁹ Przykładowe wykonanie piosenki znajduje się na stronie internetowej: <https://www.youtube.com/watch?v=eWI8V41B9rI> [data dostępu: 11.08.2021].

Załącznik 1.¹⁶⁰



Słowo

Liczba liter:

Liczba sylab:

Załącznik 2.¹⁶¹

START				
Copyright Zuzanna Forszpaniak 2017, CC-BY-SA 4.0				
	Zuzanna Forszpaniak www.LOGOMIAUPEDIA.PL			
				META

¹⁶⁰ Grafika pochodzi ze strony internetowej: <https://www.logomiaupedia.pl/> [data dostępu: 19.09.2021].

¹⁶¹ Grafika pochodzi ze strony internetowej: <https://www.logomiaupedia.pl/> [data dostępu: 19.09.2021].

INSTRUKCJA DO GRY „DRZEWA I LAS”

www.LOGOMIAUPEDIA.PL

Copyright Zuzanna Forszpaniak, CC-BY-SA 4.0

Oto gęsty las. Otwórz usta szeroko i po kolei dotykaj każdego górnego zęba (język nie może jednocześnie dotykać dolnych i górnych zębów).



Brzoza ma łaciatą czarno-białą korę. Otwórz usta szeroko i dotykaj językiem podniebienia w różnych punktach.



W lesie rośnie też niskie, rozłożyste drzewo. Zamknij usta i końcem języka wypychaj raz jeden, raz drugi policzek.



W tym drzewie jest dziupla. Weź głęboki wdech nosem i nadmij policzki.



Tu rośnie za to wysokie drzewo iglaste. Otwórz usta szeroko i końcem języka dotknij wałka dziąsłowego (miejsce za górnymi „jedynkami”). Utrzymaj tak język przez 5 sekund.



O, liść dębu! Przyssij język do podniebienia i powoli go oderwij (możesz też bardzo wolno zakłaskać jak koń).



Załącznik 3.

**Jakie relacje
panowały w rodzinie
Jasia i Małgosi?**

Jak było?

Jak być powinno?

**Dlaczego nie jest tak, jak być
powinno?**

Przykładowe rozwiązanie:

**Jakie relacje
panowały w rodzinie
Jasia i Małgosi?**

Jak było?

- rodzina nie miała środków do życia,
- wszyscy byli głodni, brakowało im jedzenia,
- macocha nakłoniła swojego męża, aby zostawił dzieci w lesie, żeby nie musiały dzielić się z nimi jedzeniem.

Jak być powinno?

- rodzina powinna się wspierać, rodzice nie mieli prawa pozbywać się dzieci z domu, pozbawiać ich podstawowych potrzeb,
- macocha i dzieci mogły dzielić się obowiązkami w domu,
- Jaś i Małgosia mogli pomagać ojcu w jego pracy.

**Dlaczego nie jest tak, jak być
powinno?**

- w rodzinie brakowało właściwej komunikacji,
- ojciec powinien porozmawiać z dziećmi o trudnej sytuacji zamiast słuchać rad żony,
- macosze zależało na poprawie warunków, a nie na szczęściu Jasia i Małgosi.

Załącznik 4.¹⁶²

*Malowany wózek, para siwych koni,
pojadę daleko, nikt mnie nie ...!
Pojadę daleko, po ubitej drodze,
tam gdzie stoi mała chatka na koguciej*

*Stanę przed tą chatką, będę z bicia trząsał,
wyjdźże, Babo - Jago, wyjdźże jeśli ...!
Wyjdzie Baba - Jaga, stara, całkiem siwa,
i spyta swoim grubym głosem: „Kto mnie tutaj ...?”*

*To ja, Babo-Jago, chciałem ciebie prosić,
żebyś nie więziła Jasia i
Jeśli nie, to powiem rzecz ci nieprzyjemną:
będziesz Babo, będziesz miała do czynienia ze ...!*

*Strzeż się czarownico! - krzyknę wniebogłosy,
że aż Babie- Jadze dęba staną
I koniki pognam, „Het, het” - krzyknę na nie
i wrócę do mamy, wrócę na drugie ...!*

Załącznik 5.

Ułóż wydarzenia we właściwej kolejności, nanosząc przypisane im numery na oś czasu.

Następnie przypisz podkreślonym słowom właściwą regułę ortograficzną.

1. Rodzinie często dokuczał głód.
2. Choć ojciec Jasia i Małgosi ciężko pracował, dzieci żyły w ubóstwie.
3. Okrutna starucha zamknęła Jasia w komórcie.
4. Po długiej wędrówce dzieci dostrzegły chatkę z piernika.
5. Małgosia zamknęła Babę Jagę w piecu.
6. Dzieci szczęśliwie wróciły do domu.

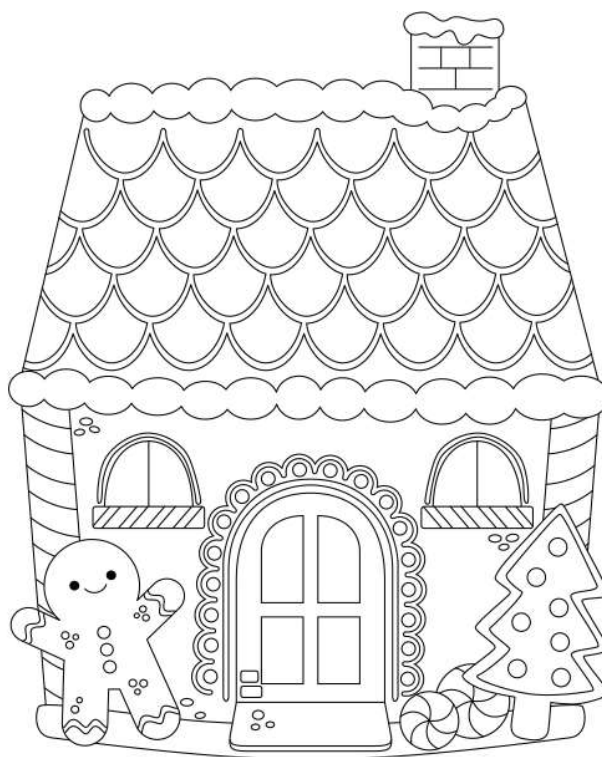


¹⁶² Test piosenki znaleziony na stronie internetowej: <https://miastodzieci.pl/piosenki/malowany-wozek/>
[data dostępu: 10.08.2021].

Załącznik 6.¹⁶³



Załącznik 7.¹⁶⁴



¹⁶³ Grafika pochodzi ze strony internetowej: <https://przedszkole19.edupage.org/a/kacik-dla-rodzicow?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQ1JnN1YnBhZ2U9MTA%3D> [data dostępu 21.09.2021].

¹⁶⁴ Kolorowanka pochodzi ze strony internetowej: http://kolorowankidodruku.pl/kolorowanki-rozne/351_domek-z-piernika.html [data dostępu: 06.09.2021].

Ankieta ewaluacyjna

Temat: KAŻDY MA SWOJE PRAWA – O PRZYGODZIE JASIA I MAŁGOSI (baśń *Jaś i Małgosia* braci Grimm).

Data.....

Nazwa szkoły.....

Klasa.....

Nauczyciel prowadzący.....

Proszę o zaznaczenie X przy zrealizowanych celach lekcji, a także o krótkie uzasadnienie, dlaczego danego celu nie udało się zrealizować.

Cele lekcji	Zrealizowany	Jeśli „nie” - krótka odpowiedź dlaczego?
- wymienia samogłoski;		
- wymienia zasady pisowni „ó” wymiennego;		
- charakteryzuje bohaterów baśni oraz relacje między nimi;		
- wskazuje podobieństwa i różnice między baśnią a piosenką;		
- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;		
- ocenia zachowania bohaterów baśni;		
- wymienia skojarzenia ze słowem <i>las</i> ;		
- wskazuje na ilość liter i sylab w wyrazie;		
- tworzy rymy;		
- określa relacji, jakie panowały w domu rodzinnym Jasia i Małgosi na początku baśni, zwraca uwagę na niewłaściwe zachowanie macochy i uległość ojca;		
- wskazuje na wartość współpracy i wiary we własne możliwości, dzięki którym pokona się trudności;		
- konstruuje piramidę priorytetów dziecka.		

Proszę o podkreślenie odpowiedzi i ewentualne uzasadnienie

Czy użyty w czasie lekcji tekst kultury okazał się funkcjonalny w odniesieniu do zakładanych celów?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których celów nie realizował?)			

Czy zaproponowany tekst kultury umożliwił realizację zadań postawionych przed uczniem?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których zadań nie zrealizował?)			

Czy zrozumienie tekstu kultury sprawiało uczniom trudność?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Co okazało się trudne?)			

Które metody, w tym zadania, ćwiczenia podobały się uczniom, a które nie (proszę o krótkie uzasadnienie: czy sprawiały im trudność, czy były dla nich za proste, niezbyt interesujące).

.....

.....

.....

.....

Jak uczniowie ocenili zajęcia (na podstawie ewaluacji lub Państwa obserwacji), proszę zakreślić ocenę:

1	2	3	4	5	6

Uwagi nauczyciela dotyczące konspektu lekcji (co można zmienić, zmodyfikować, które zadania/metody są najbardziej efektywne, a które najmniej lub wcale).

.....

.....

.....

.....

.....

TEMAT: CZY WARTO UDAWAĆ KOGOŚ INNEGO? (baśń *Gęsiareczka* braci Grimm).

Znaczenie utworu:

- pomoc w radzeniu sobie z zazdrością odczuwaną względem innych;
- zrozumienie negatywnych skutków kłamstwa i udawania kogoś innego.

Cele szczegółowe o charakterze edukacyjno-terapeutycznym:

a) w zakresie wiedzy uczeń:

- wyjaśnia swoimi słowami, czym zajmowała się gęsiareczka;
- wyjaśnia znaczenie związków frazeologicznych ze słowem *kłamstwo*;
- swoimi słowami definiuje pojęcie głoski i litery;

b) w zakresie umiejętności uczeń:

- nazywa i opisuje emocje gęsiareczki i służącej;
- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;
- ocenia zachowanie obu bohaterów;
- wskazuje samogłoski i spółgłoski w wyrazach;
- stosuje zasadę pisowni *-arz* na końcu wyrazów oznaczających zawody;
- układa chronologicznie wydarzenia;
- porównuje bohaterki utworu, wskazując na ich odmienne cechy charakteru;

c) w zakresie postaw uczeń:

- wypowiada się na temat negatywnych skutków kłamstwa i udawania kogoś innego;
- wskazuje, na podstawie utworu, do jakich skutków prowadzi zazdrość;
- wyjaśnia, dlaczego warto być asertywnym.

Cele szczegółowe o charakterze logopedycznym:

- utrwalanie wymowy głosek prawidłowo realizowanych;
- usprawnianie mięśni języka, warg;
- kształtowanie prawidłowego toru oddechowego;
- wyrabianie właściwej tonacji – ćwiczenia emisyjno-głosowe.

Metody nauczania: pogadanka, dyskusja, burza mózgów, gry dydaktyczne (szyfr, zagadki, baśniowe kalambusy, oś czasu), eksponujące (audiobook), sześć myślowych kapeluszy.

Metody logopedyczne: samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.

Formy pracy: indywidualna, zbiorowa, w parach.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy;
- wierszyk logopedyczny *Gęsi* autorstwa Agnieszki Nożyńskiej-Demianiuk;
- audiobook baśni pt. *Gęsiareczka* braci Grimm;
- kostki do gry.

Przebieg zajęć

Faza I – wprowadzenie do zajęć:

1. Przywitanie uczestników zajęć przez nauczyciela; wszyscy siadają w kręgu (lub w ławkach ustawionych w podkowę, tak, by byli skierowani do siebie).

2. Wprowadzenie do tematu: dyskusja (pytania pomocnicze)/ ćwiczenie językowe: *Zanim poznacie temat lekcji przygotowałam dla Was zabawę. Musicie rozszyfrować tytuł baśni, którą będziemy omawiać podczas tych zajęć (Załącznik 1.):*

- *Wymieńcie samogłoski i spółgłoski, które pojawiają się w tym haśle.*

Należy porozmawiać z uczniami o różnicy między głoską a literą, szczególnie w odniesieniu do głoski „cz” i liter „c”, „z”.

Warto poruszyć także problematykę właściwej i dokładnej wymowy głosek (ćwiczenia związane z właściwą i poprawną komunikacją językową pojawiają się na kolejnej lekcji).

- *Jak myślicie, kim jest gęsiareczka? Czym taka osoba może się zajmować? (dodatkowo można sprawdzić w słowniku języka polskiego – papierowym lub online – hasło gęsiarz):*

1. przestarzałe: chłopiec, który pasie gęsi;

2. w łowiectwie: list o futrze rdzaworudawym, nakrapianym białymi włosami;

3. w łowiectwie: wilk, który poluje na gęsi pasące się na pastwisku * forma dopełniacza l.mn. "gęsiarów" przestarzała¹⁶⁵

- *Przygotowałam dla Was zagadki, odpowiedź na nie są nazwy zawodów, które pod odgadnięciem zapiszemy na tablicy (Załącznik 2.) – lekarz, bibliotekarz, kominiarz, piekarz. Jaka reguła ortograficzna łączy ze sobą te zawody (razem z gęsiarzem).*

Uczniowie powinni wysunąć wniosek, iż te zawody łączy zasada pisowni -arz na końcu wyrazów.

3. Ćwiczenie logopedyczne (przystosowane do usprawniania głoski tylnojęzykowej [g] – nauczyciel czyta wierszyk logopedyczny, a następnie prosi, by każdy z nich odczytał go głośno (tak, by nie przeszkadzać osobie siedzącej obok) (Załącznik 3.).

4. Ćwiczenie logopedyczne – usprawnianie narządów artykulacyjnych: *za chwile przeniesiemy się do świata baśni, gdzie razem z tytułową bohaterką przeżyjemy niezwykłą przygodę, ale przed tym wykonamy kolejne ćwiczenie logopedyczne, wspólnie musimy pomóc ptaszkom do mety, właściwie wykonując wszystkie ćwiczenia (Załącznik 4.).*

Faza II – opracowanie nowego materiału:

5. Przeniesienie do świata baśni – nauczyciel odtwarza uczniom baśń pt. *Gęsiareczka* braci Grimm¹⁶⁶.

¹⁶⁵ <https://sjp.pl/g%C4%99siarz> [data dostępu: 17.09.2021].

¹⁶⁶ Audiobook baśni pochodzi ze strony internetowej: <https://www.youtube.com/watch?v=sISGltVpgec> [data dostępu: 11.08.2021].

6. Pogadanka (ważne, aby nie zadawać wszystkich pytań jednocześnie, tylko po kolei, dać czas uczniom na wyrażenie swoich opinii):

- *Jakie są Wasze pierwsze wrażenia po wysłuchaniu baśni?*
- *Co Wam się szczególnie podobało?*
- *Co się Wam nie podobało? (jeśli takie wydarzenia, postacie itp. w ogóle się pojawiły)?*

7. Dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody dekonstrukcyjnej (pytania pomocnicze):

- *O czym, Waszym zdaniem, jest ten utwór? Zapiszcie na kartce wyraz lub wyrazy, które kojarzą się Wam z tą historią, a potem przyklejcie ją do tablicy.*
- *Co było niezrozumiałe (konkretne słowa, ale też wydarzenia, postacie itp.)? Co budziło Wasze wątpliwości? O co mogło chodzić w tej scenie? Jak można to rozumieć?*
- *Zastanówcie się, co ten tekst chciał Wam (każdemu osobno) powiedzieć, przekazać?*

8. Baśniowe kalambury – nauczyciel przygotowuje karteczki z najważniejszymi wydarzeniami z baśni, prosi, aby chętni uczniowie je przedstawili (Załącznik 5.).

Następnie wszyscy wspólnie układają je chronologicznie na tablicy na osi czasu.

9. Metoda problemowa – *6 myślowych kapeluszy* – charakterystyka gęsiareczki i jej służącej (Załącznik 6.).

Nauczyciel rysuje na tablicy sześć kapeluszy, każdy z nich ma inne znaczenie (podano przykładowe rozwiązanie):

- biały – fakty, bez opinii i sądów:
 - Gęsiareczka – szybko straciła ojca; była obiecana królewiczowi z dalekiego kraju; miała konia Faladę, który umiał mówić oraz chustkę od matki, chroniącą ją przed wszelkim złem;
 - Służąca – miała pomóc królowi w bezpiecznym dotarciu do narzeczonego, nie chciała spełniać jej prośb;
- żółty – pozytywne cechy charakteru obu postaci:
 - Gęsiareczka – dobra, pomocna, współczująca innym (empatyczna);
 - Służąca – oddana królowi;
- czarny – negatywne cechy charakteru bohaterów:
 - Gęsiareczka – uległa, nieasertywna, niepewna siebie;
 - Służąca – pragnąca władzy, sprytna, zazdrosna;
- czerwony – emocje, uczucia obu dziewczyn w różnych sytuacjach (warto najwięcej czasu poświęcić na ten kapelusz, omówić z uczniami emocje bohaterów):
 - Gęsiareczka – smutna, gdy musiała wyruszyć w podróż, straciła swoją tożsamość i ukochanego Faladę; radosna – gdy mogła czesać włosy, a chłopiec wykonywał za nią pracę, a także na końcu utworu, gdy wyszła za mąż za księcia;
 - Służąca – radosna – w momencie przejęcia tożsamości królowi; zła – gdy jej plan ślubu z królewiczem się nie udał; przestraszona – kiedy wszystkie jej czyny wyszły na jaw;
- zielony – oryginalne, kreatywne rozwiązania, uczniowie podają swoje propozycje, co mogłoby się wydarzyć innego w tej baśni;
- niebieski – porównanie obu bohaterów, w tym momencie uczniowie razem z nauczycielem ustalają, co te dziewczyny od siebie różni (przede wszystkim w kontekście zachowania), np. łączy je młody wiek, różni pochodzenie, charakter (Gęsiareczka jest niepewna siebie, nieasertywna, służąca – pewna siebie, z pewnością dąży do celu).

Wnioski – uczniowie próbują ocenić, z którą bohaterką mogliby się utożsamić i dlaczego? Co obie (gęsiareczka i służąca) powinny zmienić w swoim zachowaniu?

Faza III – podsumowanie:

10. Dyskusja – *jaka nauka (moral) płynie z tej baśni?* (uczniowie powinni stwierdzić, że nie należy kłamać, udawać kogoś innego, ale należy być asertywnym).

11. Ćwiczenia językowe – *Kłamliwe związki frazeologiczne* – zadaniem uczniów jest połączenie związku frazeologicznego z jego znaczeniem, a także dopisanie znaczenia frazeologizmu: *Złapać kogoś na kłamstwie* (Załącznik 7.). Jeśli to ćwiczenie będzie sprawiało trudność, uczniowie mogą skorzystać ze słownika frazeologicznego.

12. Zabawa – *Wyturlaj prawdę* – na zakończenie zajęć przygotowałam dla Was zabawę: każda para dostanie kostkę do gry, na zmianę będziecie nią turlać i wykonywać zadanie przypisane do wyrzuconego numeru (Załącznik 8.).

Pod koniec tego ćwiczenia nauczyciel może porozmawiać o odpowiedziach na poszczególne pytania: *Dlaczego ważne jest mówienie prawdy? Co można zyskać, mówiąc prawdę?* i odniesienie ich do zachowania służącej.

13. Dyskusja – *odpowiedźcie na podstawie poznanej dziś baśni na pytanie z tematu lekcji: Czy warto udawać kogoś innego? Dlaczego – uzasadnijcie swoje odpowiedzi?* Odpowiedź zapiszcie na karteczce i przyklejcie ją do tablicy.

Załącznik 1.

Rozwiąż rebus, którego rozwiązaniem będzie tytuł baśni braci Grimm.

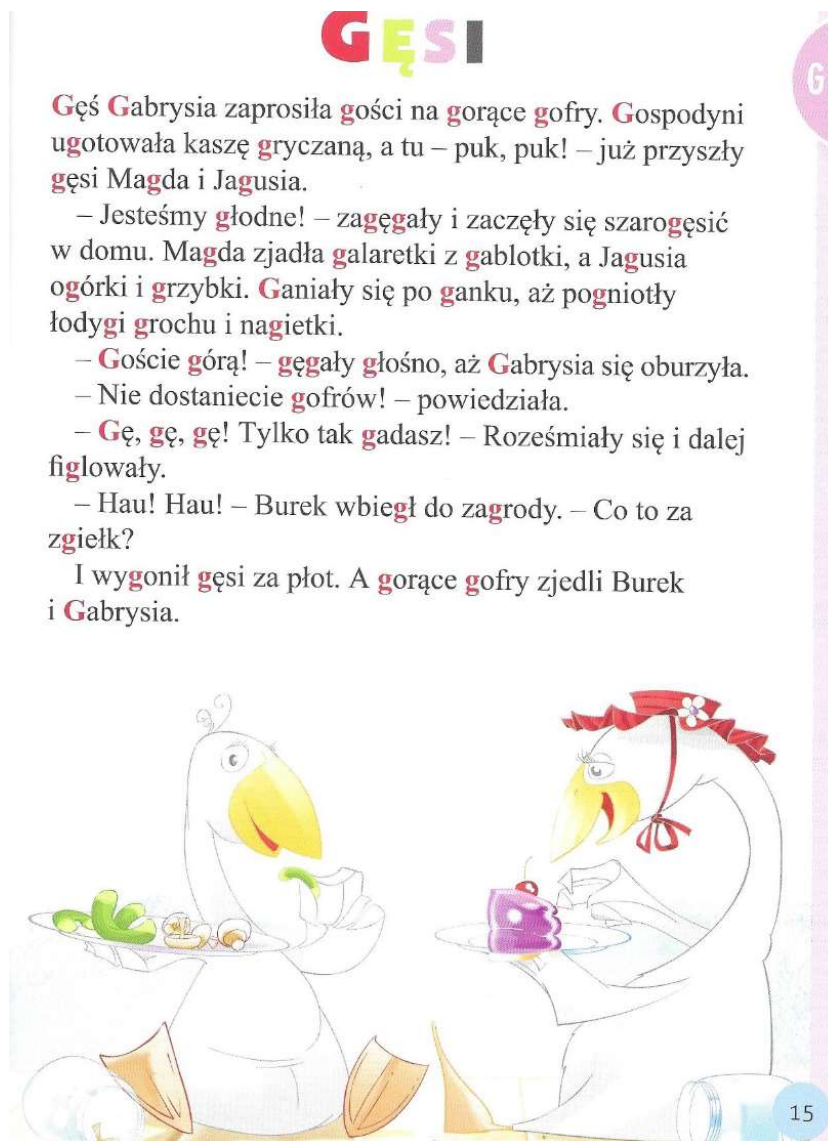
1	A	J	B	W	Ś	R
2	E	O	K	P	Ł	S
3	Ś	L	F	C	Ż	O
4	U	G	K	Z	J	N
5	N	I	A	D	A	R
6	S	Ó	Y	M	P	I
7	D	K	P	L	Ę	N

.....
4 7 6 5 1 5 2 3 4 7 1

Załącznik 2.¹⁶⁷

- a) Kto najlepiej dba o czytelników i ma na regałach książek bez liku? (bibliotekarz)
- b) Osluchuje plecy i bada brzuszek. Potem zagląda jeszcze do gardła, a nawet do uszek. (lekarz)
- c) Myślę czasem o tym panu, który dba o stan komina. To ciekawe, czy on także podczas pracy, ciągle się za guzik trzyma? (kominiarz)
- d) Ma biały czepek, białe ubranie, nocą zajmuje się wyrabianiem. A co wyrobi, upiecze smacznie i odda ludziom, nim dzień się zacznie. (piekarz)

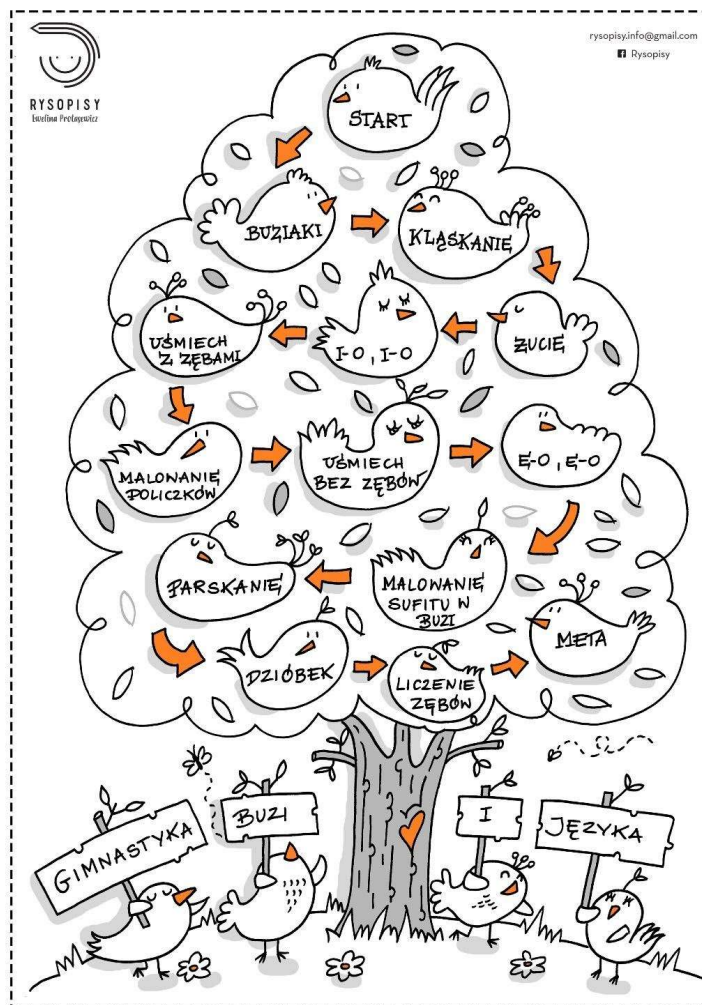
Załącznik 3.¹⁶⁸



¹⁶⁷ Zagadki pochodzą ze strony internetowej: <https://miastodzieci.pl/zagadki/zagadki-o-zawodach/> [data dostępu: 12.08.2021].

¹⁶⁸ Opowiadanie/ historyjka pochodzi z książki: Nożyńska-Demianuk A., 2017, *Bajki logopedyczne dla dzieci*, Kalisz.

Załącznik 4.¹⁶⁹



Załącznik 5.

1. Podarowanie córce przez matkę chustki z kroplami jej krwi.
2. Rozstanie z matką i wyruszenie do przyszłego małżonka.
3. Zgubienie chustki.
4. Przejęcie tożsamości księżniczki przez służącą.
5. Zabicie Fałady przez fałszywą księżniczkę.
6. Praca gęsiareczki wykonywana przez prawdziwą księżniczkę.
7. Odkrycie prawdziwej tożsamości gęsiareczki przez króla.
8. Wydanie wyroku na służącą.

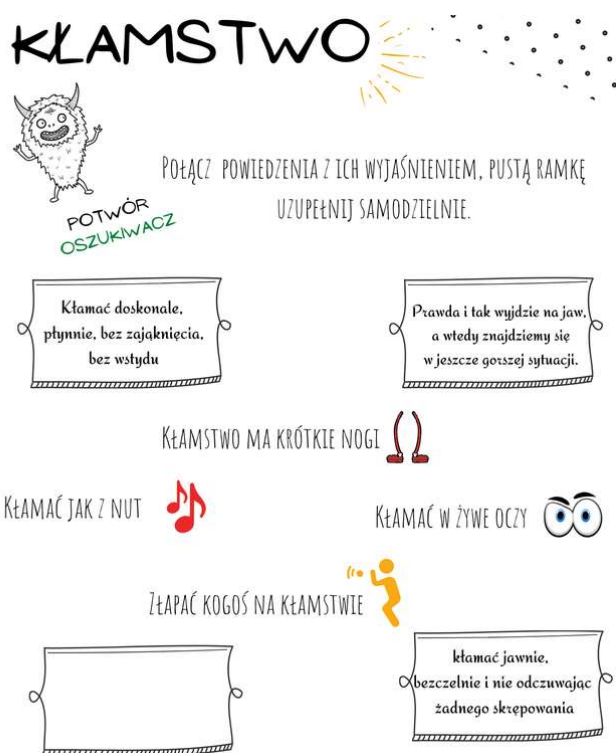


¹⁶⁹ Grafika pochodzi ze strony internetowej: <https://rysopisy.eduzabawy.com/logopedyczne/wiosenna-gimnastyka-buzi-i-jezyka/> [data dostępu: 19.09.2021].

Załącznik 6.¹⁷⁰



Załącznik 7.¹⁷¹



¹⁷⁰ Grafika pochodzi ze strony internetowej: <https://ccnews.pl/2016/10/25/6-kapeluszy-de-bono/> [data dostępu: 11.08.2021].

¹⁷¹ Grafika pochodzi ze strony internetowej: https://pl.pinterest.com/trenerzytus/_saved/ [data dostępu: 19.09.2021].

Wyturlaj prawdę.	
Rzuć kostką, a następnie wykonaj zadanie.	
	Wymień jedną sytuację, w której powiedziałeś prawdę.
	Wymień jedną sytuację, w której bardzo trudno było powiedzieć Tobie prawdę.
	Wymień powód, dlaczego należy mówić prawdę.
	Wymień sytuację, w której nie powiedziałeś prawdy.
	Co zyskuje się, gdy mówi się prawdę?
	Jakie ostatnio poniosłeś konsekwencje, gdy nie powiedziałeś prawdy?

Ankieta ewaluacyjna

Temat: CZY WARTO UDAWAĆ KOGOŚ INNEGO? (baśń *Gęsiareczka* braci Grimm).

Data.....

Nazwa szkoły.....

Klasa.....

¹⁷² Pomysł na zadanie zaczerpnięty ze strony: https://pl.pinterest.com/trenerzytus/_saved/ i modyfikowany [data dostępu: 19.09.2021].

Nauczyciel prowadzący.....

Proszę o zaznaczenie X przy zrealizowanych celach lekcji, a także o krótkie uzasadnienie, dlaczego danego celu nie udało się zrealizować.

Cele lekcji	Zrealizowany	Jeśli „nie” - krótka odpowiedź dlaczego?
- wyjaśnia swoimi słowami, czym zajmowała się gęsiareczka;		
- wyjaśnia znaczenie związków frazeologicznych ze słowem kłamstwo;		
- swoimi słowami, definiuje pojęcie głoski i litery;		
- nazywa i opisuje emocje gęsiareczki i służącej;		
- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;		
- ocenia zachowanie obu bohaterów;		
- wskazuje samogłoski i spółgłoski w wyrazach;		
- stosuje zasadę pisowni <i>-arz</i> na końcu wyrazów oznaczających zawody;		
- układa chronologicznie wydarzenia;		
- porównuje bohaterki utworu, wskazując na ich odmienne cechy charakteru;		
- wypowiada się na temat negatywnych skutków kłamstwa i udawania kogoś innego;		
- wskazuje, na podstawie utworu, do jakich skutków prowadzi zazdrość;		
- wyjaśnia, dlaczego warto być asertywnym.		

Proszę o podkreślenie odpowiedzi i ewentualne uzasadnienie

Czy użyty w czasie lekcji tekst kultury okazał się funkcjonalny w odniesieniu do zakładanych celów?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których celów nie realizował?)			

Czy zaproponowany tekst kultury umożliwił realizację zadań postawionych przed uczniem?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których zadań nie zrealizował?)			

Czy zrozumienie tekstu kultury sprawiało uczniom trudność?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Co okazało się trudne?)			

Które metody, w tym zadania, ćwiczenia podobały się uczniom, a które nie (proszę o krótkie uzasadnienie: czy sprawiały im trudność, czy były dla nich za proste, niezbyt interesujące).

.....

.....

.....

Jak uczniowie ocenili zajęcia (na podstawie ewaluacji lub Państwa obserwacji), proszę zakreślić ocenę:

1	2	3	4	5	6

Uwagi nauczyciela dotyczące konspektu lekcji (co można zmienić, zmodyfikować, które zadania/metody są najbardziej efektywne, a które najmniej lub wcale).

.....

.....

.....

.....

.....

TEMAT: JAK SIĘ POROZUMIEWAĆ W KLASOWYM „MROWISKU”? (bajka terapeutyczna *Kira, doradczyni królowej Begoñi Ibarroli*).

Znaczenie utworu:

- zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości;
- pomoc w przezwyciężeniu problemów z właściwą komunikacją w grupie rówieśniczej;
- poznanie korzyści ze współdziałania.

Cele szczegółowe o charakterze edukacyjno-terapeutycznym:

a) w zakresie wiedzy uczniów:

- definiuje pojęcie głoski i litery;
- swoimi słowami wyjaśnia, na czym polega akt komunikacyjny i z jakich elementów się składa;

b) w zakresie umiejętności uczniów:

- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;
- wskazuje na pozytywne i negatywne skutki zmian wprowadzonych przez Kirę w mrowisku;
- wymienia zasady właściwego porozumiewania się i rozwiązywania konfliktów (na podstawie bajki);
- łączy w pary wskazane głoski dźwięczne z bezdźwięcznymi;

c) w zakresie postaw uczniów:

- wyjaśnia, jakie są zalety otrzymywania informacji zwrotnej;
- tworzy zasady współpracy w grupie.

Cele szczegółowe o charakterze logopedycznym:

- usprawnianie mięśni języka, warg;
- kształtowanie prawidłowego toru oddechowego;
- wyrabianie właściwej tonacji – ćwiczenia emisyjno-głosowe;
- rozwijanie słuchu fonemowego.

Metody nauczania: eksperyment, drama, burza mózgów, dyskusja, SWOT, gra dydaktyczna (plansza z zasadami właściwego porozumiewania się, głuchy telefon).

Metody logopedyczne: samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.

Formy pracy: indywidualna, zbiorowa.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy;
- tekst bajki terapeutycznej *Kira, doradczyni królowej* autorstwa Begoñi Ibarroli.

Przebieg zajęć

Faza I – wprowadzenie do zajęć:

1. Przywitanie uczestników zajęć przez nauczyciela; wszyscy siadają w kręgu (lub w ławkach ustawionych w podkowę, tak, by byli skierowani do siebie).
2. Zabawa – *głuchy telefon* – nauczyciel prosi, aby uczniowie ustawili się jeden za drugim, pierwszej osobie podając hasło, które ostatnia osoba musi wypowiedzieć na głos (*Na łące pasie się kosa*).

Zabawa powinna stać się początkiem pogadanki o komunikacji językowej i jej poprawności, a zdanie podane przez polonistę celowo nie ma sensu.

- Pogadanka na temat sensu tego zdania, przekazu komunikacyjnego, błędów, jakie mogą zachodzić w rozmowie, gdy osoby nieprawidłowo wymawiają dane głoski – można poprosić, aby chętni uczniowie przeczytali wierszyk *Rymowanki Pana Wiesława* (Załącznik 1.). Następnie wskazane zdania, określając, które głoski zostały zastąpione innymi, zmieniając w ten sposób sens zdania (Załącznik 2.).

Należy utrwalić z uczniami różnicę między głoską a literą (można poprosić, żeby przed tą lekcją przypomnieli sobie to zagadnienie w domu).

3. Ćwiczenie językowe – *Pary głosek* – wymówmy wyrażenie *wszystkie głoski, najpierw głośno, potem szeptem; następnie połączmy w pary te, które wymawia się podobnie (tak samo układają się narządy mowy, czyli usta, język, wargi itp.), a brzmią inaczej.* (Załącznik 3.).
4. Ćwiczenie językowe – *Krzyżówka z głoskami dźwięcznymi i bezdźwięcznymi* – zadaniem uczniów jest zamienienie głosek dźwięcznych pojawiających się w wyrazach na ich bezdźwięczne odpowiedniki na podstawie poprzedniego ćwiczenia (Załącznik 4.).
5. Drama – prośba, aby dwoje uczniów stanęło po dwóch stronach sali, zadaniem trzeciego ucznia jest przekazanie wiadomości od jednego z nich do drugiego, np. o tym, że za tydzień odbędzie się wycieczka do kina – pozostali uczniowie widząc dialog kolegów, koleżanek ustalają, co jest potrzebne do przekazania informacji.
6. Ćwiczenie językowe – *Wędrówka słów* – zadaniem uczniów jest uzupełnienie uproszczonego schematu komunikacji, a następnie odczytanie hasła, które jest imieniem i nazwiskiem autora schematu aktu komunikacji (Załącznik 5.).

Faza II – opracowanie nowego materiału:

7. Przeniesienie do świata bajki – nauczyciel odczytuje uczniom bajkę pt. *Kira, doradczyni królowej* autorstwa Ibarroli (Ibarrola 2019, 14-19).
8. Pogadanka (ważne, aby nie zadawać wszystkich pytań jednocześnie, tylko po kolei, dać czas uczniom na wyrażenie swoich opinii):
 - *Jakie są Wasze pierwsze wrażenia po wysłuchaniu baśni?*
 - *Co Wam się szczególnie podobało?*
 - *Co się Wam nie podobało? (jeśli takie wydarzenia, postacie itp. w ogóle się pojawiły)?*
6. Dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody heurystycznej (pytania pomocnicze):
 - *Kim są bohaterki tego utworu? Gdzie mieszkają?*
 - *Czym zajmuje się tytułowa bohaterka?*
 - *Jaka sytuacja miała miejsce w mrowisku, dlaczego tak było?*

7. Metoda aktywizująca SWOT: uczniowie wraz z nauczycielem muszą przeanalizować sytuację w mrowisku:

S – co dobrego zrobiła Kira?

W – jaki błąd popełniła przy wprowadzeniu zmian? (pytanie dodatkowe: Co byście zrobili na miejscu Tany i Manieli?)

O – co może sprzyjać poprawieniu sytuacji w mrowisku?

T – jakie przeszkody napotkała ze strony innych? (Załącznik 6.)

8. Ćwiczenie językowe – Przypomnijmy sobie, jakie propozycje modyfikacji zmian Kiry zaproponowały mrówki? (uczniowie wymieniają, np. możliwość wyboru, czy chce się pracować samodzielnie, czy w grupie; zapraszanie gości w wybrany dzień w tygodniu itp.):

- Co można zrobić, aby unikać nieporozumień? Jakiego są zasady porozumiewania się? – uczniowie podają swoje pomysły;
- Gra dydaktyczna – Jak się porozumiewać? – zadaniem uczniów jest zakolorowanie zasad skutecznego porozumiewania się (Załącznik 7.). Rozwiązanie tego stanowi termin w z języka angielskiego znaczący informację zwrotną.

Faza III – podsumowanie i ewaluacja:

11. Dyskusja:

- Dlaczego, dokonując, na przykład w domu czy w zespole klasowym, jakichś istotnych zmian, powinniśmy zapytać pozostałych, co sądzą o naszej propozycji?;
- Jakiego zasady porozumiewania się i współdziałania powinny obowiązywać w Waszym zespole klasowym (stworzenie listy zasad; można poprosić, aby potem chętne osoby przepisały je na brystol).

12. Ewaluacja – nauczyciel rozdaje uczniom obrazki mrówek, na których mają zapisać najistotniejszą, według siebie, zasadę współpracy (Załącznik 8.).

Załącznik 1.¹⁷³



¹⁷³ Wierszyk pochodzi ze strony internetowej: <https://www.printoteka.pl/pl/start> [data dostępu: 20.09.2021].

Załącznik 2.

Nad kwiatkiem leci pąk (bąk).

W oknie są granaty (kraty).

Boczek (bociek) szuka żab.

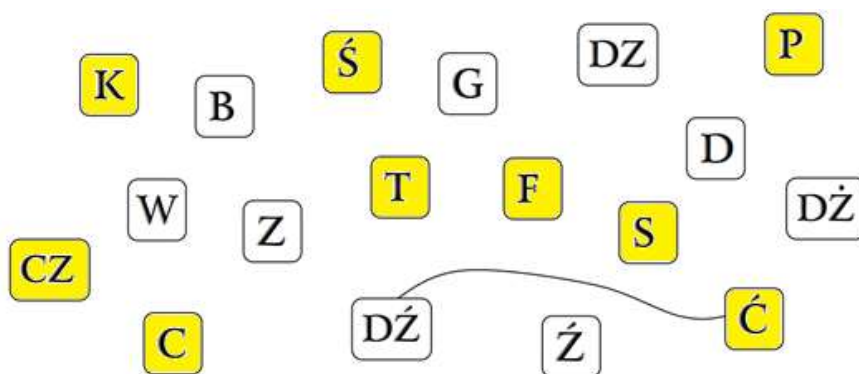
Na łąkę prowadzi gruszka (dróżka).

Omijam kłujący ocet (oset).

Załącznik 3.

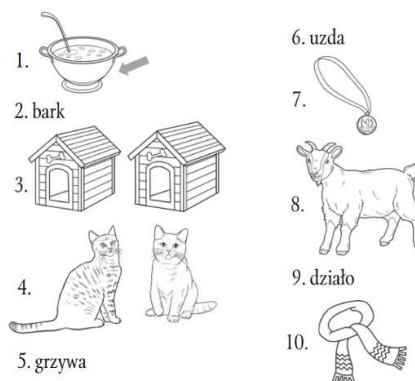
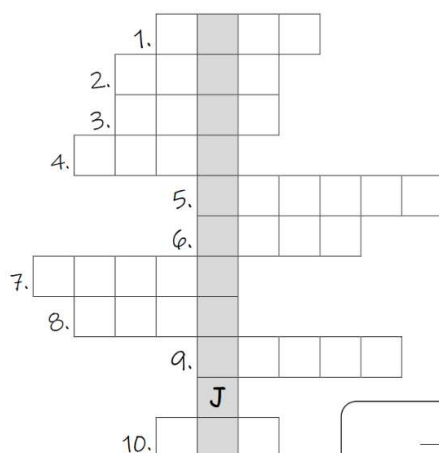
Podobne, a jednak inne.

Wymów wyraźnie wszystkie głoski, następnie połącz w pary te, które wymawia się podobnie (tak samo układają się narządy mowy, czyli usta, język, wargi itp.), a brzmią inaczej. Postaraj się je wymówić głośno i szeptem.



Załącznik 4.¹⁷⁴

Odgadnij, co przedstawiają obrazki, i zamień głoski dźwięczne na ich bezdźwięczne odpowiedniki lub odwrotnie – w taki sposób, by powstały inne, istniejące wyrazy. Podobnie przekształć podane słowa i wpisz wszystko w krzyżówkę zgodnie z numeracją. Uwaga! W jednym z wyrazów zamień więcej niż jedną głoskę. Litery z wyróżnionych pól złożą się na hasło.



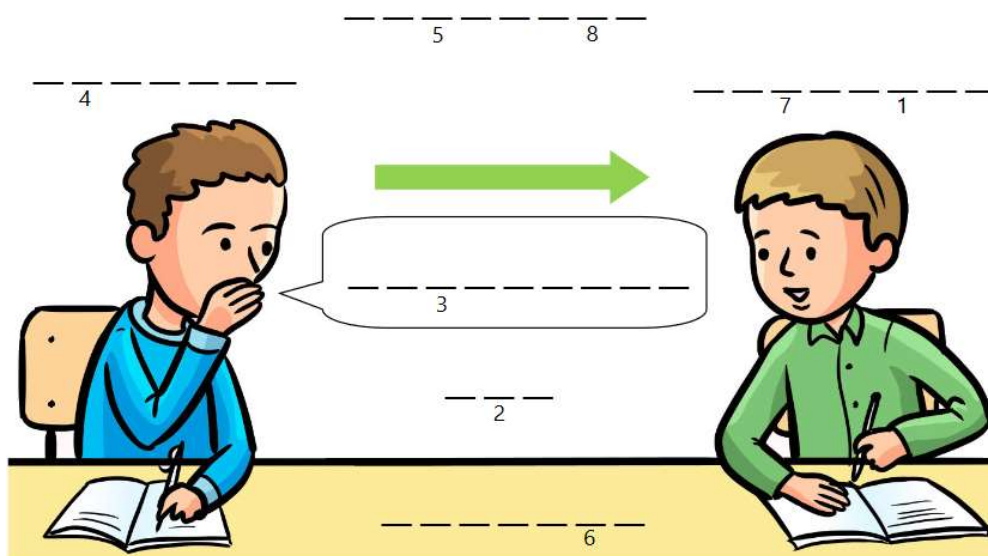
HASŁO:

to proces, na który składają się układ i ruchy narządów mowy podczas wymawiania głosek.

¹⁷⁴ Ćwiczenie pochodzi ze strony internetowej: <https://www.superkid.pl/> [data dostępu: 20.09.2021].

Wędrówka słów

Poniżej przedstawiono uproszczony schemat komunikacji. Podpisz jego elementy, kierując się definicjami. Ponumerowane litery utworzą hasło – zapisz je u dołu strony.



NADAWCA – osoba, która przekazuje komunikat.

ODBIORCA – osoba, do której dociera komunikat.

KOMUNIKAT – treść, którą przekazujemy.

KONTAKT – fizyczna i psychiczna łączność między nadawcą a odbiorcą.

KOD – wspólny sposób porozumiewania się, np. język polski.

KONTEKST – okoliczności komunikacji.

HASŁO:

1 2 3 4 5

J

4 6 2 7 8 2 5

Autor schematu komunikacji, którego uproszczoną wersję uzupełniłeś poniżej, był badaczem języka i literatury. Pochodził z Rosji, skąd uciekł ze względu na trudną sytuację polityczną. Przez wiele lat mieszkał w Pradze, ale i stamtąd musiał się wyprowadzić. Przez Niemcy, Danię i Norwegię trafił do Szwecji, a później na statek płynący do Stanów Zjednoczonych. Wykładał na najlepszych amerykańskich uczelniach, m.in. na Harvardzie i Uniwersytecie Columbia.

¹⁷⁵ Ćwiczenie pochodzi ze strony internetowej: <https://www.superkid.pl/> [data dostępu: 20.09.2021].

Dodatkowe ćwiczenie, które można wykorzystać w I fazie lekcji¹⁷⁶

Poniżej znajdują się nazwy różnych elementów ciała człowieka. Aby się dowiedzieć, za jakie aspekty mowy jest odpowiedzialny każdy z nich, połącz słowa z szarych pól z liczbami głosek, z których się składają. Na koniec podpisz rycinę umieszczoną u dołu strony.

ośrodek Broki

przyjeżdżają

podniebienie miękkie

chrząstzcze

pole Wernickego

szczoteczka

więzadła głosowe

dźdżownicza

Część mózgu odpowiedzialna głównie za zdolność odbioru wypowiedzi. Jest zlokalizowana w płacie skroniowym. U pacjentów, którzy cierpią na uszkodzenia w tym obszarze, występują trudności w rozumieniu mowy. Zdarza się, że zupełnie tracą tę zdolność.

8

Część aparatu mowy znajdująca się w krtani. Kiedy wymawiamy głoski dźwięczne, dochodzi tam do drgań. Od napięcia tych struktur zależy wysokość naszego głosu.

9

Element aparatu artykulacyjnego. Znajduje się w jamie ustnej i jest zakończony języczkiem. Kiedy wymawiamy głoski ustne, unosi się, a kiedy nosowe – opada.

6

Obszar w płacie czołowym mózgu, który kieruje głównie tworzeniem wypowiedzi, np. łączeniem głosek w wyrazy i zdania. Zaburzenia jego pracy mogą utrudnić lub całkowicie uniemożliwić mówienie.

10

Załącznik 6.

S	W

¹⁷⁶ Ćwiczenie pochodzi ze strony internetowej: <https://www.superkid.pl/> [data dostępu: 20.09.2021].

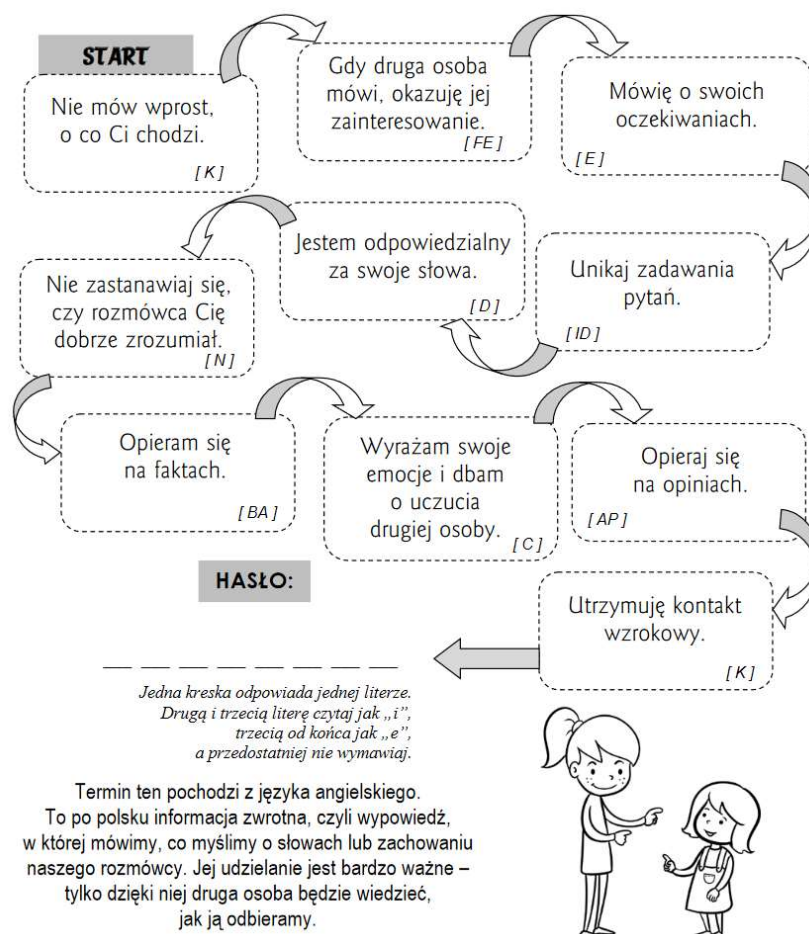
O	T

Przykładowe rozwiązanie:

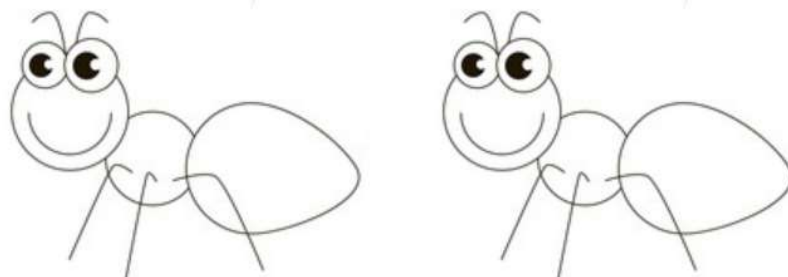
S Kira wprowadziła zmiany w mrowisku na prośbę Królowej, która chciała poprawić komunikację między pracownikami.	W Kira wprowadzając zmiany, mimo tego że były słuszne, nie zapytała innych mrówek o zdanie. Tana i Manuela powinny powiedzieć przyjaciółce, że pozostałe mrówki nie są zadowolone ze zmian wprowadzonych nagle, bez zapytania ich o zdanie.
O Na poprawę sytuacji w mrowisku wpływa: - odpowiednia komunikacja, - dyskusja na temat zmian, szukanie pozytywnych i negatywnych stron danego rozwiązania.	T Niechęć mrówek do wprowadzania jakichkolwiek zmian. Brak szczerości ze strony pracownic, udawanie, że zmiany im odpowiadają, a oczernianie za plecami.

Załącznik 7.¹⁷⁷

Oznacz kolorem pola z zasadami skutecznego porozumiewania się. Poznasz je po tym, że nie użyto w nich trybu rozkazującego. Skreśl litery towarzyszące wskazanym przez Ciebie zdaniom, czytane zgodnie z kierunkiem strzałek, utworzą hasło. Zaczynij od pola oznaczonego jako start.



Załącznik 8.¹⁷⁸



¹⁷⁷ Ćwiczenie pochodzi ze strony internetowej: <https://www.superkid.pl/> [data dostępu: 20.09.2021].

¹⁷⁸ Grafika pochodzi ze strony internetowej: <https://redro.pl/plakat-mrowka-rysunek-arkusz-,69831915> [data dostępu 20.09.2021].

Ankieta ewaluacyjna

Temat: JAK SIĘ POROZUMIEWAĆ W KLASOWYM „MROWISKU”? (bajka terapeutyczna *Kira, doradczyni królowej Begoñi Ibarroli*).

Data.....

Nazwa szkoły.....

Klasa.....

Nauczyciel prowadzący.....

Proszę o zaznaczenie X przy zrealizowanych celach lekcji, a także o krótkie uzasadnienie, dlaczego danego celu nie udało się zrealizować.

Cele lekcji	Zrealizowany	Jeśli „nie” - krótka odpowiedź dlaczego?
- definiuje pojęcie głoski i litery;		
- swoimi słowami wyjaśnia, na czym polega akt komunikacyjny i z jakich elementów się składa;		
- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;		
- wskazuje na pozytywne i negatywne skutki zmian wprowadzonych przez Kirę w mrowisku;		
- wymienia zasady właściwego porozumiewania się i rozwiązywania konfliktów (na podstawie bajki);		
- łączy w pary wskazane głoski dźwięczne z bezdźwięcznymi;		
- wyjaśnia, jakie są zalety otrzymywania informacji zwrotnej;		
- tworzy zasady współpracy w grupie.		

Proszę o podkreślenie odpowiedzi i ewentualne uzasadnienie

Czy użyty w czasie lekcji tekst kultury okazał się funkcjonalny w odniesieniu do zakładanych celów?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których celów nie realizował?)			

Czy zaproponowany tekst kultury umożliwił realizację zadań postawionych przed uczniem?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których zadań nie zrealizował?)			

Czy zrozumienie tekstu kultury sprawiało uczniom trudność?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Co okazało się trudne?)			

Które metody, w tym zadania, ćwiczenia podobały się uczniom, a które nie (proszę o krótkie uzasadnienie: czy sprawiały im trudność, czy były dla nich za proste, niezbyt interesujące).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Jak uczniowie ocenili zajęcia (na podstawie ewaluacji lub Państwa obserwacji), proszę zakreślić ocenę:

1	2	3	4	5	6

Uwagi nauczyciela dotyczące konspektu lekcji (co można zmienić, zmodyfikować, które zadania/metody są najbardziej efektywne, a które najmniej lub wcale).

.....

.....

.....

TEMAT: JAK JANEK PRZECHYTRYŁ STARSZYCH UCZNIÓW? (bajka terapeutyczna *Pamiętnik Jasia Urszuli Dmitruk*).

Znaczenie utworu:

- pomoc w przezwyciężeniu lęku przed szkołą;
- zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości;
- pomoc w poradzeniu sobie z agresją.

Cele szczegółowe o charakterze edukacyjno-terapeutycznym:

a) w zakresie wiedzy uczniów:

- wymienia cechy pamiętnika jako formy wypowiedzi;
- wyjaśnia, czym powinno charakteryzować się zdanie rozkazujące;

b) w zakresie umiejętności uczniów:

- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;
- ocenia zachowanie głównego bohatera i jego prześladowców;
- charakteryzuje bohaterów utworu;
- opisuje najważniejsze wydarzenia;

c) w zakresie postaw uczniów:

- wymienia rodzaje agresji, a także sposoby radzenia sobie z nią;
- tworzy zestaw rad dla osób gnębionych w szkole.

Cele szczegółowe o charakterze logopedycznym:

- usprawnianie mięśni języka, warg,
- kształtowanie prawidłowego toru oddechowego i pogłębianie oddechu.

Metody nauczania: metaplan, pogadanka, dyskusja, eksponująca (portret lęku), ćwiczenia przedmiotowe.

Metody logopedyczne: samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.

Formy pracy: indywidualna, zbiorowa, w parach.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy;
- tekst bajki *Pamiętnik Jasia* autorstwa Urszuli Dmitruk.

Przebieg zajęć

Faza I – wprowadzenie do zajęć:

1. Przywitanie uczestników zajęć przez nauczyciela; wszyscy siadają w kręgu (lub w ławkach ustawionych w podkowę, tak, by byli skierowani do siebie).

2. Ćwiczenie logopedyczne – *Dzisiejsze zajęcia będą związane z domem rodzinnym, w szczególności rolą domowników, jaką odgrywają w Waszym życiu*

- Pogadanka (pytania pomocnicze): *Z kim mieszkacie? Jakie macie obowiązki w domu, a jakie pozostali członkowie rodziny?*
- Ćwiczenie logopedyczne – *Porządki w domu* – zadaniem uczniów jest „posprzątanie” swojej jamy ustnej zgodnie ze wskazówkami (Załącznik 1.).

3. Ćwiczenie plastyczne – *Portret lęku* – *W związku z tym, że bohater dzisiejszej lekcji będzie przeżywał różne emocje, chciałabym, abyście zastanowili się, a potem narysowali portret Waszego lęku. Może to być mina, którą macie, gdy się boicie lub coś co sprawia, że odczuwacie taką właśnie emocję (Załącznik 2.):*

- Pogadanka po wykonaniu ćwiczenia (pytania pomocnicze): *Co wywołuje u Was lęk? Co czujecie, gdy odczuwacie tę emocję? Czy macie jakieś objawy fizyczne?*

Faza II – opracowanie nowego materiału:

4. Przeniesienie do świata bajki – nauczyciel odczytuje uczniom bajkę terapeutyczną pt. *Pamiętnik Jasia* autorstwa Urszuli Dmitruk (Dmitruk 2020, 54-65).

5. Pogadanka (ważne, aby nie zadawać wszystkich pytań jednocześnie, tylko po kolei, dać czas uczniom na wyrażenie swoich opinii):

- *Jakie są Wasze pierwsze wrażenia po wysłuchaniu bajki?*
- *Co Wam się szczególnie podobało?*
- *Co się Wam nie podobało? (jeśli takie wydarzenia, postacie itp. w ogóle się pojawiły)?*

6. Dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody heurystycznej (pytania pomocnicze):

- *Kim są bohaterowie tego utworu?*
- *Gdzie rozgrywa się akcja?*
- *Czym zajmuje się tytułowy bohater?*
- *Z jakim problemem się zmagał?*
- *Jak Jaś poradził sobie z nim?*

7. Zabawa literacka – *Prawda-Falsz* – *Będę czytała różne zdania związane z bajką, jeśli uznacie, że dane wypowiedzenie jest prawdziwe, wstańcie, jeśli fałszywe – zostańcie na miejscu:*

- *Tytułowy bohater był dręczony w szkole przez starszych uczniów (prawda);*
- *Rodzice nie przejmowali się Jasiem, uważali, że sam musi poradzić sobie z problemem (fałsz);*
- *Ulubionym daniem Janka były naleśniki (prawda);*
- *Pamiętnik umiał mówić i pomógł chłopcu w rozwiązaniu problemów (prawda);*
- *Starsi uczniowie, którzy prześladowali innych, nie dali się złapać w pułapkę zastawioną przez Jasia (fałsz).*

8. Ćwiczenie literackie – *w związku z tym, że Jaś pisał pamiętnik, przygotowałam dla Was ćwiczenie o cechach pamiętnika (Załącznik 3.) (odpowiedź do zadania: MEMUAR):*

Przed rozdaniem uczniom kart pracy, należy przeprowadzić pogadankę, czym powinna się charakteryzować ta forma wypowiedzi.

9. Metaplan – zastanowienie się nad problemem Jasia (przemoc w szkole); uczniowie wraz z nauczycielką próbują odpowiedzieć na pytania: *Jak jest w szkole? Jak powinno być? Dlaczego nie jest tak jak powinno być, z czego może wynikać takie zachowanie starszych chłopców? Jak Janek przechytrzył swoich oprawców?* (Załącznik 4.).

10. Ćwiczenie językowe – *Rady dla Jasia* – Sporządzimy wspólnie zestaw rad, których pamiętnik mógłby udzielić Jasiowi dręczonemu przez starszych kolegów i z których Wy również będziecie mogli skorzystać, gdy Wasz kolega czy koleżanka znajdzie się w podobnej sytuacji.

Warto, aby wszystkie rady miały spójną formę, na przykład, aby były to zdania rozkazujące – *Powiedz najbliższej osobie o swoim problemie! Nie dawaj pieniędzy oprawcom! Poszukaj pomocy!*

Można kolejny raz przypomnieć, czym ten rodzaj zdania się charakteryzuje (cel wypowiedzi i interpunkcja).

11. Pogadanka na temat agresji – próba wyjaśnienia przez uczniów, czym ona jest, w jaki sposób się przejawia:

- Ćwiczenie językowe – *Czym jest agresja?* – uczniowie wyjaśniają powiedzenie *Agresja rodzi agresję*, próbując odnieść je do bohatera bajki i jego postępowania (powinni wyciągnąć wniosek, że nie należy reagować agresywnie na nieodpowiednie, niekulturalne zachowanie innych osób, tylko zachować spokój, być opanowanym).

Następnie wykonują ćwiczenia polegające na pokolorowaniu uczuć prowadzących do agresywnych zachowań (Załącznik 5.).

Przy wykonywaniu tego zadania można porozmawiać z uczniami o sposobach radzenia sobie z wybuchami złości.

Faza III – podsumowanie i ewaluacja:

11. Dyskusja – przypomnienie praw dziecka, które uczniowie poznali podczas lekcji o *Jasiu i Małgosi*; można wykorzystać do tego ćwiczenie dodatkowe – *Wykreślankę* – *Do czego dzieci mają prawo?* – następnie omówić, którego prawa został pozbawiony bohater bajki przez swoich oprawców.

12. Zamiast ewaluacji zabawa – *Jestem-Potrafię-Mam* – dzieci uzupełniają te zdania pozytywnymi określeniami/ cechami charakteru itp. kolegi lub koleżanki siedzącej obok.

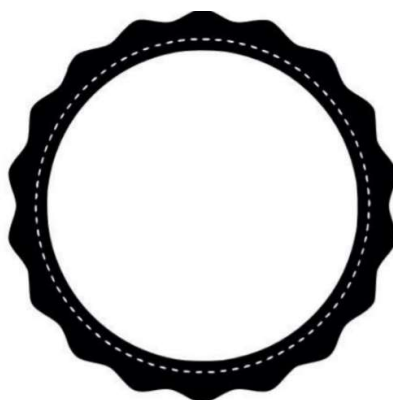
Jeśli na wykonanie tego zadania jest więcej czasu, nauczyciel może dać każdemu uczniowi większą karteczkę, przyczepić ją do pleców taśmą klejącą i poprosić, aby podchodzili nawzajem do siebie i uzupełniali zdania.

Załącznik 1.¹⁷⁹

Wyobraź sobie, że twoja buzia to domek. Zrób w nim porządki. Umyj okna (oblizywanie otwartych szeroko ust), zetrzyj kurze z sufitu (oblizywanie podniebienia) i ze ścian (wypychanie policzków językiem). Umyj podłogę (oblizywanie zębów od wewnątrz) i drzwi (oblizywanie zębów z zewnętrznej strony). Kiedy już wszystko będzie gotowe, połóż się spać (chrapanie).



Załącznik 2.¹⁸⁰



**PORTRET
MOJEGO LĘKU**

¹⁷⁹ Ćwiczenie pochodzi ze strony internetowej: <https://www.brzeczchrzaszcz.pl/2017/08/porzadki-karta-pracy-cwiczenia-jezyka-i-warg/> [data dostępu: 11.09.2021].

¹⁸⁰ Grafika pochodzi ze strony internetowej: <https://emocjedziecka.pl/portret-moich-emocji-materialy-pracy-dziekiem-zlosc-lek-radosc-smutek-odraza/> [data dostępu: 13.09.2021].

Jak pisać pamiętnik

Przeczytaj poniższe zdania na temat pamiętnika jako swoistej formy wypowiedzi.

Następnie, wzorując się na przykładzie, odszyfruj hasło, a dowiesz się, jak kiedyś nazywano pamiętnik.

1. Autor pamiętnika pisze o przeszłości na podstawie własnych wspomnień, relacjonuje wydarzenia, których był świadkiem lub uczestnikiem.
2. Tę formę wypowiedzi cechuje narracja pierwszoosobowa.
3. Wspomnienia opisywane są z dystansu czasowego, czyli po upływie pewnego czasu od prezentowanych wydarzeń.
4. Autor opisuje nie tylko to, jak zdarzenia przebiegały i jak oceniał je w tamtej chwili, ale również jak ocenia je w chwili zapisywania relacji.
5. Relacja nie koncentruje się wyłącznie na przeżyciach wewnętrznych autora, lecz opisuje zdarzenia zewnętrzne – czym różni się od autobiografii.
6. Zapiski pamiętnikarskie nie muszą być prowadzone regularnie – co odróżnia pamiętnik od dziennika.

HASŁO

3-1-5	5-7-4	1-2-3	4-2-5	6-7-6	2-5-3

PRZYKŁAD

6 – 2 – 2: pierwsza cyfra oznacza **numer zdania**
 6 – 2 – 2: druga cyfra oznacza **wyraz** w danym zdaniu
 6 – 2 – 2: trzecia cyfra oznacza **literę** w danym wyrazie
 6 – 2 – 2 oznacza więc literę A

– to dawniej używane określenie pamiętnika (dzisiaj przestarzałe), wywodzące się od francuskiego słowa *mémoire* oznaczającego „pamięć”.



¹⁸¹ Ćwiczenie pochodzi ze strony internetowej: <https://www.superkid.pl/> [data dostępu: 13.09.2021].



¹⁸² Grafika pochodzi ze strony: <https://www.liveworksheets.com/be1345081pi> [data dostępu: 14.09.2021].

Przykładowe rozwiązanie:



Załącznik 5.¹⁸³

Mówi się, że „agresja rodzi agresję”. Co to dokładnie znaczy? Które z uczuć i postaw mogą w szczególności przyczynić się do wzbudzenia agresji? Pokoloruj je na pomarańczowo w diagramie poniżej, a następnie odpowiedz na pytania zamieszczone po prawej stronie.

ZŁOŚĆ

IRYTACJA

RADOŚĆ

ROZDRAŻNIENIE

EUFORIA

URAZA

WŚCIEKŁOŚĆ

SZCZĘŚCIE

AKCEPTACJA

ŻYCZLIWOŚĆ

UPRZEJMOŚĆ

WZBURZENIE

BŁOGOŚĆ

UCIECHA

GNIEW



AGRESJA

1. Czy każdy ma prawo odczuwać emocje takie jak gniew czy irytacja? TAK NIE
2. Czy należy tłumić w sobie emocje tego rodzaju? TAK NIE
3. Czy człowiek powinien pozwalać sobie na przejawianie zachowań agresywnych? TAK NIE
4. Czy powinien spróbować przeżyć swoją złość w inny sposób? TAK NIE

Ćwiczenie dodatkowe¹⁸⁴:

Wykreślanka

Do czego dzieci mają prawo? Wykreśl poziomo i pionowo podane w ramce wyrazy. Pozostałe litery, czytane rzędami poziomymi od lewej do prawej, uzupełnią zdanie u dołu strony.



R	Ó	W	N	O	Ś	C	I	C	Z
J	Ż	O	Z	A	B	A	W	Y	A
E	Y	L	S	T	N	D	O	M	S
D	C	N	Z	A	A	I	P	I	Z
Z	I	O	E	J	U	C	I	Ł	A
E	A	Ś	I	E	K	Ń	N	O	C
N	S	C	T	M	I	W	I	Ś	U
I	M	I	E	N	I	A	I	C	N
A	A	O	P	I	E	K	I	I	K
O	D	P	O	C	Z	Y	N	K	U

Dzieci mają
prawo do:

ŻYCIA – TAJEMNIC – IMIENIA – ZABAWY
NAUKI – ODPOCZYNU – OPIEKI
JEDZENIA – MIŁOŚCI – SZACUNKU – OPINII
WOLNOŚCI – RÓWNOŚCI

Największy skarb dziecka to _____!

¹⁸³ Ćwiczenie pochodzi ze strony internetowej: <https://www.superkid.pl/> [data dostępu: 13.09.2021].

¹⁸⁴ Ćwiczenie pochodzi ze strony internetowej: <https://www.superkid.pl/> [data dostępu: 13.09.2021].

Ankieta ewaluacyjna

Temat: JAK JANEK PRZECHYTRZYŁ STARSZYCH UCZNIÓW? (bajka terapeutyczna *Pamiętnik Jasia Urszuli Dmitruk*).

Data.....

Nazwa szkoły.....

Klasa.....

Nauczyciel prowadzący.....

Proszę o zaznaczenie X przy zrealizowanych celach lekcji, a także o krótkie uzasadnienie, dlaczego danego celu nie udało się zrealizować.

Cele lekcji	Zrealizowany	Jeśli „nie” - krótka odpowiedź dlaczego?
- wymienia cechy pamiętnika jako formy wypowiedzi;		
- wyjaśnia, czym powinno charakteryzować się zdanie rozkazujące;		
- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;		
- ocenia zachowanie głównego bohatera i jego prześladowców;		
- charakteryzuje bohaterów utworu;		
- opisuje najważniejsze wydarzenia;		
- wymienia rodzaje agresji, a także sposoby radzenia sobie z nią;		
- tworzy zestaw rad dla osób gnębionych w szkole.		

Proszę o podkreślenie odpowiedzi i ewentualne uzasadnienie

Czy użyty w czasie lekcji tekst kultury okazał się funkcjonalny w odniesieniu do zakładanych celów?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których celów nie realizował?)			

Czy zaproponowany tekst kultury umożliwiał realizację zadań postawionych przed uczniem?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których zadań nie zrealizował?)			

Czy zrozumienie tekstu kultury sprawiało uczniom trudność?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Co okazało się trudne?)			

Które metody, w tym zadania, ćwiczenia podobały się uczniom, a które nie (proszę o krótkie uzasadnienie: czy sprawiały im trudność, czy były dla nich za proste, niezbyt interesujące).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Jak uczniowie ocenili zajęcia (na podstawie ewaluacji lub Państwa obserwacji), proszę zakreślić ocenę:

1	2	3	4	5	6

Uwagi nauczyciela dotyczące konspektu lekcji (co można zmienić, zmodyfikować, które zadania/metody są najbardziej efektywne, a które najmniej lub wcale).

.....

.....

.....

.....

.....

TEMAT: CZY PIĘKNO MUSI BYĆ TYLKO ZEWNĘTRZNE? (baśń *Słowik* Hansa Christiana Andersena).

Znaczenie utworu:

- odkrycie wartości prawdziwej przyjaźni i wewnętrznego piękna;
- zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości, rozwijania swojej osobowości i zainteresowań.

Cele szczegółowe o charakterze edukacyjno-terapeutycznym:

a) w zakresie wiedzy uczeń:

- wymienia pytania, na które odpowiada czasownik i rzeczownik;

b) w zakresie umiejętności uczeń:

- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;
- porównuje prawdziwego i mechanicznego słowika;
- tworzy opowieść ruchową na podstawie baśni;
- wymienia cechy charakteru, które uznaje za wartościowe, a następnie tworzy z nich piramidę;
- odróżnia głoski: samogłoski od spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych;
- rozpoznaje czasowniki i rzeczowniki we wskazanych wypowiedzeniach;

c) w zakresie postaw uczeń:

- wyjaśnia, dlaczego powinno się dbać o właściwą artykulację i unikać błędów językowych;
- uzasadnia, na podstawie baśni, dlaczego nikt nie powinien ograniczać wolności drugiego człowieka, uniemożliwiać jego rozwoju.

Cele szczegółowe o charakterze logopedycznym:

- usprawnianie mięśni języka, warg;
- kształtowanie prawidłowego toru oddechowego i pogłębianie oddechu;
- wyrabianie właściwej tonacji – ćwiczenia emisyjno-głosowe;
- rozwijanie słuchu fonemowego.

Metody nauczania: piramida cech charakteru, dyskusja, drama (opowieść ruchowa), plastyczne (kolorowanka z głoskami), ekspozycyjne (audiobook), autorskie ćwiczenia przedmiotowe.

Metody logopedyczne: samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.

Formy pracy: indywidualna, zbiorowa.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy;
- puste karteczki;
- nagranie audio baśni *Słowik* H Ch. Andersena.

Przebieg zajęć

Faza I – wprowadzenie do zajęć:

1. Przywitanie uczestników zajęć przez nauczyciela; wszyscy siadają w kręgu (lub w ławkach ustawionych w podkowę, tak, by byli skierowani do siebie).
2. Ćwiczenie aktywizujące – *Piękne cechy* – nauczyciel przygotowuje jedną lub dwie karteczki.

W zależności od wielkości klasy, jeśli jest więcej uczniów to jedna karteczka, jeśli niewielu – dwie.

Ich zadaniem jest wypisanie cech charakteru, które rozumieją oni jako piękne. Dodatkowo można spróbować ułożyć je w formie piramidy, wybierając tę najistotniejszą/ te najistotniejsze dla danej klasy.

3. Ćwiczenie logopedyczne – chętni uczniowie losują zdjęcia ptaków, które najpierw próbują nazwać, a następnie wspólnie z nauczycielem wykonują ćwiczenie artykulacyjne przypisane do nich (Załącznik 1.).
4. Ćwiczenie logopedyczne – *Wierszyki* – wybrani uczniowie losują karteczki z wierszykami o różnych gatunkach ptaków, które odczytują na głos (Załącznik 2.).
5. Ćwiczenie językowe – *Głoski z ptakami* – w ramach powtórzenia wiadomości o głoskach przygotowałam dla Was kolorowankę, jej bohaterem jest słowik, który również pojawi się w dzisiejszej baśni. Pola z samogłoskami pokolorujcie na szaro lub niebiesko; spółgłoskami dźwięcznymi na czerwono, a z bezdźwięcznymi na żółto (Załącznik 3.):

- Pogadanka – *Przypomnijcie, dlaczego tak ważne jest właściwe wymawianie głosek? Jakie mogą być konsekwencje niestarannej lub błędnej wymowy?* (można odwołać się do poprzednich lekcji o akcie komunikacji, w tym problemach ze zrozumieniem przekazu).

Faza II – opracowanie nowego materiału:

6. Przeniesie do świata baśni – nauczyciel odtwarza uczniom audiobooka baśni pt. *Słowik* autorstwa H. Ch. Andersena¹⁸⁵.
7. Pogadanka (ważne, aby nie zadawać wszystkich pytań jednocześnie, tylko po kolei, dać czas uczniom na wyrażenie swoich opinii):
 - *Jakie są Wasze pierwsze wrażenia po wysłuchaniu baśni?*
 - *Co Wam się szczególnie podobało?*
 - *Co się Wam nie podobało? (jeśli takie wydarzenia, postacie itp. w ogóle się pojawiły)?*
8. Dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody heurystycznej (pytania pomocnicze):
 - *Kim są bohaterowie tego utworu? Gdzie rozgrywa się akcja?*
 - *Jaki był tytułowy słowik, a jaki mechaniczny? Czym się od siebie różniły oba ptaszki?*
 - *Jak zachował się cesarz względem prawdziwego słowika?*
 - *Dlaczego prawdziwy słowik wrócił do cesarza?*

¹⁸⁵ Przykładowy audiobook baśni znajduje się na stronie internetowej: <https://www.youtube.com/watch?v=x36Q4J30jj0> [data dostępu: 12.08.2021].

9. Zabawa literacka – *Prawda-Falsz* – *Będę czytała różne zdania związane z baśnią, jeśli uznacie, że dane wypowiedzenie jest prawdziwe, wstańcie, jeśli fałszywe – zostańcie na miejscu:*

- *Akcja baśni rozgrywa się w Japonii (fałsz);*
- *Cesarz dowiedział się o istnieniu słowika od swojego służącego (fałsz);*
- *Dziewczynka wskazała marszałkowi miejsce zamieszkania prawdziwego słowika (prawda);*
- *Cesarz otrzymał mechanicznego słowika od swoich poddanych (fałsz);*
- *Prawdziwy słowik wrócił do cesarza (prawda).*

10. Ćwiczenie dramatyczne – *Opowieść ruchowa* (związana jest z powtarzaniem ruchów wynikających bezpośrednio z opowiadania, dzięki którym możliwe staje się utożsamienie odbiorcy tekstu z bohaterami utworu) – uczniowie otrzymują obrazek z fragmentem baśni, który muszą spontanicznie pokazać w wyznaczonej przez nauczyciela grupie oraz kolejności (Załącznik 4.).

11. Ćwiczenie literacko-językowe – *Porównanie obu słowików* – *Podczas tego ćwiczenia jeszcze raz przypomnieć sobie, czym jest rzeczownik, a czym czasownik; na karcie pracy macie wypisane cechy, przeczytajcie je i określcie, czy podkreślone słowo to czasownik, czy rzeczownik. Następnie dopasujcie te określenia do właściwego słowika w tabelce (Załącznik 5.):*

Przed omawianiem tego ćwiczenia należy przypomnieć uczniom najważniejsze informacje o tych dwóch częściach mowy.

- Pogadanka – można również poruszyć z uczniami zagadnienie związane z koniecznością nabywania wiedzy o języku, w tym o czasowniku i rzeczowniku (powinno się wyciągnąć wniosek, iż bez odpowiedniej formy czasownika nie da się opowiedzieć o przygodzie, która już się wydarzyła ani przedstawić planów na wakacje; nie znając właściwej formy przypadku możemy zostać niezrozumiani, odbiorca może uznać nas za osobę niewykształconą itp.

Faza III – podsumowanie:

12. Dyskusja:

- *Wracając do zadania na początku lekcji powiedzcie, który słowik był bardziej wartościowy i dlaczego (zadanie warto odnieść do piramidy cech charakteru na początku zajęć).*
- *Czy piękno musi być tylko zewnętrzne?*

Uczniowie powinni wywnioskować, iż cenniejszy był prawdziwy słowik, gdyż miał dobre, czyste serce, pomagał innym, był wrażliwy na ludzką krzywdę, uratował cesarzowi życie, kochał wszystkich ludzi bez względu na ich stan, pochodzenie i status materialny, był skromny, ponieważ nie szukał uznania w oczach innych. Doceniał też prawdziwe wartości – wolność osobistą, wolność artysty (do wyrażania własnych emocji i wyboru tematów swojej twórczości), lojalność, przyjaźń.

Załącznik 1.¹⁸⁶



Ćwiczenia artykulatorów.

@LOGOkreacja

Bociany: Kłaskanie językiem.	Czajka: Język wędruje od dolnych zębów do górnych.	Dudek: Zrobienie dzióbka z warg.
Jaskółka: Język wędruje na boki w buzi.	Kukułka: Młasczemy.	Skowronek: Gwizdźmy lub robimy trąbkę z warg i wypuszczamy powietrze.
Słowik: Sprzątamy językiem za górnymi zębami.	Wilga: Robimy dzióbek, ale z „rybki”.	Żuraw: Na zmianę robimy uśmiech i dzióbek.

Załącznik 2.¹⁸⁷

DZIĘCIOŁ

Dzięcioł w lesie stuka :

stuku, stuku, stuk.

Tępi on szkodniki : stuku, stuku, stuk.

Szuka ich pod korą :stuku, stuku, stuk.

Szuka przez dzień cały : stuku, stuku, stuk.

CZYŻYK

Czesal czyżyk czarny koczek,

czyszcząc w koczku każdy loczek,

¹⁸⁶ Wierszyk pochodzi ze strony internetowej: <https://logokreacja.files.wordpress.com/2019/03/ptaki-ktc3b3re-przylatujc485-na-wiosnc499.pdf> [data dostępu: 20.09.2021].

¹⁸⁷ Wierszyki pochodzą ze strony internetowej: <https://www.stronadzieci.pl/piosenki/trznadle/> [data dostępu: 20.09.2021].

*po czym przykrył koczek toczkiem,
lecz część loczków wyszła boczkim.*

KRUK

*Za parkanem wśród kur
na podwórku kroczył kruk w purpurowym kapturku,
raptem strasznie zakrakał
i zrobiła się draka,
bo mu kura ukradła robaka.*

TRZNADLE

*W krzakach rzekł do trznadla trznadel: - Możesz mi pożyczyć szpadel?
Muszę nim przetrzebić chaszcze,
bo w nich straszą straszne paszcze.
Odrzekł na to drugi trznadel: - Niepotrzebny, trznadlu, szpadel!
Gdy wytrzeszczysz oczy w chaszczach,
z krzykiem pierzchnie każda paszcza!*

BOCIANY

*Przyleciały już bociany.
Každy jest zapracowany. Gniazdo trzeba by naprawiać!
Nie ma co się zastanawiać!
i na ląkę czas się wybrać!
Trudno się do tego przybrać.*

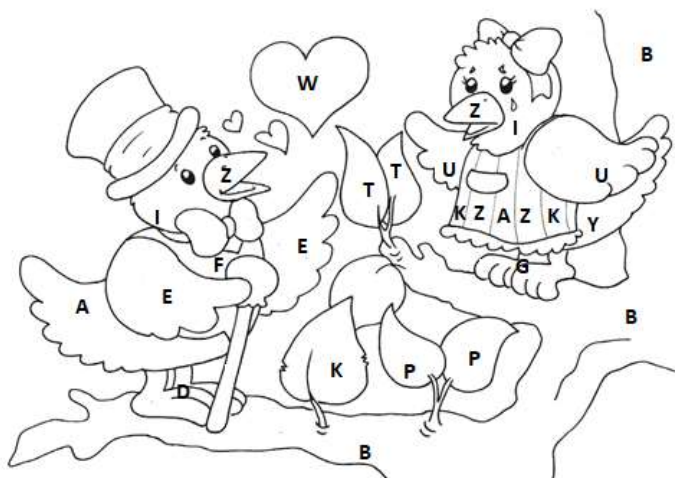
WRONA

*Proszę Pana, pewna wrona, na gawrona obrażona,
Do Wrocławia frunąć chciała, ale trasę zapomniała.
"Samej do Wrocławia smutno. Chyba bliżej będzie Kutno.
Zdążę jeszcze Wrocław schodzić i z gawronem się pogodzić".*

Załącznik 3.¹⁸⁸

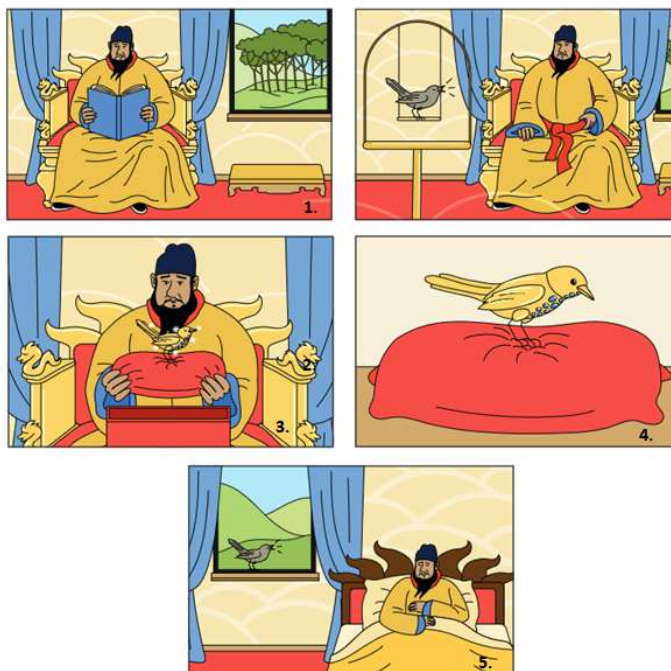
Głoskowa kolorowanka

Pola z samogłoskami pokolorujcie na szaro lub niebiesko, ze spółgłoskami dźwięcznymi na czerwono, a ze spółgłoskami bezdźwięcznymi na żółto lub zielono.



¹⁸⁸ Grafika zaczerpnięta ze strony internetowej: <https://www.canstockphoto.pl/s%C5%82owik-drozd-ptak-14976306.html> [data dostępu: 17.09.2021] i przerobiona na ćwiczenie językowe.

Załącznik 4.¹⁸⁹



Załącznik 5.

Określ, czy podkreślony wyraz to czasownik czy rzeczownik (napisz obok niego Cz – czasownik lub Rz – rzeczownik).

.... naturalny, mały, szary ptaszek

.... błyszczał brylantami, rubinami i szafirami

.... poruszał mechanicznie ogonkiem w górę i w dół

.... świecił srebrem i złotem

.... żyje na wolności na łonie natury

.... prawdziwy, skromny, daje ukojenie i spokój

.... jego śpiew trafia prosto do serca

.... sztuczny, mechaniczny śpiewał a wręcz gwizdał po nakręceniu, ciągle taką samą melodię

.... nie był na sprzedaż, bezcenny

.... bardzo drogi, mogli go kupić tylko najbogatsi ludzie

¹⁸⁹ Grafika zaczerpnięta ze strony internetowej: <https://portal.scholaris.pl/resources/run/id/47622> [17.09.2021].

Zastanów się, które cechy opisują prawdziwego słowika, a które mechanicznego. Uzupełnij tabelkę.

		
	słowik prawdziwy	słowik mechaniczny
Wygląd, miejsce zamieszkania		
Śpiew		
Wartość		

Ankieta ewaluacyjna

Temat: CZY PIĘKNO MUSI BYĆ TYLKO ZEWNĘTRZNE? (baśń *Słowik* Hansa Christiana Andersena).

Data.....

Nazwa szkoły.....

Klasa.....

Nauczyciel prowadzący.....

Proszę o zaznaczenie X przy zrealizowanych celach lekcji, a także o krótkie uzasadnienie, dlaczego danego celu nie udało się zrealizować.

Cele lekcji	Zrealizowany	Jeśli „nie” - krótka odpowiedź dlaczego?
- wymienia pytania, na które odpowiada czasownik i rzeczownik;		
- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;		
- porównuje prawdziwego i mechanicznego słowika;		
- tworzy opowieść ruchową na podstawie baśni;		

- wymienia cechy charakteru, które uznaje za wartościowe, a następnie tworzy z nich piramidę;		
- odróżnia głoski: samogłoski od spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych;		
- rozpoznaje czasowniki i rzeczowniki we wskazanych wypowiedzeniach;		
- wyjaśnia, dlaczego powinno się dbać o właściwą artykulację i unikać błędów językowych;		
- uzasadnia, na podstawie baśni, dlaczego nikt nie powinien ograniczać wolności drugiego człowieka, uniemożliwiać jego rozwoju.		

Proszę o podkreślenie odpowiedzi i ewentualne uzasadnienie

Czy użyty w czasie lekcji tekst kultury okazał się funkcjonalny w odniesieniu do zakładanych celów?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których celów nie realizował?)			

Czy zaproponowany tekst kultury umożliwił realizację zadań postawionych przed uczniem?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których zadań nie zrealizował?)			

Czy zrozumienie tekstu kultury sprawiało uczniom trudność?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Co okazało się trudne?)			

Które metody, w tym zadania, ćwiczenia podobały się uczniom, a które nie (proszę o krótkie uzasadnienie: czy sprawiały im trudność, czy były dla nich za proste, niezbyt interesujące).

.....

.....

.....

.....

**Jak uczniowie ocenili zajęcia (na podstawie ewaluacji lub Państwa obserwacji), proszę
zakreślić ocenę:**

1	2	3	4	5	6

**Uwagi nauczyciela dotyczące konspektu lekcji (co można zmienić, zmodyfikować, które
zadania/metody są najbardziej efektywne, a które najmniej lub wcale).**

.....

.....

.....

TEMAT: CZY ORZEŁ I WIELORYB MOGĄ POMÓC W OCALENIU KRÓLEWNY?
(baśń *Kryształowa kula* braci Grimm).

Znaczenie utworu:

- zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości;
- poznanie korzyści z współdziałania;
- odkrycie wartości prawdziwej przyjaźni;
- zachęcenie do uwierzenia we własne możliwości.

Cele szczegółowe o charakterze edukacyjno-terapeutycznym:

a) w zakresie wiedzy uczniów:

- wymienia pytania, na które odpowiada rzeczownik;

b) w zakresie umiejętności uczniów:

- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;
- ocenia postępowanie bohaterów utworu;
- dokonuje przekładu intersemiotycznego baśni;
- rozpoznaje rzeczownik jako część mowy;
- rozróżnia samogłoski od spółgłosek, głoski dźwięczne od bezdźwięcznych;

c) w zakresie postaw uczniów:

- tworzy zestaw zalet współpracy;
- uzasadnia, dlaczego warto mieć przy sobie przyjaciół i określa, jaką wartość ma przyjaźń w życiu każdego człowieka;
- wyjaśnia, dlaczego powinno się dbać o właściwą artykulację i unikać błędów językowych, a także posiadać wiedzę o częściach mowy.

Cele szczegółowe o charakterze logopedycznym:

- usprawnianie mięśni języka, warg;
- kształtowanie prawidłowego toru oddechowego;
- rozwijanie słuchu fonemowego.

Metody nauczania: burza mózgów, przekład intersemiotyczny, pogadanka, dyskusja, ekspozycyjne (audiobook baśni).

Metody logopedyczne: samoistne: usprawniania narządów artykulacyjnych i toru oddechowego, wyjaśnienia, wzrokowa.

Formy pracy: indywidualna, zbiorowa.

Środki dydaktyczne:

- karty pracy;
- nagranie audio baśni *Kryształowa kula* braci Grimm.

Przebieg zajęć

Faza I – wprowadzenie do zajęć:

1. Przywitanie uczestników zajęć przez nauczyciela; wszyscy siadają w kręgu (lub w ławkach ustawionych w podkowę, tak, by byli skierowani do siebie).
2. Ćwiczenie aktywizujące – nauczyciel przed lekcją ukrywa w sali obrazki: kapelusza, jajka, olbrzyma, wieloryba, orła, lustra; zadaniem uczniów jest znalezienie ich:
 - Burza mózgów – uczniowie podają pomysły, o czym może być baśń, którą poznają na lekcji, jaką rolę odegrają w niej te przedmioty czy postacie (Załącznik 1.).
3. Ćwiczenie logopedyczne – *Zabawa w lustro* – *W związku z tym, że w naszej baśni pojawi się lustro, chciałabym, żebyście Wy stali się swoim odbiciem lustrzanym, jedna osoba staje na środku, losuje obrazek z ćwiczeniem buzi i języka, a pozostali uczniowie powtarzają za nią* (Załącznik 2.).
4. Ćwiczenie logopedyczne – *Różnicowanie głosek* – przed Wami pary głosek: K-G, P-B, F-W, C-DZ, pierwszą wykonajcie z pajęczkiem, a drugą z bocianem (Załącznik 3.):
 - *Czym różni się od siebie te głoski, gdy je wypowiadamy?*

Można poprosić uczniów, aby trzymali palce przy krtani, żeby wyczuć drganie więzadeł głosowych, nawiązać do przedostatniej lekcji, podczas której poznali głoski dźwięczne i bezdźwięczne, a także konieczności właściwej artykulacji i jasności komunikacji.

Faza II – opracowanie nowego materiału:

4. Przeniesienie do świata baśni – nauczyciel odtwarza uczniom audiobooka baśni pt. *Kryształowa kula* braci Grimm¹⁹⁰.
5. Pogadanka (ważne, aby nie zadawać wszystkich pytań jednocześnie, tylko po kolei, dać czas uczniom na wyrażenie swoich opinii):
 - *Jakie są Wasze pierwsze wrażenia po wysłuchaniu baśni?*
 - *Co Wam się szczególnie podobało?*
 - *Co się Wam nie podobało? (jeśli takie wydarzenia, postacie itp. w ogóle się pojawiły)?*
6. Dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody heurystycznej (pytania pomocnicze):
 - *Kim są bohaterowie tego utworu?*
 - *Gdzie rozgrywa się akcja?*
 - *Jakie zadanie miał główny bohater?*
 - *Co stało się z braćmi głównego bohatera?*
7. Ćwiczenie plastyczne – poproszenie uczniów, aby wybrali sobie jeden obrazek, który musieli odnaleźć na początku lekcji i narysowali fragment baśni, w którym się pojawił.

¹⁹⁰ Audiobook pochodzi ze strony internetowej: <https://www.youtube.com/watch?v=DfWQjtvA6E> [data dostępu 19.09.2021].

8. Ćwiczenie językowe – uczniowie otrzymują pytania do tekstu, przy każdej właściwej odpowiedzi znajduje się litera, która na końcu stworzy hasło (Załącznik 4.) (odpowiedź: *WSPÓŁPRACA*):

- Pogadanka:
 - *Co, Waszym zdaniem, oznacza hasło: współpraca?* (uczniowie podają swoje odpowiedzi, następnie sprawdzają definicję tego słowa w słowniku papierowym lub internetowym):
 1. «działalność prowadzona wspólnie przez jakieś osoby, instytucje lub państwa»
 2. «o narzędziach, mechanizmach: wspólne funkcjonowanie wraz z innymi elementami w ramach całości organizmu lub maszyny»
 3. «działalność prowadzona na czyjeś zlecenie, wiążąca się ze zdradą lub z działaniem na czyjąś niekorzyść»¹⁹¹

Przy tym ćwiczeniu można jeszcze raz przypomnieć z uczniami rodzaje słowników, a także zastosowanie każdego z nich.

- Ćwiczenie językowe – *Pokoloruj głoski* – następnie razem z nauczycielem uczniowie zaznaczają w hasle spółgłoski kolorem zielonym i samogłoski kolorem czerwonym, a także określają, jaką częścią mowy jest *współpraca*.

W tym miejscu warto przypomnieć najważniejsze informacje o rzeczowniku, można najpierw ustalić z uczniami pytanie, na które odpowiada hasło *współpraca*, a potem spróbować nazwać część mowy).

Można również nawiązać do poprzedniej lekcji i konieczności posiadania przez ludzi wiedzy o języku, wspominając również tym, że bez wiedzy o częściach mowy, uczniowie nie mogliby zastosować reguł ortograficznych (choćby pisowni łącznej i rozłącznej, pisowni wielką i małą literą itd.).

9. Pogadanka:

- *Kto ze sobą współpracował w baśni?*
- *Na czym ta współpraca polegała?*
- *W jaki sposób udało się uratować królową?*

Uczniowie powinni wyciągnąć wniosek, że tytułowy bohater sam nie poradziłby sobie z uratowaniem królowy, udało mu się to tylko dzięki wsparciu najbliższych.

Faza III – podsumowanie:

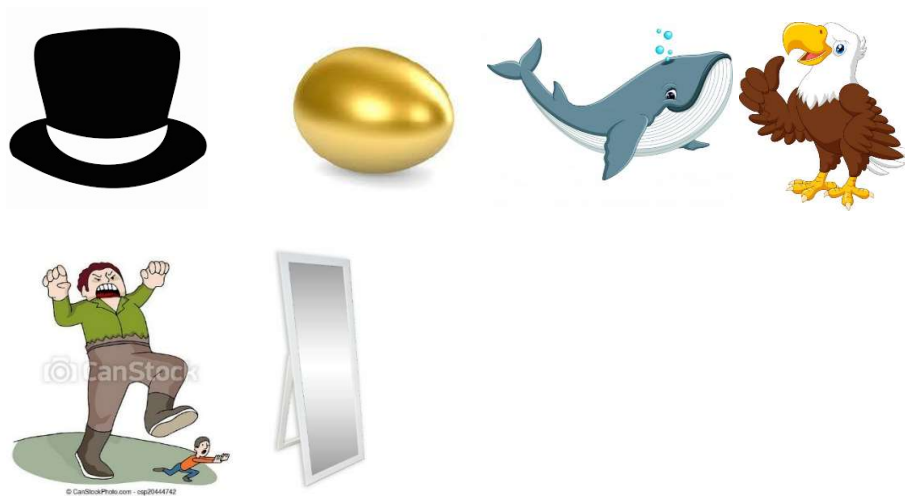
10. Dyskusja – Stworzenie zasad dobrej współpracy w klasie

Można nawiązać do bajki terapeutycznej *Kira, doradczyni królowej* autorstwa Begoñi Ibarroli i sytuacji w mrowisku.

¹⁹¹ Słownik internetowy: <https://sjp.pwn.pl/sjp/;2538059> [data dostępu: 20.09.2021].

Załącznik 1.

Rysunek kapelusza, jajka, olbrzyma, wieloryba, orła, lustra



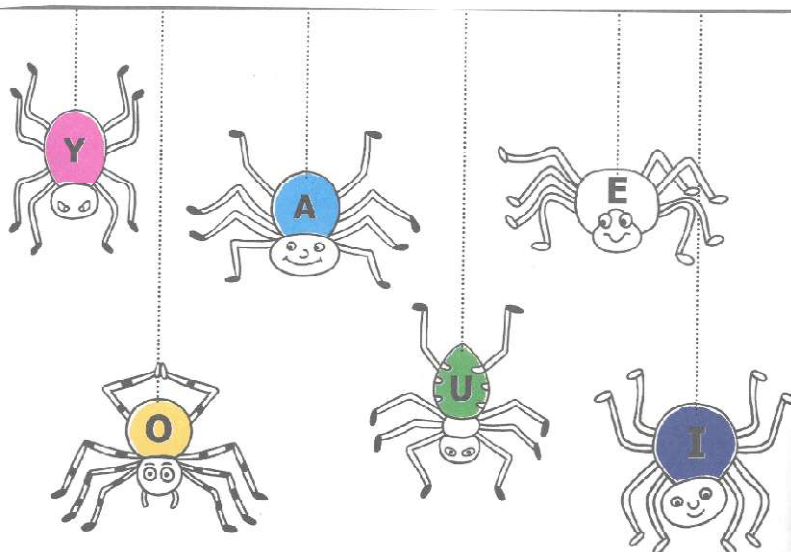
Załącznik 2.¹⁹²



¹⁹² Ćwiczenie logopedyczne pochodzi ze strony internetowej: <https://blizejprzedszkola.pl/plakat-gimnastyka-buzi-i-jezyka-z-szarymi-myszkami,2,8803.html> [data dostępu: 19.09.2021].

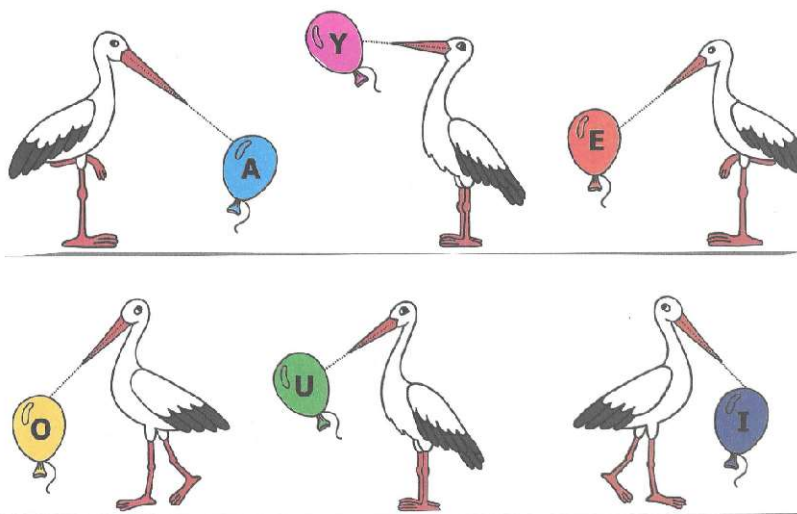
Załącznik 3.¹⁹³

- 7** Popatrz na rysunek: jest na nim sześć pajęczków spuszczających się w dół na nitkach. Rysuj po śladzie krotek nitki i wypowiadaj głoskę „p”, a następnie, z pomocą dorosłego, dodawaj dźwięk zapisany na pajęczku. Powtórzcie jeszcze raz każdą sylabę.



28

- 8** Na tym ośmielku jest sześć bocianów, które chcą przekłuć dziobami sześć balonów. Rysuj linię na bocianim dziobie i wypowiadaj dźwięk „b”. Potem, przedłużając linię, energicznie połącz kropkę, jak przekłuwany jest balonik. Z pomocą dorosłego dodaj przy tym odpowiednią samogłoskę. Powtórz jeszcze raz każdą sylabę.



29

¹⁹³ Ćwiczenie pochodzi z książki: Kośla J., 2014, *Bajki bez końca...głoski dźwięczne i bezdźwięczne*, Kraków.

Załącznik 4.

Wybierz właściwe odpowiedzi, następnie z liter przypisanych do nich, utwórz hasło i napisz, jaką jest częścią mowy.

W rozwiązaniu: kolorem zielonym pokoloruj samogłoski, natomiast czerwonym spółgłoski.

1. W co został zamieniony pierwszy z synów czarodziejki?

- a) wróbla [KI]
- b) czapkę [DE]
- c) orła [WS]
- d) słowika [PR]

2. Gdzie była uwięziona zaczarowana królewna?

- a) w Pałacu Zachodzącego Słońca [T]
- b) w Zamku Złotego Słońca [P]
- c) w Zamku Srebrnego Księżyca [N]
- d) w Pałacu Złotej Gwiazdy [M]

3. Kto klócił się o kapelusz?

- a) olbrzymy [Ó]
- b) księżniczki [A]
- c) wróżki [L]
- d) krasnoludki [C]

4. W jaki sposób można było zobaczyć prawdziwą twarz księżniczki?

- a) po zamknięciu oczu [RO]
- b) po spojrzeniu w lustro [LP]
- c) dzięki magicznemu kapeluszowi [AB]
- d) wypowiadając magiczne zaklęcie [WU]

5. Kto pomógł chłopakowi ugasić pożar chatki?

- a) orzeł [O]
- b) wieloryb [R]
- c) księżniczka [W]
- d) byk [S]

6. Gdzie znajdowała się kryształowa kula?

- a) w byku [KE]
- b) w orle [RI]
- c) w jajku [AC]
- d) w wielorybie [MI]

7. Jaką moc miał kapelusz?

- a) przenosił do dowolnego miejsca [A]
- b) wysypywały się z niego monety [P]
- c) dawał moc władania światem [U]
- d) sprawiał, że właściciel stawał się najmądrzejszy we wszechświecie [F]

ROZWIĄZANIE:

.....

Część mowy:

Ankieta ewaluacyjna

Temat: CZY ORZEŁ I WIELORYB MOGĄ POMÓC W OCALENIU KRÓLEWNY?
(baśń *Kryształowa kula* braci Grimm).

Data.....

Nazwa szkoły.....

Klasa.....

Nauczyciel prowadzący.....

Proszę o zaznaczenie X przy zrealizowanych celach lekcji, a także o krótkie uzasadnienie, dlaczego danego celu nie udało się zrealizować.

Cele lekcji	Zrealizowany	Jeśli „nie” - krótka odpowiedź dlaczego?
- wymienia pytania, na które odpowiada rzeczownik;		
- interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;		
- ocenia postępowanie bohaterów utworu;		
- dokonuje przekładu intersemiotycznego baśni;		
- rozpoznaje rzeczownik jako część mowy;		
- rozróżnia samogłoski od spółgłosek, głoski dźwięczne od bezdźwięcznych;		
- tworzy zestaw zalet współpracy;		
- uzasadnia, dlaczego warto mieć przy sobie przyjaciół i określa, jaką wartość ma przyjaźń w życiu każdego człowieka;		
- wyjaśnia, dlaczego powinno się dbać o właściwą artykulację i unikać błędów językowych, a także posiadać wiedzę o częściach mowy.		

Proszę o podkreślenie odpowiedzi i ewentualne uzasadnienie

Czy użyty w czasie lekcji tekst kultury okazał się funkcjonalny w odniesieniu do zakładanych celów?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których celów nie realizował?)			

Czy zaproponowany tekst kultury umożliwiał realizację zadań postawionych przed uczniem?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Których zadań nie zrealizował?)			

Czy zrozumienie tekstu kultury sprawiało uczniom trudność?

Raczej tak	Tak	Raczej nie	Nie
Komentarz: (Co okazało się trudne?)			

Które metody, w tym zadania, ćwiczenia podobały się uczniom, a które nie (proszę o krótkie uzasadnienie: czy sprawiały im trudność, czy były dla nich za proste, niezbyt interesujące).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Jak uczniowie ocenili zajęcia (na podstawie ewaluacji lub Państwa obserwacji), proszę zakreślić ocenę:

1	2	3	4	5	6

Uwagi nauczyciela dotyczące konspektu lekcji (co można zmienić, zmodyfikować, które zadania/metody są najbardziej efektywne, a które najmniej lub wcale).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

W czwartym rozdziale przedstawiłam metodologię badawczą, czyli cel badań, ich zakres, problematykę, wykorzystane metody, techniki i narzędzia badawcze, w tym stworzony przeze mnie cykl lekcji. Wyniki całego programu zostaną przedstawione w kolejnym rozdziale, w którym postaram się zweryfikować postawioną w tym rozdziale hipotezę i odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu autorski program terapeutyczno-dydaktyczny z elementami logopedycznymi pozytywnie wpłynął na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych uczniów klas czwartych szkoły podstawowej biorących udział w badaniach.

Rozdział 5.

Wyniki badań oraz wnioski i propozycje polonistyczno-terapeutyczne

W ostatnim rozdziale zostaną przedstawione wyniki badań o charakterze jakościowym oraz ilościowym, które dadzą odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu autorski program terapeutyczno-dydaktyczny z elementami logopedycznymi rozwinął kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe u uczniów. Ponadto pozwolą na sprawdzenie: obecnej świadomości językowej uczniów, a także umiejętności z obszaru kształcenia literackiego i kulturowego oraz tworzenia wypowiedzi.

5.1. Wyniki badań o charakterze jakościowym i ilościowym

5.1.1. Analiza podstawy programowej dla II etapu edukacyjnego z uwzględnieniem klas czwartych

Podstawa programowa w polskim prawie oświatowym jest dość młodym dokumentem, gdyż aż do początków lat 90. XX w. obowiązywał w całej Polsce tylko jeden program nauczania i jeden podręcznik do każdej klasy zalecony przez ministerstwo. Ustawa o systemie oświaty z 1991 r. rozpoczęła decentralizację tego systemu, prowadząc m.in. do konstruowania nowych i różnorodnych programów nauczania wraz ze stworzonymi do nich podręcznikami (reforma z 1998 r.) czy doprecyzowania celów kształcenia tak, by miały zoperacjonalizowaną formę i odpowiadały na następujące pytania: po co uczyć? czego uczyć? jak uczyć? (reforma z 2009 r.) (Fiszbak i in. 2019a, 109-110).

Jak wynika z podstawy programowej dla szkół podstawowych z 2017 roku: „Zadaniem szkoły jest łagodne wprowadzenie dziecka w świat wiedzy, przygotowanie do wykonywania obowiązków ucznia oraz wdrażanie do samorozwoju. Szkoła zapewnia bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia. Najważniejszym celem kształcenia w szkole

podstawowej jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia”¹⁹⁴.

Zajęcia języka polskiego powinny oscylować wokół czterech obszarów, czyli kształcenia: a) literackiego i kulturowego; b) językowego; c) tworzenia wypowiedzi; d) samokształcenia, zaś ich realizacja powinna mieć zintegrowaną formę, która umożliwi uczniom posługiwanie się w sposób celowy i świadomy językiem ojczystym. W ramach każdego obszaru wymieniono ogólne cele kształcenia, jednak zdecydowałam się na przytoczenie tylko tych, które są ważne z punktu widzenia moich badań i zostały szczegółowo przypisane jako treści nauczania do konkretnych celów przy każdym konspekcie lekcji. Są to:

„I. Kształcenie literackie i kulturowe:

1. Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury.
2. Znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii.
3. Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym.
4. Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami.

II. Kształcenie językowe:

1. Rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu tożsamości osobowej ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, narodowej i kulturowej.
2. Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe.
3. Poznawanie podstawowych pojęć oraz terminów służących do opisywania języka i językowego komunikowania się ludzi.

¹⁹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

4. Kształcenie umiejętności porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisanie) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się.

5. Kształcenie umiejętności poprawnego mówienia oraz pisanie zgodnego z zasadami ortofonii oraz pisowni polskiej.

III. Tworzenie wypowiedzi:

1. Usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów.

2. Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych.

3. Rozpoznawanie intencji rozmówcy oraz wyrażanie intencji własnych, rozpoznawanie języka jako działania (akty mowy).

IV. Samokształcenie:

1. Rozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania.

2. Rozwijanie umiejętności rzetelnego korzystania ze źródeł wiedzy, w tym stosowania cudzysłowu, przypisów i odsyłaczy oraz szacunku dla cudzej własności intelektualnej¹⁹⁵.

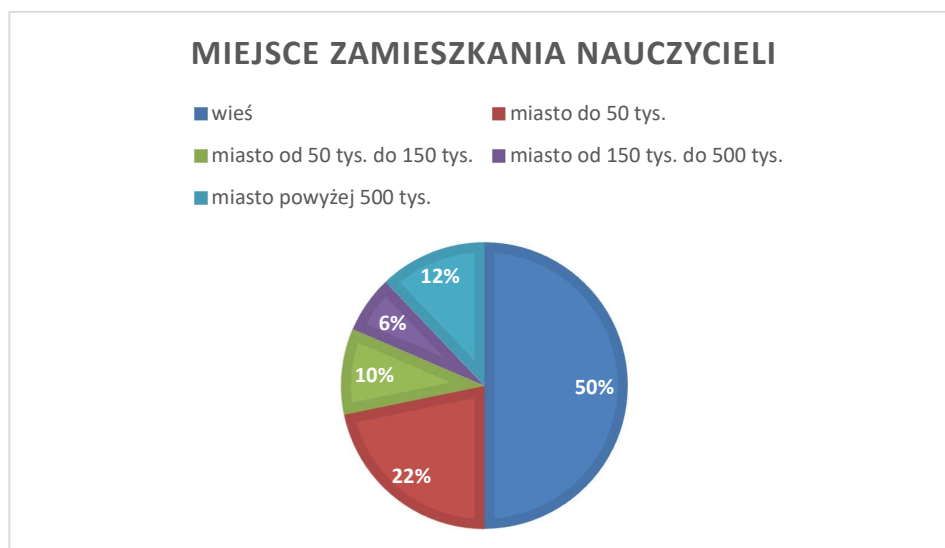
Warto dodać, iż zgodnie z wykazem lektur w klasach IV-VI powinno się omówić wybrane baśnie europejskie oraz polskie, w szczególności *Kopciuszka* autorstwa Charles’a Perraulta i *Bajkę o rybaku i złotej rybce* Aleksandra Puszkina – wybór kolejnych tekstów został pozostawiony nauczycielowi, lecz większość dydaktyków korzysta z propozycji programów nauczania przygotowanych przez wydawnictwa edukacyjne. W swoim programie również wykorzystałam obowiązkowe lektury zawarte w podstawie programowej, ale zdecydowałam się na pokazanie nauczycielom innego sposobu ich omawiania, ze zwróceniem uwagi na pełnione przez nie funkcje terapeutyczne i z uwzględnieniem ćwiczeń o charakterze logopedycznym. Ponadto zaproponowałam również inne baśnie, które moim zdaniem, są warte omówienia ich z uczniami podczas zajęć języka polskiego w klasie czwartej.

¹⁹⁵ <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [data dostępu: 16.01.21].

Badacze, dokonujący analizy podstawy programowej do języka polskiego dla klas IV–VIII szkoły podstawowej z 2017 r., wskazują, że w odniesieniu do nauczania i uczenia się brakuje w niej zapisów, które wprowadzałyby uczniów w rzeczywistość umożliwiającą im mówienie, działanie i kształtowanie swojej tożsamości. Nie ma również elementów umożliwiających myślenie o otaczającym ich świecie, ale też tych wspomagających rozwijanie umiejętności problematyzowania pojawiających się w nim postaw, zjawisk i procesów bądź zdolności podejmowania refleksji nad aktualnymi napięciami, niepokojami i konfliktami. Pominięto także zagadnienie sposobu rozmawiania z dziećmi i młodzieżą o uchodźcach, na temat przyczyn i skutków dyskryminacji, a także agresji językowej wobec osób odróżniających się od społeczeństwa zarówno wizualnie, jak i pod kątem poglądów czy religii. Ponadto, w podstawie programowej brakuje również refleksji nad samą istotą człowieczeństwa, patriotyzmu i obywatelskości we współczesnym świecie, a umiejętność rozwoju krytycznego myślenia wraz z formułowaniem opinii pojawia się jedynie w wymaganiach szczegółowych dla uczniów klas VII oraz VIII w obszarze *Samokształcenie* (Koc 2019, 126-127). Mój program umożliwia realizację niektórych z tych kwestii, np. zagadnienie braku akceptacji przez grupę rówieśniczą, przestrzegania grzeczności językowej czy sposobów radzenia sobie z agresją.

5.1.2. Wnioski z kwestionariusza dla nauczycieli pracujących w szkołach podstawowych – *Sposób pracy z baśniami i bajkami nauczycieli uczących w szkołach podstawowych*

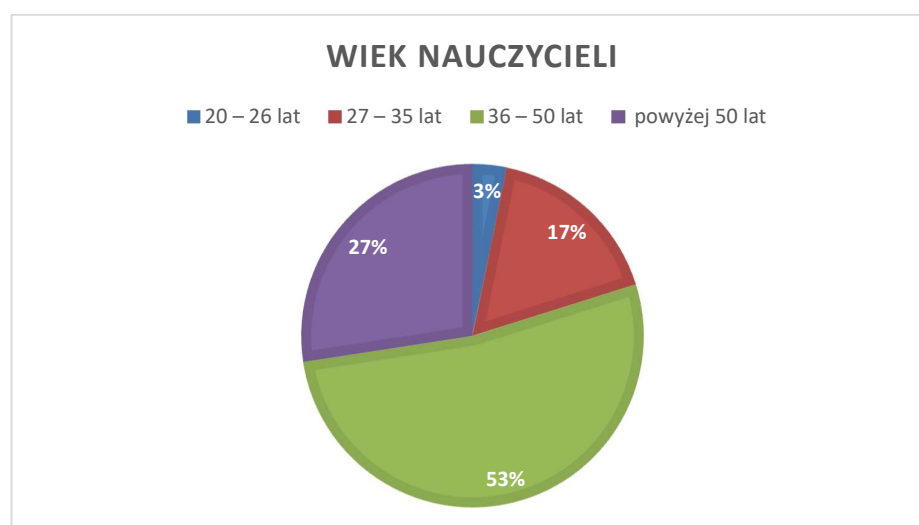
W ankiecie wzięły udział 124 nauczycielki (były to tylko kobiety), zamieszkujące w różnych miejscowościach znajdujących się w całej Polsce – najwięcej pochodziło ze wsi, 50% wszystkich badanych (62 os.), następnie z małego miasta (do 50 tys. mieszkańców) – 22% (27 os.), później dużego miasta (powyżej 500 tys. mieszkańców) – 12% (15 os.), natomiast najmniej z małego miasta (od 50 tys. do 150 tys. mieszkańców) – 10% (12 os.) i z miasta średniej wielkości (od 150 tys. do 500 tys. mieszkańców) – 6% (8 os.).



Wyk.5.1. Miejsce zamieszkania ankietowanych

Źródło: Opracowanie własne

Pod względem wieku najwięcej respondentek było w wieku 36-50 lat – 53% (65 os.), następnie powyżej 50 lat – 27% (34 os.) i w przedziale wiekowym 27-35 lat – 17% (21 os.), zaś najmniej w wieku 20-26 lat - 3% (4 os.).



Wyk. 5.2. Wiek ankietowanych

Źródło: Opracowanie własne

Nauczycielki odpowiadały na pytania związane z ich praktyką dydaktyczną, w szczególności na temat wykorzystania w trakcie lekcji języka polskiego baśni i bajek oraz metod i technik, z których korzystają w trakcie ich opracowania.

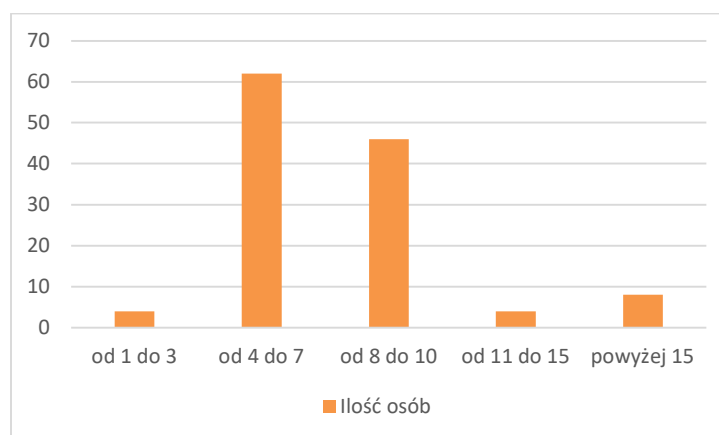
Pierwsze pytanie dotyczyło programu nauczania oraz tego, z jakim wydawnictwem pracują. Nauczycielki miały podać nazwę wydawnictwa (ewentualnie tytuł podręcznika). Większość z nich wymieniła wydawnictwo Nowa Era – 62% (77 os.), następnie – Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe – 31% (38 os.), a na końcu – Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne – 7% (9 os.).

Drugie pytanie skierowane do nauczycielek języka polskiego brzmiało: *Jakie baśnie i bajki omawia Pani/Pan w klasie czwartej? Czy tylko te ujęte w podstawie programowej, czy też jakieś dodatkowe (jeśli inne, to proszę podać ich tytuł)?* Z podstawy programowej wynika, iż nauczyciele w klasach IV-VI szkoły podstawowej muszą przeanalizować i zinterpretować z uczniami baśnie: *Kopciuszek* Charles’a Perraulta i *Bajka o rybaku i rybce* Aleksandra Puszkina. Z odpowiedzi respondentek wynioskowałam, że większość z nich omawia jedynie te dwa utwory zawarte w podstawie programowej. Tylko pojedyncze osoby podały, iż wprowadzają dodatkowe baśnie, takie jak:

- *Słowik* (Hans Christian Andersen) – 3 odpowiedzi;
- *Królowa śniegu* (Hans Christian Andersen) – 3 odp.;
- *Kot w butach* (Charles Perrault) – 2 odp.;
- *Knyps z czubkiem* (Charles Perrault) – 2 odp.;
- *Szewczyk Dratewka* (Janina Porazińska) – 2 odp.;
- *Brzydkie kaczątko* (Hans Christian Andersen) – 2 odp.;
- *Trzy małe świnki* (bracia Grimm) – 1 odp.;
- *Kwiat paproci* (Józef Ignacy Kraszewski) – 1 odp.;
- *Królowna Śnieżka* (bracia Grimm) – 1 odp.;
- *Świniopas* (Hans Christian Andersen) – 1 odp.;
- *Muzykanci z Bremy* (bracia Grimm) – 1 odp.

Na podstawie powyższych odpowiedzi można stwierdzić, że większość nauczycielek skupia się na omówieniu utworów zawartych w podstawie programowej, jednak część z nich oprócz wymaganych tekstów wybiera dla swoich uczniów również inne baśnie (najczęściej H. Ch. Andersena i braci Grimm, poza tym Ch. Perraulta i sporadycznie J. Porazińskiej czy J. I. Kraszewskiego).

Kolejne pytanie bezpośrednio związane z poprzednim, odnosiło się do liczby godzin lekcyjnych, które nauczycielki poświęcają na omówienie baśni w ciągu roku szkolnego (ankietowane miały wskazać jedynie przybliżoną liczbę godzin). W związku z tym, że dydaktyczki podały różne wartości, postanowiłam ująć te odpowiedzi w przedziały, takie jak: 1-3 jednostki lekcyjne, 4-7, 8-10, 11-15 i powyżej 15 jednostek. Wyniki przedstawiają się następująco:



Wyk. 5.3. Ilość osób realizujących podane jednostki lekcyjne

Źródło: Opracowanie własne

Najwięcej osób poświęca na omawianie baśni od 4-7 jednostek lekcyjnych, zaś najmniej od 1 do 3 lekcji, co może oznaczać, że nauczycielki czytają z uczniami teksty, ćwicząc przy tym umiejętność głośnego czytania oraz czytania ze zrozumieniem, starają się dokładnie omówić cechy baśni na przykładzie konkretnych utworów, jednak mogą nie zdawać sobie sprawy z ich wieloaspektowej funkcji.

Czwarte pytanie było rozbudowane, pierwsza część miała charakter zamknięty i brzmiała: *Czy Pani/Pana zdaniem taka ilość jednostek lekcyjnych jest wystarczająca?*, natomiast druga wymagała uzasadnienia dokonania właśnie takiego wyboru. Większość osób odpowiedziało twierdząco (62% odpowiedzi nauczycielek), przeczącej odpowiedzi udzieliło 47 os. (38% odpowiedzi). Na podstawie drugiej części zadania można wysunąć kilka argumentów powtarzających się w odpowiedziach respondentek. Po pierwsze – wyjaśnienia, dlaczego taka liczba lekcji jest wystarczająca:

- a) konieczność realizacji innych utworów z podstawy programowej;

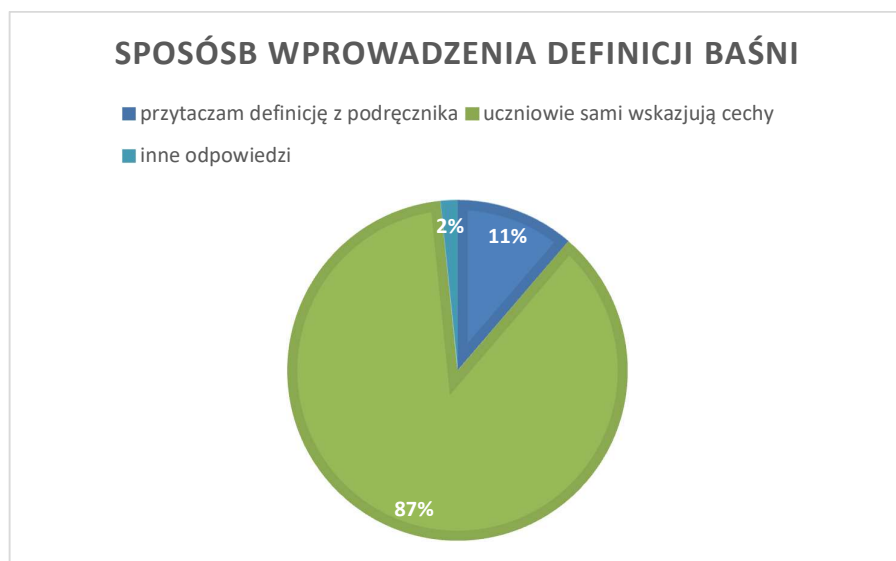
- b) baśnie są pisane schematycznie, praktycznie wszystkie spełniają wyznaczniki gatunkowe, które uczniowie muszą poznać;
- c) uczniowie znają dużo baśni z młodszych klas;
- d) są to jedynie utwory ćwiczące umiejętność czytania ze zrozumieniem;
- e) nie są dla uczniów interesujące (dzieci szybko nudzą się przy ich omawianiu).

Po drugie dydaktyczki udzielające przeczącej odpowiedzi podały następujące uzasadnienie:

- a) brak czasu, żeby omówić więcej baśni niż tych z podstawy programowej z powodu przeładowania treści; inne zagadnienia, szczególnie z kształcenia językowego, wymagają poświęcenia tych godzin lekcyjnych;
- b) być może zapoznanie ich z większą liczbą tych utworów rozbudzi ich ciekawość i sięgną po kolejne teksty.

Na podstawie powyższych odpowiedzi można stwierdzić, że większość nauczycielek wypełniających ankietę nie jest świadoma walorów, które niosą ze sobą te teksty, uważają je za mało interesujące, często wykorzystują je jedynie jako utwory ćwiczące umiejętność czytania ze zrozumieniem. Natomiast dydaktyczki dostrzegające wartość tych tekstów nie są w stanie poświęcić im więcej jednostek lekcyjnych z powodu braku czasu. Niestety żadna z respondentek nie dostrzega szerokich możliwości wykorzystania baśni, np. przy kształceniu językowym czy kształceniu kompetencji komunikacyjnych. Ponadto nauczycielki nie zdają sobie również sprawy z ich terapeutycznej funkcji.

Kolejne pytanie odnosiło się do tego, w jaki sposób respondentki wprowadzają definicję baśni jako utworu literackiego. Ankietowane mogły wskazać jedną spośród dwóch odpowiedzi lub napisać swoją. Tylko dwie zdecydowały się na udzielenie własnej odpowiedzi, tłumacząc: *Uczniowie wskazują cechy baśni, a następnie sami piszą baśnie i Łączę definicję i spostrzeżenia dzieci*. Pozostałe nauczycielki dokonały wyboru spośród dwóch możliwości, wyniki zostały przedstawione na poniższym wykresie – stwierdzenie *uczniowie sami wskazują cechy* wybrało 87% (108 os.) respondentek, zaś *przytaczam definicję z podręcznika* 11% (14 os.).



Wyk. 5.4. Sposób wprowadzenia definicji baśni przez respondentów

Źródło: Opracowanie własne

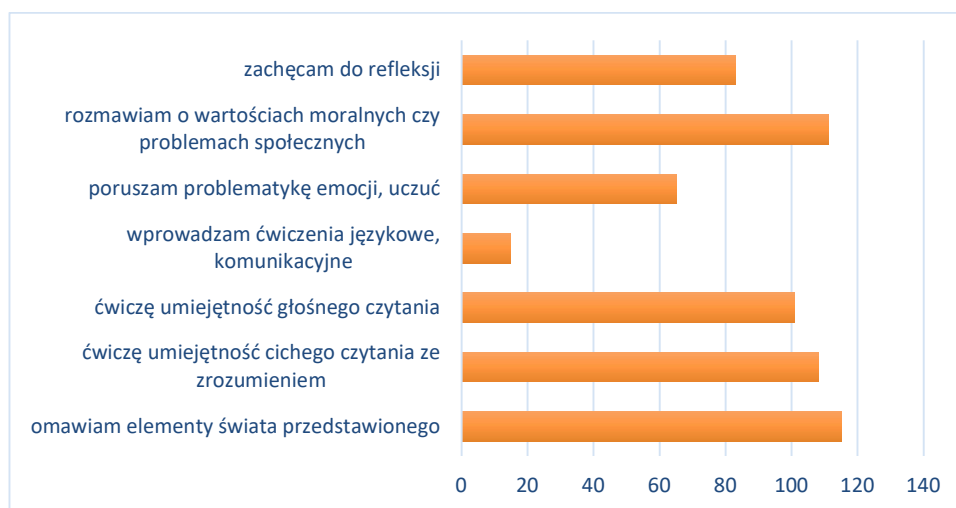
Na podstawie powyższego wykresu można wysunąć pozytywny wniosek, że znaczna część dydaktyczek nie podaje uczniom gotowych definicji, tylko stara się, aby samodzielnie ustalili stałe elementy, które pojawiają się w przeczytanych przez nich baśniach – aktywizując tym samym uczniów i pobudzając do twórczego myślenia.

Szóste pytanie, o charakterze otwartym, skierowane do nauczycielek brzmiało: *Jakie zagadnienia/ stałe elementy Pani/Pan porusza w trakcie omawiania baśni/bajek?* Odpowiedzi respondentek można podzielić na następujące kategorie:

- a) cechy gatunkowe baśni: obecność morału (dydaktyzm), określenie czasu, miejsca akcji, elementów (w tym postaci i przedmiotów) fantastycznych i realistycznych;
- b) elementy tworzenia wypowiedzi: charakterystyka (w tym ocena postępowania bohaterów), umiejętność argumentowania i uzasadniania własnego stanowiska.

Przy analizie odpowiedzi zawartych w tym pytaniu nie skupiałam się na danych statystycznych i częstotliwości występowania danych elementów/ stałych zagadnień. Jak można stwierdzić na podstawie powyższych odpowiedzi, nauczycielki przy omawianiu tych tekstów zwracają uwagę głównie na cechy gatunkowe baśni, chociaż starają się również wprowadzać elementy twórcze.

Kolejne zadanie, tym razem o charakterze zamkniętym (pojawiała się możliwość dodania swojej odpowiedzi, z której żadna z nauczycielek nie skorzystała), wiązało się z umiejętnościami, które ćwiczą u swoich uczniów, ale też działaniami podejmowanymi podczas omawiania tych tekstów. Można stwierdzić, że respondentki przede wszystkim omawiają elementy świata przedstawionego i rozmawiają o wartościach moralnych czy problemach społecznych, następnie ćwiczą umiejętność cichego czytania ze zrozumieniem oraz głośnego czytania. Dużo pań zaznaczyło również odpowiedzi takie jak: zachęcanie do refleksji i poruszenie problematyki uczuć. Najmniej nauczycielek wybrało stwierdzenie *wprowadzam ćwiczenia językowe i komunikacyjne*. Wyniki przedstawiają się następująco:



Wyk. 5.5. Umiejętności i działania podejmowane w czasie omawiania baśni

Źródło: Opracowanie własne

Z punktu widzenia przygotowanego przeze mnie programu łączącego w sobie kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe w trakcie omawiania baśni (i bajek terapeutycznych, ale tych utworów nie ma w podstawie programowej) pozytywne zdaje się rozmawianie z uczniami o wartościach moralnych i problemach społecznych, a także poruszanie problematyki uczuć. Fakt, iż dydaktyczki unikają łączenia tych treści z zagadnieniami językowymi jeszcze bardziej utwierdził mnie w słuszności rozpowszechnienia swojego cyklu lekcji wśród nauczycieli i zachęcenia ich do zrealizowania przygotowanych przeze mnie zajęć, czyli do poszerzenia edukacji polonistycznej o elementy biblioterapii i logopedii w celu zintensyfikowania kształcenia umiejętności językowych i komunikacyjnych uczniów.

Następne pytanie związane było z metodami nauczania wykorzystywanymi przez dydaktyczki podczas omawiania baśni. Zaznaczyć jednak należy, iż nie wszystkie udzieliły prawidłowej odpowiedzi na to pytanie, gdyż część z nich wymieniła tu formy czy techniki pracy zamiast metod. Wśród prawidłowych odpowiedzi znajdowały się:

- burza mózgów (problemowa) – 36 odpowiedzi;
- dyskusja (problemowa) – 23 odp.;
- pogadanka (podająca) – 21 odp.;
- drama (eksponująca) – 17 odp.;
- heureza (poszukująca) – 14 odp.;
- gra dydaktyczna (problemowa) – 9 odp.;
- metoda projektu (problemowa) – 5 odp.;
- opis (podająca) – 1 odp.

Z uzyskanych wypowiedzi wynika, że wśród stosowanych metod przeważają te aktywizujące, co również starałam się wykorzystać w autorskim cyklu lekcji.

Dziewiąte zadanie odnosiło się do zagadnienia wartości moralnych, problemów społecznych lub problemów wynikających z kryzysów rozwojowych omawianych w odniesieniu do baśni. Odpowiedzi respondentek podzieliłam na kategorie:

- a) wartości¹⁹⁶ moralne¹⁹⁷ – dobro (zestawione ze złem), szacunek, przyjaźń, sprawiedliwość w opozycji do niesprawiedliwości, odpowiedzialność, uczciwość w opozycji do kłamstwa, tolerancja, honor, pomoc słabszym, niesamodzielnym czy chorym, prawda, odwaga, miłość, wierność;

¹⁹⁶ Na początku należy przyjrzeć się samemu *wyrazowi* wartość i spróbować go zdefiniować – pierwsze ujęcie tego leksemu pojawiło się w XVIII wieku (druga połowa) w odniesieniu do arytmetyki jako ‘wartość jakiejś liczby’, zaś drugie w dopiero w XIX w. w aksjologicznym ‘to, co dobre’ oraz w ekonomicznym ‘to, co korzystne’ oraz znaczeniu (Puzynina 1994, 13-14).

¹⁹⁷ W literaturze naukowej pojawia się wiele klasyfikacji wartości, badacze różnie podchodzą do samego pojęcia wartości moralnych. Roman Ingarden rozumie je jako te, które przysługują ludziom lub ich postępowaniu (Puzynina 1992, 34-35). Jadwiga Puzynina zakwalifikowała je do grupy wartości pozytywnych jako ostateczne – dotyczące dobra drugiego człowieka. Ryszard Jedliński zaliczył je do grupy wartości nietranscendentnych, wymieniając wśród wartości moralnych: *dobro drugiego człowieka, godność, bohaterstwo, honor, miłość, odpowiedzialność, pokora, przyjaźń, skromność, sprawiedliwość, uczciwość, szczerłość* (Karwatowska 2010, 17-18). Natomiast Tadeusz Patrzalek zaliczył je do jednej z czterech kategorii (obok ostatecznych, użytkowych i estetycznych), dodając do nich: *dzielność, grzeczność, miłość, tolerancję i uczciwość* (Patrzalek 1996, 219-224). Ja także podjęłam temat wartości w artykule *Językowy obraz wartości moralnych w bajkach terapeutycznych XXI w.* (Kubiak 2019, 219-235).

b) problemy społeczne¹⁹⁸ – materializm (pycha), zachłanność, wyzysk, zdrowie, nierówności społeczne (zwłaszcza bieda), agresja (przemoc, szczególnie wobec słabszych), uleganie stereotypom;

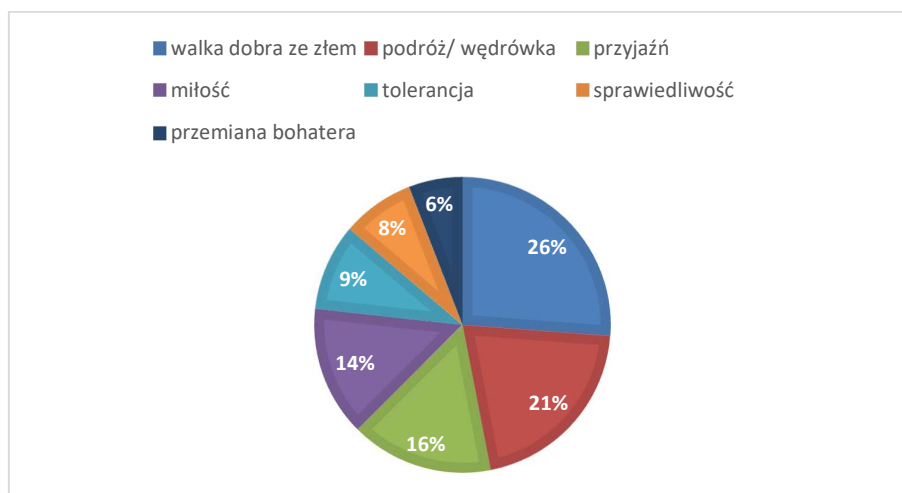
c) problemy wynikające z kryzysów rozwojowych¹⁹⁹ – poczucie odrzucenia, inności, wykluczenia, osamotnienia, radzenie sobie w sytuacjach stresowych, samoakceptacja.

Z powyższych odpowiedzi wynika, że nauczycielki starają się przy omawianiu tych utworów zwrócić uwagę na uniwersalne wartości, ale też problemy społeczne czy te wynikające z kryzysu rozwojowego swoich uczniów. W stworzonym przeze mnie programie przy wyborze tekstu terapeutycznego także zwracałam uwagę na powyższe zagadnienia.

Kolejne zadanie dotyczyło motywów omawianych podczas lekcji o baśniach czy bajkach (było to pytanie otwarte, w związku z tym nauczycielki wymieniały kilka motywów). Najwięcej respondentek napisało, iż realizuje zagadnienie *walki dobra ze złem* (116 os.) – 26%. Często w odpowiedziach powtarzał się również motyw *podróży* (92os.) – 21%. Wiele nauczycielek wymieniło zagadnienie *przyjaźni* (69 os.) – 16% i *miłości* (63 os.) – 14%, a następnie *tolerancji* (42 os.) – 9%. Część dydaktyczek podała, że podczas zajęć omawiają motywy *sprawiedliwości* (35 os.) – 8% i *przemiany* (26 os.) – 6%. Pojedyncze odpowiedzi to: *ojczyzna*, *szacunek*, *samotność* i *rodzina*.

¹⁹⁸ Samo pojęcie problemów społecznych zaproponował Ronald Maris, który uważał, iż mogą być zdefiniowane jako „ogólne wzory zachowania ludzkiego lub warunków społecznych, które są postrzegane jako zagrożenia dla społeczeństwa przez znaczącą liczbę ludzi, przez silne grupy bądź przez charyzmatyczne jednostki oraz które mogą być rozwiązane czy też którym można jakoś zaradzić” (Frysztański 2009, 20). Badacz za szczególnie niebezpieczne czynniki, które mogą załamać właściwe funkcjonowanie zarówno jednostek, jak i grup uznał: alkoholizm, bezrobocie, narkomanię, przemoc, ale też uzależnienia wynikające z technicyzacji życia (Frysztański 2009, 21-24).

¹⁹⁹ W nawiązaniu do rozdziału 2. za problemy rozwojowe pojawiające się w tym wieku uznaję poczucie niskiej wartości, które może być związane z brakiem sukcesów, nieradzeniem sobie z realizowaniem zadań typowych dla tego okresu rozwojowego i prowadzić do utraty pozycji społecznej w grupie rówieśniczej, a także dążenie (za wszelką cenę) do realizacji wymagań, głównie tych szkolnych (Stefańska-Klar 2000, 132-133).



Wyk. 5.6. Motywy omawiane podczas lekcji o baśniach/bajkach

Źródło: Opracowanie własne

Słusznie dydaktyczki zwracają uwagę na motywy związane z potrzebami emocjonalnymi i rozwojowymi, takimi jak: *przyjaźń, miłość, tolerancja, sprawiedliwość*, a niektóre – *szacunek, rodzinę czy samotność*. Oprócz powyższych mogłyby się znaleźć również niezwykle ważne dla uczniów klas czwartych motywy m.in. *współpracy, wiary w swoje możliwości, piękna wewnętrznego, prawdy* (w tym konsekwencji *kłamstwa*).

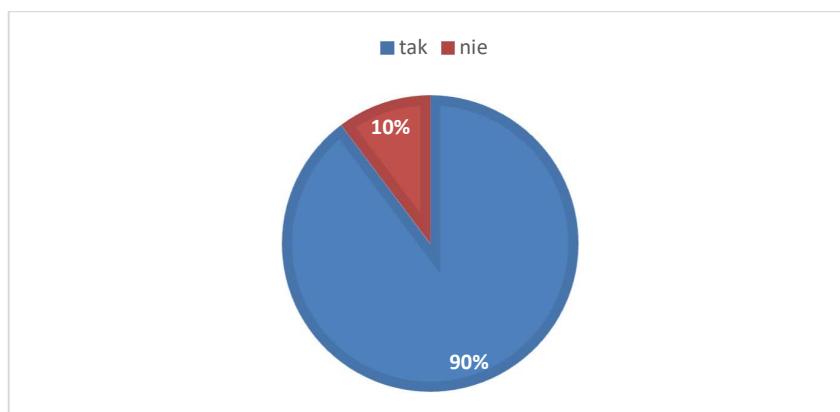
Jedenaste zadanie miało sprawdzić, czy uczniowie lubią omawiać baśnie/ bajki. Niestety, wykonania drugiej części polecenia, czyli uzasadnienia swojego zdania, podjęło się jedynie pięć nauczycielek. Na podstawie zamkniętych odpowiedzi jednoznacznie stwierdzono, iż dzieci chętnie zaznajamiają się z tymi utworami. Jako uzasadnienie kilka respondentek podało:

- *10latkowie są w dogodnym momencie rozwoju, w którym lubią czytać lektury nasycone cudownością. Obserwuję to niezmiennie od 25 lat – odkąd pracuję w szkole;*
- *Wydaje się, że lubią omawiać ale bardziej zainteresowane są dziewczęta;*
- *Lubią, bo są im znane od dziecka, rozumieją ich przekaz bez problemu;*
- *Są to utwory czytane w domu;*
- *Z chęcią wracają do baśni, które kojarzą z młodszych lat.*

Warto stwierdzić, że skoro uczniowie w tym wieku chętnie omawiają te utwory to znaczy, że nauczyciele (ogólnie) mogliby im zaproponować teksty baśniowe na lekcjach

urozmaicając ich dobór, tematykę, motywy itp. i umożliwiając aktywne włączenie do pracy nad nimi, np. dyskusji i refleksji.

Kolejne pytanie miało charakter zamknięty, brzmiało następująco: *Czy uważa Pani/Pan, iż podstawa programowa, program nauczania i podręczniki wykorzystują potencjał baśni, bajek (ich funkcji terapeutycznych czy walorów językowych i kulturowych)?*. Ankietowane udzieliły następujących odpowiedzi – *tak* wybrało 28 osób, co stanowi 10%, zaś *nie* – 96 os. (90%).



Wyk. 5.7. Wykorzystanie potencjału terapeutycznego, walorów językowych i kulturowych w podstawie programowej, programach nauczania i podręcznikach

Źródło: Opracowanie własne

Z powyższego wykresu można wywnioskować, że nauczycielki zdają sobie sprawę z walorów baśni, ale być może nie potrafią lub nie chcą ich wykorzystywać, np. z powodu braku odpowiednich materiałów i środków dydaktycznych bądź braku czasu na realizację dodatkowych zagadnień i tekstów.

Trzynaste pytanie dotyczyło zagadnienia realizacji podstawy programowej, która jak wynika z odpowiedzi w poprzednich pytaniach, jest bardzo wymagająca i pochłania wiele czasu. Zadaniem nauczycielek było udzielenie odpowiedzi na dwa pytania:

a) *Czy planując tematykę zajęć w danym roku szkolnym, często zdarza się Pani/Panu rezygnować z ciekawych tematów na rzecz materiału przygotowującego uczniów bezpośrednio do egzaminu ósmoklasisty?* – niestety większość odpowiedzi nauczycielek była twierdząca – zaznaczyło ją 79 os. (64%), tylko 45 os. (36%) wybrało odpowiedź przeczącą;

b) *Jeśli tak, to z jakich tematów rezygnuje Pani/Pan najczęściej?* – ankietowane najczęściej zapisywały te same uzasadnienia, dlatego przytoczę jedynie uogólnione odpowiedzi bez podawania liczby respondentek; jak wynika z komentarzy, dydaktyczki najczęściej rezygnują z analizy i interpretacji tekstów publicystycznych, z tych, które stanowią kontekst kulturowy do tekstów literackich, z tych dotyczących ważnych wydarzeń w ciągu roku, ponadto z czytania utworów (poezji czy prozy) odwołującej się do doświadczenia uczniów; często rezygnują z lektur, które interesują uczniów (szczególnie fantastycznych) na rzecz tych obowiązkowych; ponadto wiele pań zaznaczyło, iż nie utrwalają wiedzy i umiejętności oscylującej wokół zagadnień językowych, szczególnie ortografii, interpunkcji, fonetyki i składni, gdyż to zadania, które nie są wysoko punktowane podczas egzaminu ósmoklasisty.

Z powyższych odpowiedzi wynika niepokojący fakt (choć niestety racjonalny), iż dydaktyczki rezygnują z kształcenia niezwykle ważnych (również w dorosłym życiu) umiejętności językowych na rzecz zagadnień, dzięki którym ich uczniowie mogą uzyskać lepsze wyniki na egzaminie. A to w konsekwencji wcale nie musi przekładać się na ich realną wiedzę czy umiejętności. Odrzucają również literaturę ciekawą dla uczniów na rzecz bardziej szczegółowego omówienia utworów obowiązkowych.

Ostatnie zadanie miało charakter zamknięty (jednokrotnego wyboru). Nauczycielki miały określić, czy ich zdaniem, liczba lekcji zaproponowana przez program nauczania jest wystarczająca, aby wyćwiczyć u uczniów kompetencje językowe i kulturowe. Większość z nich (111 os.) zaznaczyła odpowiedź – *nie*, tylko 13 dydaktyczek wybrało *tak*.

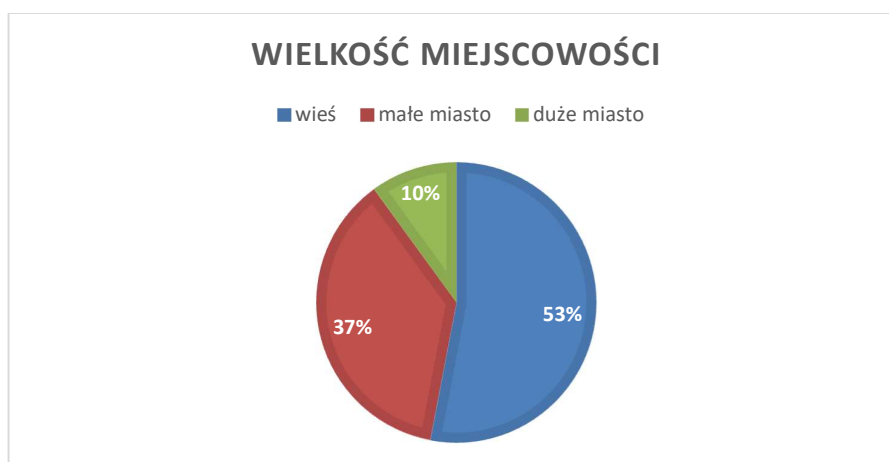
Powyższa ankieta, jako jedno z narzędzi badawczych wykorzystanych przeze mnie w badaniach, uzmysłowiła mi, że nauczycielki biorące w niej udział skupiają się w dużej mierze na ćwiczeniach literackich zaproponowanych przez podręczniki²⁰⁰, zazwyczaj wykorzystują te utwory do wprowadzenia gatunku, jakim jest baśń, omówienia jego elementów, ale też ćwiczenia umiejętności głośnego i cichego czytania. Ważnym wnioskiem z powyższej ankiety jest konstatacja, iż dydaktyczki starają się poruszać podczas zajęć problematykę wartości moralnych czy problemów społecznych, ale też wprowadzają elementy tworzenia wypowiedzi. Jednak wiele z nich nie

²⁰⁰ Szczegółowa analiza sposobów omawiania baśni zaproponowanych przez autorów dwóch podręczników przeznaczonych dla klasy czwartej szkoły podstawowej znajduje się w 1. rozdziale.

przywiązuje większej uwagi do kształcenia kompetencji językowych czy komunikacyjnych, co w perspektywie roli języka i jego funkcji w przyszłym życiu uczniów jest bardzo niepokojące i źle rokuje, jeśli chodzi o ich umiejętności komunikacyjne, a co za tym idzie – również emocjonalne, społeczne itp.

5.1.3. Opis próby badawczej

Pod względem wielkości miejscowości można stwierdzić, że większość uczniów pochodziła ze wsi, mniej z małego miasta i najmniej z dużego miasta (wybór miejsca zamieszkania uczniów był przypadkowy, zależał od chętnych nauczycieli zgłaszających się do udziału w moich badaniach). Poniższy wykres i tabela prezentują procentowy i ilościowy wykaz uczniów uczestniczących w badaniu.



Wyk. 5.8. Procentowe przedstawienie wielkości miejscowości

Źródło: Opracowanie własne

Wielkość miejscowości	Liczba uczniów	Wartość procentowa
wieś	369	53
małe miasto	256	37
duże miasto	70	10
Ogółem	695	100

Tab. 5.1. Ilościowy wykaz uczniów pod względem miejsca zamieszkania

Źródło: Opracowanie własne

Poniżej prezentuję tabelę wskazującą, z jakiego województwa i miejscowości pochodziły nauczycielki. Najwięcej biorących udział w badaniach uczniów i ich nauczycielek

mieszka w województwach kujawsko-pomorskim (18%) i małopolskim (18%), wielkopolskim (12%), śląskim (9%), łódzkim (9%), mazowieckim (9%), zachodniopomorskim (7%), podkarpackim (4%), pomorskim (4%), dolnośląskim (4%), warmińsko-mazurskim (2%), opolskim (2%), świętokrzyskim (2%).

Miejscowość	Województwo	Wielkość miejscowości	Liczba uczniów
Będzin	śląskie	małe miasto	12
Brzezinka (2 os.) ²⁰¹	małopolskie	wieś	29
Bydgoszcz	kujawsko-pomorskie	duże miasto	16
Chełmno	kujawsko-pomorskie	małe miasto	13
Chełmża	kujawsko-pomorskie	małe miasto	10
Chrapowo	zachodniopomorskie	wieś	9
Czajków	wielkopolskie	wieś	28
Dargobądz	zachodniopomorskie	wieś	12
Dębowa Góra	łódzkie	wieś	6
Głębokie	podkarpackie	wieś	5
Gościszewo	pomorskie	wieś	9
Grodzisk Mazowiecki	mazowieckie	małe miasto	20
Idzbark	warmińsko-mazurskie	wieś	22
Izdebnik	małopolskie	wieś	11
Krapkowice	opolskie	małe miasto	22
Kuczbork Osada	mazowieckie	wieś	18
Leszno	wielkopolskie	małe miasto	13
Limanowa	małopolskie	małe miasto	15
Łódź	łódzkie	duże miasto	18
Lubostroń (2 os.)	kujawsko-pomorskie	wieś	32
Ludomy	wielkopolskie	wieś	22
Miedźna	śląskie	wieś	6
Ostrowiec Świętokrzyski	świętokrzyskie	małe miasto	25
Piła	wielkopolskie	małe miasto	23
Pleśna	małopolskie	wieś	19

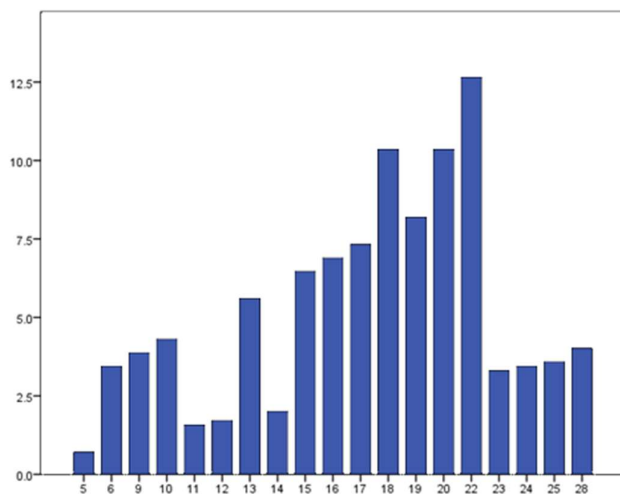
²⁰¹ W nawiasie przy kilku pozycjach pojawia się liczba nauczycielek, które pochodziły z tej samej miejscowości, nie koniecznie szkoły, jak w przypadku Wrocławia.

Przeclaw	podkarpackie	małe miasto	17
Ruda Bugaj	łódzkie	wieś	22
Skórzewo	wielkopolskie	wieś	16
Stoczek	mazowieckie	wieś	9
Studzionka (2 os.)	śląskie	wieś	37
Trzciana	małopolskie	wieś	6
Tuczno	zachodnio-pomorskie	małe miasto	17
Tur (2 os.)	kujawsko-pomorskie	wieś	26
Węgrów	mazowieckie	małe miasto	10
Wejherowo	pomorskie	małe miasto	24
Wrocław (2 os.)	dolnośląskie	duże miasto	36
Wrząsowice	małopolskie	wieś	15
Zakrzów	małopolskie	małe miasto	17
Zbójno	kujawsko-pomorskie	wieś	10
Zgierz	łódzkie	małe miasto	18

Tab. 5.2. Wykaz miejscowości, z których pochodziły osoby (nauczyciele i ich uczniowie) biorące udział w badaniach

Źródło: Opracowanie własne

Pod względem liczby uczniów w klasach można stwierdzić, że zespoły klasowe biorące udział w badaniach składały się z różnej liczby osób, najczęściej było to 22 uczniów w jednej klasie, a najrzadziej 5 uczniów:



Wyk. 5.9. Procentowy wykaz uczniów w zespole klasowym

Źródło: Opracowanie własne

Nauczycielki biorące udział w moich badaniach scharakteryzowały również zespół klasowy, z którym realizowały cykl lekcji. Uczniowie klas czwartych znajdują się w okresie późnego dzieciństwa²⁰². Czas ten przynosi dzieciom wiele zmian rozwojowych, ale wyznacza też nowe zadania, które muszą spełnić, aby poradzić sobie z oczekiwaniami ze strony szkoły oraz rodziców.

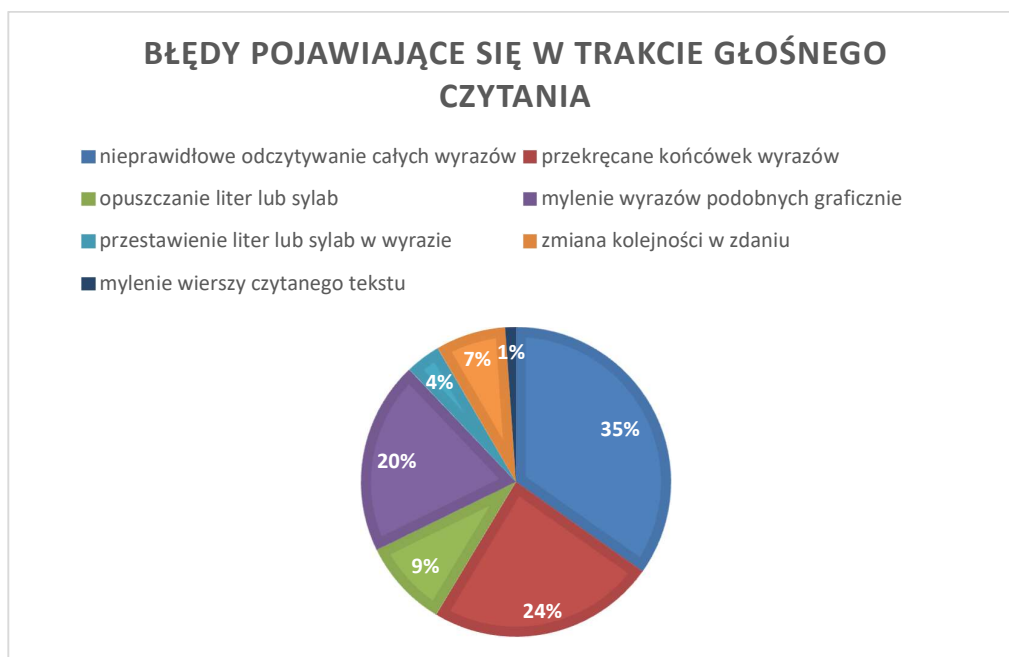
Poniżej przedstawię wynik analizy ankiety dla nauczycielek biorących udział w badaniach, stanowiący charakterystykę ich uczniów (ogółem). Odpowiedzi polonistek będą podane procentowo. Ta ankieta miała na celu ogólną próbę zobrazowania przede wszystkim umiejętności dzieci uczestniczących w badaniach pod względem m.in. techniki czytania, analizy pisma, podejścia do czytania – w ogóle oraz lektur szkolnych:

1. Tempo czytania.

Nauczycielki stwierdziły, że 20% uczniów czyta wolno, 39% – przeciętnie, a aż 41% – szybko, natomiast pod względem techniki czytania: 3% – *literuje*, 9% – *sylabizuje*, 67% – *czyta wyrazami*, 8% – *czyta w sposób mieszany literowo-sylabowy* a 13% – *też w sposób mieszany, ale sylabowo-wyrazowy*. Co oznacza, iż prawie połowa uczniów biorących udział w badaniach czyta szybko, jednak pod względem techniki czytania niepokojący jest fakt, że nadal pojawiają się dzieci literujące i sylabizujące. Dodatkowo nauczycielki miały również odpowiedzieć na pytanie: *Jakie błędy pojawiają się najczęściej w trakcie głośnego czytania przez Pani/Pana uczniów (można wybrać dwie lub więcej odpowiedzi)*.

Jak widać na poniższym wykresie, najwięcej uczniów ma problem z prawidłowym odczytywaniem całych wyrazów, następnie pojawia się przekręcanie końcówek wyrazów, mylenie wyrazów podobnych graficznie i mylenie wierszy czytanego tekstu, wreszcie opuszczanie liter lub sylab, zmiana kolejności w zdaniu i przestawianie liter lub sylab w wyrazie, co może w konsekwencji wpływać na rozumienie przez nich nie tylko poszczególnych wyrazów, a potem zdań, ale również sensu całego tekstu.

²⁰² Dokładna charakterystyka uczniów w tym wieku, z uwzględnieniem różnych aspektów rozwojowych znajduje się w 2. rozdziale dysertacji.



Wyk. 5.10. Procentowe zestawienie błędów pojawiających się u uczniów w czasie głośnego czytania

Źródło: Opracowanie własne

2. Analiza pisma.

Każda dydaktyczka mogła zaznaczyć kilka odpowiedzi charakteryzujących jej uczniów, np. może popełniać błędy typowo ortograficzne oraz opuszczać elementy liter, dlatego przedstawię procentowy wynik odnoszący się do konkretnej cechy, zaczynając od najwyższego, czyli tego sprawiającego najwięcej trudności czwartoklasistom): *liczne skreślenia i poprawienia liter lub wyrazów* (33% uczniów), *różne nachylenie liter w wyrazach* (28% uczniów), *niewłaściwe łączenie liter w wyrazie* (23% uczniów), *wykraczanie liter poza liniaturę* (17% uczniów), *brak właściwej proporcji liter* (13% uczniów), *nieczytelne pismo* (9% uczniów). Te odpowiedzi wskazują, że 1/3 uczniów biorących udział w badaniach może mieć problemy z grafia, które powinny zostać wyćwiczone w edukacji wczesnoszkolnej i stanowić dla nauczycielek podpowiedź, iż powinny starać się sporadycznie podczas swoich lekcji (nie tylko języka polskiego) wprowadzać elementy ćwiczące grafia. Ponadto respondentki odpowiadały na pytanie: *Jakie błędy w zakresie pisma najczęściej pojawiają się wśród Pani/Pana uczniów (można wybrać dwie lub więcej odpowiedzi).* Spośród odpowiedzi najwięcej pań zaznaczyło: *błędy typowo ortograficzne*, następnie *niewłaściwe różnicowanie ę z: en, em oraz ą z: om, on, oł*, błędy w różnicowaniu zmiękczeń i trudności z łączną i rozłączną pisownią

wyrazów. Tylko 10% nauczycielek zaliczyło do błędów popełnianych przez swoich uczniów: *opuszczanie liter w wyrazie, mylenie liter o podobnym brzmieniu lub kształcie (n-m, l-l, p-b, p-g itp.) i opuszczenie elementów liter*. Najmniej pań zaznaczyło: *mylenie liter i-j, pomijanie części wyrazów*, a także *dodawanie liter w wyrazie*. Dwie nauczycielki do innych błędów zaliczyły: *wstawianie w środku wyrazu wielkiej litery i zniekształcanie zapisu całych wyrazów*.

Te odpowiedzi świadczą o tym, że podczas lekcji języka polskiego konieczne są systematyczne ćwiczenia ortograficzne, które również umieściłam w swoim cyklu lekcji. Poniższy wykres obrazuje ilościowe odpowiedzi nauczycielek odnoszące się do błędów w zakresie pisma.



Wyk. 5.11. Ilościowe zestawienie odpowiedzi nauczycieli dotyczące błędów pojawiających się w piśmie ich uczniów

Źródło: Opracowanie własne

3. Zachowanie uczniów.

Jeden uczeń mógł zostać przypisany do kilku cech (np. może mieć bogaty zasób słownictwa, ale niezbyt chętnie wypowiadać się podczas lekcji, a dodatkowo posiadać wadę wymowy), dlatego przedstawię procentowy wynik ogółu: *chętnie zabiera głos*

w dyskusji (43% uczniów), wypowiada się niezbyt chętnie (30% uczniów)²⁰³, posiada bogaty zasób słownictwa (28% uczniów), posiada ubogi zasób słownictwa (51% uczniów)²⁰⁴, ma wadę wymowy (9% uczniów), z trudnością koncentruje uwagę na zajęciach (19% uczniów). Odpowiedzi na to pytanie wskazują, iż poddana badaniu grupa uczniów raczej chętnie zabiera głos w dyskusji, jednak niepokojące są odpowiedzi, że dzieci posiadają dość ubogi zasób słownictwa, co jeszcze bardziej dowodzi, jak ważne są propozycje ćwiczeń rozwijających zasób leksykalny, zwłaszcza u młodszych dzieci.

4. Czytelność.

Jak wynika z odpowiedzi respondentek, uczniowie *tylko czasami lubią czytać książki* (65% odpowiedzi), 26% dydaktyczek odpowiedziało, że lubią to robić, a 9% jednoznacznie zaprzeczyło. Jeśli chodzi o cel czytania książek, to najczęściej pań zaznaczyło: *muszą przeczytać lekturę na lekcje języka polskiego* (91%); następnie *dla przyjemności* (9%), natomiast ani jedna osoba nie wybrała odpowiedzi *w celach edukacyjnych*. Przykre jest to, iż uczniowie sięgają po książki tylko, gdy muszą ją przeczytać na lekcję języka polskiego.

Ostatnie pytanie skierowane do nauczycielek języka polskiego brzmiało: *Jak określiłaby Pani/ określiłby Pan podejście uczniów do czytania (szczególnie lektur szkolnych)?*. Spośród podanych odpowiedzi nauczycielki zaznaczyły trzy z czterech odpowiedzi, mianowicie: *Większość zespołu klasowego jest zainteresowana i zaznajomiona z treścią lektur* (73% odpowiedzi); *Półowa zespołu klasowego przeczytała książkę i chętnie udziela się na lekcji* (18% odpowiedzi); *Większość uczniów nie jest zainteresowana czytaniem lektur, podczas lekcji udzielają się tylko pojedyncze osoby* (9% odpowiedzi). Nikt nie wybrał, co można uznać za dobrą wiadomość, odpowiedzi: *Zespół klasowy w ogóle nie angażuje się w omawianie lektur szkolnych, nie zna ich treści*, co pozytywnie świadczy o uczniach, którzy są zaznajomieni z treścią swoich książek.

5.1.4. Analiza ankiet ewaluacyjnych oceniających poszczególne lekcje

Poniższa tabelka będzie stanowiła całościową ocenę każdej lekcji z cyklu zajęć. Dokonały jej nauczycielki, wypełniając ankiety ewaluacyjne z uwzględnieniem stopnia

²⁰³ Co oznacza, że 27% uczniów przeciętnie angażuje się w czasie lekcji (pewnie podczas jednych są bardziej aktywni, a na innych nie zabierają sami głosu).

²⁰⁴ 21% uczniów nie została zakwalifikowana przez nauczycieli ani do bogatego, ani do ubogiego zasobu słownictwa, co można uznać za przeciętny zasób.

realizacji celów, funkcjonalności i odpowiedniości tekstu kultury dla uczniów klasy czwartej. Ponadto każda z dydaktyczek dokonała również oceny zajęć na podstawie własnych obserwacji i ewaluacji wykonanej przez swoich uczniów w ostatniej fazie lekcji.

W opracowanej przeze mnie tabelce będzie się znajdować dokładna analiza lekcji w odniesieniu do konkretnych metod, technik, zadań oraz ćwiczeń (wskazania zalet i wad danego konspektu lekcji).

TEMAT	STOPIEŃ REALIZACJI CELÓW LEKCJI (te cele, które zdaniem nauczycieli sprawiły uczniom trudność zostaną podkreślone, a w nawiasie znajdzie się uzasadnienie zapisane przez dydaktyków) ²⁰⁵ . Uczeń:	Czy użyty w czasie lekcji tekst kultury okazał się funkcjonalny w odniesieniu do zakładanych celów?	Czy zaproponowany tekst kultury umożliwił realizację zadań postawionych przed uczniem?	Czy zrozumienie tekstu kultury sprawiło uczniom trudność?	Średnia ocen lekcji dokonanej na podstawie ewaluacji:
1) UWIERZYĆ W SIEBIE? ILE MOŻEMY ZYSKAĆ DZIĘKI WSPARCIU KOTA W BUTACH (baśń <i>Kot w butach</i> Charles’a Perraulta).	- wymienia i wyjaśnia przysłowia z leksemem <i>kot</i> (uczniowie mieli problem ze znajomością przysłów, posiadają ubogi zasób słownictwa); - interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę; - nazywa emocje towarzyszące postaciom (trudności z realizacją tego celu wynikają z ubożego słownictwa uczniów); - właściwie konstruuje dialog z użyciem wybranego przez siebie frazeologizmu (to zadanie sprawiło problem wielu uczniom, mieli przede wszystkim kłopot z prawidłowym	tak	tak	nie (jedna nauczycielka podkreśliła, że uczeń z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego miał trudność ze zrozumieniem tekstu)	5,3

²⁰⁵ Przy stopniu realizacji celów lekcji podkreślone zostały te cele, które sprawiły nauczycielkom trudność w realizacji (z różnych powodów), w nawiasie przytoczyłam komentarz nauczyciela wyjaśniający, na czym ten problem polegał.

	zapisem dialogów; niektóre nauczycielki zrealizowały ten cel w formie zadania domowego); - wymienia rzeczowniki (na podstawie obrazków); - <u>dopasowuje przymiotniki do rzeczowników we właściwej formie</u> (jedna z nauczycielek nie zrealizowała tego celu, ponieważ nie omówiła jeszcze w czasie lekcji tych części mowy z uczniami); - ocenia zachowanie bohaterów; - <u>uświadamia sobie, że rzeczy materialne nie określają wartości człowieka</u> (jedna z polonistek w ankiecie ewaluacyjnej napisała, że nie wszyscy uczniowie zgodzili się z tym stwierdzeniem); - utożsamia się z bohaterem literackim, który mimo wielu trudności uwierzył w siebie.				
Wnioski po przeprowadzonych przez nauczycielki lekcjach²⁰⁶: Konspekt lekcji został przez nauczycielki pozytywnie oceniony, w ankietach ewaluacyjnych podały ciekawe argumenty zarówno pozytywne, jak i negatywne (niektóre osoby zaproponowały również modyfikację poszczególnych elementów zajęć). Poniżej zaprezentuję, które części lekcji podobały się uczniom i ich nauczycielkom najbardziej, a które najmniej.					

²⁰⁶ W tym elemencie tabelki będę skupiała się jedynie na ćwiczeniach/ zadaniach itp., które zostały wyróżnione przez nauczycieli w danym konspekcie lekcji.

Metody/zadania/techniki pracy, które uzyskały aprobatę (nie było ćwiczenia, które zostało skrytykowane przez większość nauczycielek, w związku z tym przy zadaniach, które wywołały różne reakcje podam pozytywne i negatywne aspekty):

a) I faza lekcji:

- uczniom podobało się wypisywanie skojarzeń ze słowem *kot*, według nauczycielek, takie zadanie sprawiło, że dzieci zainteresowały się tematem lekcji;
- ćwiczenie frazeologiczne ze słowem *kot* – zadanie to wywołało pozytywne reakcje u uczniów (zdaniem większości nauczycielek), niestety tylko pojedyncze osoby w ankiecie napisały, że ich uczniowie potrafili wyjaśnić związki frazeologiczne bez pokazywania im ich znaczenia (były też dzieci znające więcej frazeologizmów z tym leksemem), ale większość nie potrafiła właściwie przypisać związku frazeologicznego do podanego znaczenia; trudność sprawiło również właściwe zapisanie dialogu (najpierw trzeba było powtórzyć z nimi sposób zapisu i najważniejsze zasady związane z konstruowaniem go) – pomimo dość dużej trudności tego zadania wiele dydaktyczek stwierdziło, że są one bardzo potrzebne podczas lekcji, gdyż uczniowie mają ubogi zasób słownictwa, a takie ćwiczenia pomagają go poszerzać i wzbogacają wiedzę; jak same podają: „Świetnym pomysłem jest zadanie z przysłowiami, tego typu zadań jest bardzo mało i widać, że uczniowie mają trudność ze zrozumieniem przysłów, związków frazeologicznych”, poza tym „Ten element z pewnością należy powtórzyć na kolejnych zajęciach i sprawdzić czy dzieci zapamiętały znaczenie przysłów i związków frazeologicznych”²⁰⁷;
- ćwiczenie logopedyczne (przystosowane do usprawniania głosek tylnojęzykowych) – bajka logopedyczna i tzw. ćwiczenia „buzi i języka” – bajka logopedyczna wywarła dychotomiczne wrażenie na dydaktyczkach, część z nich uznała, że takie ćwiczenia są potrzebne szczególnie tym uczniom, którzy mają coraz większe problemy z prawidłowym wypowiedzianiem głosek i doskonale uzupełniają całość zajęć (niektóre osoby stwierdziły, że: „Dla mnie jest cenną wskazówką, aby częściej urozmaicać lekcje w ten sposób”), ale wymagają one dużej kontroli ze strony nauczyciela (szczególnie przy licznych klasach); pojawiały się również zdania, iż tego typu ćwiczenie nie podobało się uczniom, nie chcieli go wykonywać, uznając je za zbyt dziecinne jak dla nich, jedna osoba napisała: „Ćwiczenia logopedyczne wrywają uczniów z rytmu, wprowadzały lekkie zamieszanie podczas przechodzenia/powrotu do tekstu głównego”;

²⁰⁷ W cudzysłowie będę podawała wybrane komentarze nauczycielek zapisane w ankietach ewaluacyjnych przy każdej lekcji.

b) II faza:

- dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody dekonstrukcyjnej – taki sposób wstępnego omówienia usłyszanego przez nich tekstu bardzo spodobał się uczniom, chętnie uczestniczyli w dyskusji;
- gra dydaktyczna – *60 sekund z rzeczownikiem* – wywołała najwięcej pozytywnych emocji (każda nauczycielka w ankiecie ewaluacyjnej podkreśliła, że to jeden z najciekawszych elementów lekcji, nie spodziewały się, że w taki sposób można zachęcić uczniów do utrwalania zagadnień językowych), a co najważniejsze: „Gra uświadomiła uczniom, że rzeczowniki są wszędzie, dzięki niej utrwaliли części mowy”; dydaktyczki zaznaczały, że na początku uczniowie mieli problem z wymienianiem rzeczowników, jednak wsparcie z ich strony sprawiło, iż pomimo początkowej trudności, uczniowie osiągnęli dużo satysfakcji z właściwie wykonanego zadania; w związku z tym, że gra dydaktyczna bezpośrednio łączyła się z ilustracjami z najważniejszych wydarzeń z baśni zadaniem uczniów było również określenie, które wydarzenia z utworu one przedstawiają, a także, co mogli czuć bohaterowie w tym momencie – część nauczycielek w tym miejscu wprowadziła napisanie ramowego planu wydarzeń, który znalazł się w uczniowskich zeszytach, dodatkowo wiele osób podkreśliło, że: „Zadanie dotyczące nazywania uczuć i emocji jest bardzo trudne – dzieci zupełnie nie potrafią dobrać słownictwa”;
- ćwiczenie językowe – dopasowanie we właściwej formie odpowiednich przymiotników do rzeczowników – jedynie pojedyncze osoby zanotowały, że ich uczniom podobało się opisywanie cech bohaterów, ćwiczenie ortograficzne pozwoliło przypomnieć reguły pisowni „u” i „ó” z edukacji wczesnoszkolnej;
- dodatkowe ćwiczenie językowe – *Ortograficzne sudoku* – wykonało je większość nauczycielek biorących udział w badaniach, oceniając je, podobnie jak grę *60 sekund z rzeczownikiem* bardzo pozytywnie – początkowo zrozumienie zadania było dla uczniów bardzo skomplikowane, ale po dokładnym wyjaśnieniu zasad: „Wszyscy zadanie wykonali bardzo chętnie i prosili o kolejne”, jedna z dydaktyczek to zadanie oceniła jako najbardziej efektywne spośród całej lekcji; jedynie trzy nauczycielki nie wykonały tego zadania tłumacząc: „Nie podjęliśmy się wykonania dodatkowego ćwiczenia językowego „ortograficzne sudoku”, bo było za trudne”, „Ortograficzne sudoku wymaga więcej czasu, wyrazy ortograficzne zapisali poprawnie w domu”;

c) III faza:

- dyskusja podsumowująca baśń bardzo spodobała się uczniom, szczególnie rozmowa na temat spadku, ale też próba utożsamienia się z jednym z bohaterów – pojedyncze osoby napisały, że ich: „Uczniowie skupili się na tym, że kot oszukiwał, żeby osiągnąć cel, niż na uwierzeniu w swoje możliwości”;
- ewaluacja zaproponowana w konspekcie uzyskała dużą aprobatę ze strony uczniów, wszyscy położyli obuwie obok rysunku kota.

Podsumowując: stopień trudności, atrakcyjności zadań i metod pracy był dostosowany do możliwości uczniów. Wszystkie ćwiczenia były dla nich ciekawe, zdaniem nauczycielek dużym atutem konspektu było to, że podczas lekcji można było zaproponować uczniom różne rodzaje aktywności. Jednakże wiele osób zaznaczyło, że ten temat przeznaczony jest na dwie jednostki lekcyjne, szczególnie jeśli wykona się dodatkowe ćwiczenie i ułoży z uczniami plan wydarzeń. Zaletą konspektu, jak wynika z opinii nauczycielek, jest łączenie treści językowych z omawianą baśnią, gdyż uczniowie nawet nieświadomie utrwalają wiele istotnych kwestii, które z pewnością podczas tradycyjnej lekcji nie wywołałyby u nich tak dużego entuzjazmu i nie sprawiłyby satysfakcji z prawidłowej realizacji.

2) Temat: KAŻDY Z NAS MOŻE BYĆ RUBINKIEM (bajka terapeutyczna Rubinek Artura Barcisia).	- poszerza zasób słownictwa związany z zawodem jubilera; - <u>swoimi słowami definiuje pojęcie sylaby</u> (zdaniem kilku nauczycielek realizacja tego celu była za trudna dla uczniów, nie potrafią sformułować tej definicji); - określa znaki interpunkcyjne, które powinny pojawić się w różnych rodzajach zdań; - interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę;	tak	tak	nie	5,6

	- wymienia, opisuje i charakteryzuje bohaterów bajki; - łączy sylaby w wyrazy, a potem układa z nimi zdania; - uzupełnia grafikę, wpisując ortogramy; - <u>nazywa emocje towarzyszące postaciom</u> (jedna osoba nie zrealizowała tego zadania, ponieważ zabrakło na nie czasu, dzieci zaangażowały się w rozmowę na temat tekstu); - wartościuje pojęcie „inności” w środowisku szkolnym; - <u>określa swoją pozycję w grupie rówieśniczej</u> (dwie nauczycielki nie zrealizowały tego celu, gdyż, stwierdziły, że uczniowie nie chcieli wypowiadać się na ten temat); - wyjaśnia, dlaczego brak akceptacji przez innych prowadzi do poczucia niższości, a także wskazuje na sposoby radzenia sobie z nim; - utożsamia się z tytułowym bohaterem.				
Wnioski po przeprowadzonych przez nauczycielki lekcjach: Ten konspekt, podobnie jak poprzedni, został pozytywnie oceniony przez nauczycielki i ich uczniów. Poniżej przedstawię metody/zadania/techniki pracy, które					

uzyskały aprobatę (nie było elementu, który został negatywnie oceniony przez większość polonistek, w związku z tym przy zadaniach, które wywołały dychotomiczne emocje przedstawiłam zalety, wady lub propozycje modyfikacji):

a) faza I:

- wprowadzenie do tematu – szuflada jubilera (utożsamienie się przez uczniów z jednym z kamieni/koralików) – to zadanie zyskało aprobatę wszystkich osób biorących udział w badaniach, jedna nauczycielka napisała: „Uczniów zafascynowała szuflada jubilera. Z racji tego, że w tej klasie wszyscy grają w Minecraft, dzieci znały nazwy kamieni szlachetnych” i uzupełniła to zadanie filmem pokazującym pracę jubilera, jej zdaniem, uczniów zaskoczyła zwłaszcza obróbka diamentu; jedna z dydaktyczek dopełniła to zadanie tworzeniem przez uczniów opisu: „Dodałabym losowanie konkretnego kamienia szlachetnego i samodzielne tworzenie do niego opisu przez ucznia”;
- ćwiczenie logopedyczne – bajka logopedyczna – tym razem bajka logopedyczna zyskała większą aprobatę niż poprzednio, uczniowie, jak i ich nauczycielki chętniej zaangażowały się w wykonanie tego ćwiczenia, niektóre dydaktyczki przyniosły również na zajęcia lusterka, które ułatwiły wykonywanie ruchów artykulatorów; jedna nauczycielka zaproponowała zamianę tego zadania na ćwiczenie językowe związane z wykorzystaniem frazeologizmów: „Dałabym dzieciom wyszukiwanie związków frazeologicznych związanych z minerałami i kamieniami szlachetnymi i wyjaśnianie ich poprzez rysunki”;

b) faza II:

- odczytanie uczniom bajki terapeutycznej *Rubinek* autorstwa Artura Barcisia – jedna osoba wprowadziła do konspektu ciekawe uzupełnienie, uczniowie przed czytaniem mieli zamknąć oczy i wyobrazić sobie wygląd poszczególnych kamieni na podstawie czytanego tekstu, potem musieli zestawić swoje wizualizacje z odczuciami bohatera, wszyscy stwierdzili, że: „Brzydota Rubinka była tylko w głowie bohatera, dzieci wyobrażały go sobie jako piękny i błyszczący kamień szlachetny”;
- pogadanka po przeczytaniu utworu – ta metoda sprawdziła się bardzo dobrze, gdyż uczniowie chętnie dyskutowali o problemie „inności” i swoich emocjach podczas czytania bajki; jedna osoba zaproponowała ćwiczenie, które również mogłoby powtórzyć umiejętności twórcze uczniów z poprzedniej lekcji, mianowicie konstruowanie dialogu;

- ćwiczenie dramowe *stop-klatka* –to zadanie wywołało największe zaskoczenie wśród uczniów i nauczycielek, zdaniem których uczniowie: „Chętnie odgrywali sceny i rozmawiali o nich. Podobało im się także, że mogli swobodnie wyrazić swoje zdanie”; to ćwiczenie szczególnie sprawdziło się w bardzo aktywnych i żywiołowych klasach, podczas niego dzieci mogły wyrażać emocje; jedna nauczycielka stwierdziła, że: „Zadanie było jakby stworzone dla nich”, gdyż jej uczniowie uwielbiają brać udział w przedstawieniach; pojedyncze osoby napisały, że ich uczniom problem na początku sprawił wybór scenki, nie potrafili się zdecydować co i w jaki sposób pokazać, ponieważ nigdy wcześniej nie mieli okazji brać udziału w ćwiczeniach dramowych, a uczniowie skryci byli zdeorientowani, nie wiedzieli, w jaki sposób powinni się zachować;
- ćwiczenie językowe – *Rozsypanka sylabowa* połączona z tworzeniem zdań pytających – zdaniem wielu nauczycielek to zadanie spodobało się uczniom (według jednej klasy było najbardziej interesujące spośród wszystkich na tej lekcji), wszyscy poradzili sobie z właściwą realizacją zadania;
- ćwiczenie językowe – *Ortograficzny diament* – to zadanie wywołało różne emocje, jednym uczniom bardzo się podobało, nie pamiętali zasad ortograficznych i mogli je powtórzyć, a dodatkowo pokolorować obrazek, zaś dla innych było za proste, gdyż mieli dobrze utrwaloną wiedzę z tego zakresu z edukacji wczesnoszkolnej;

c) faza III:

- zabawa integracyjna – *Co nas łączy, a co dzieli?* – to zadanie, podobnie jak w przypadku dramy, spodobało się uczniom, chętnie wzięli w niej udział;
- dyskusja/ metoda sytuacyjna – uczniowie z dużym zaangażowaniem wypowiadali się na temat problemu inności odnosząc go do społeczeństwa i ich środowiska szkolnego (w tym również sytuacji w zespole klasowym); zdaniem kilku dydaktyczek ich uczniowie mają bardzo mały zasób słownictwa, w wyniku czego nie potrafili nazwać emocji, niezbędne byłoby wcześniejsze ćwiczenie rozwijające ich kompetencje językowe.

Podsumowując, utwór ten wywołał wielkie wrażenie na dzieciach, były zainteresowane wszystkimi ćwiczeniami, a dodatkowo, co również spodobało się nauczycielkom, mogły utrwalić wiadomości o sylabach, rodzajach zdań i znakach interpunkcyjnych w formie zabawy. Lekcje można poszerzyć o prezentację multimedialną bądź film z pracy jubilera, warto również wprowadzić ćwiczenie zaproponowane przez jedną osobę z zamknięciem oczu i wyobrażeniem sobie wyglądu kamieni.

3) CZY WARTO ZGUBIĆ PANTOFELEK? POZNAJMY HISTORIĘ KOPCIUSZKA (baśń <i>Kopciuszek</i> Charles’a Perraulta).	- swoimi słowami wyjaśnia <u>znaczenie związków frazeologicznych</u> (zdaniem prawie połowy nauczycielek realizujących zajęcia, uczniowie nie znają znaczeń większości frazeologizmów i bez ich pomocy nie są w stanie wykonać zadań z ich użyciem); - wzbogaca zasób słownictwa, poznając znaczenie słów pojawiających się w baśni; - interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę; - wypisuje skojarzenia z utworem; - ocenia bohaterów utworu; - łączy ze sobą wyrazy o podobnym znaczeniu; - dopasowuje opis do bohatera baśni, przedmiotu lub miejsca; - uzupełnia rozkazy, wpisując ortogramy; - <u>z rozsypanych sylab tworzy przymiotniki</u>, podaje ich rodzaj oraz określa liczbę (ten cel nie został zrealizowany przez kilka nauczycielek, ponieważ uczniowie z edukacji wczesnoszkolnej nie pamiętali, jaką częścią mowy są	tak	tak	nie (raczej nie – jedna nauczycielka zrezygnowała z czytania tekstu przez siebie, odczytała go z uczniami wspólnie, gdyż: „Moi uczniowie mają ogromny problem z czytaniem i pilnowaniem tekstu, a co dalej idzie – z jego zrozumieniem” – taki sposób zapoznania się z utworem wydał się odpowiedniejszy dla tej grupy klasowej)	5,5

	przymiotniki, a one zaplanowały ich wprowadzenie w późniejszym czasie); - <u>rozpoznaje rodzaj zdania ze względu na cel wypowiedzi, a następnie uzupełnia je zgodnie z regułami ortograficznymi</u> (zdaniem nauczycielek, które nie zrealizowały tego zadania: a) uczniowie nie znają podstawowych reguł ortograficznych, b) zabrakło czasu na realizację, gdyż dzieci zaangażowały się w dyskusję o przymiotnikach oceniających); - <u>odpowiada na pytanie: Jak mógł czuć się Kopciuszek traktowany w taki sposób przez przyrodnie siostry i macochę?</u> (realizacja tego celu sprawiła problem kilku nauczycielkom, jako przyczynę podały bardzo ubogi zasób słownictwa swoich uczniów, którzy nie byli w stanie wskazać nazw innych emocji poza jedną – „smutny”); - <u>zapisuje rady dla osoby, która czuje się niechciana tak jak Kopciuszek</u> (kilka dydaktyczek nie wykonało tego zadania z powodu braku czasu);				

	- wyciąga wniosek, że takie uczucia jak miłość i przyjaźń pomagają człowiekowi uwierzyć w siebie, poczuć się wartościowym (jedna z nauczycielek zrealizowała ten cel w formie pracy zespołowej przy wcześniejszym zadaniu).				
Wnioski po przeprowadzonych przez nauczycielki lekcjach: To kolejny konspekt, dobrze oceniony zarówno przez dydaktyczki, jak i ich uczniów. Podobnie jak wcześniej zaprezentuję metody/techniki/zadania, które zostały ocenione przez polonistki jako wyróżniające się (po raz kolejny nie było elementu wywołującego same negatywne emocje u odbiorców): a) faza I: • ćwiczenie językowe – <i>Wyrazy o podobnym znaczeniu</i> – zadanie to (pomimo dość prostej formy) zyskało bardzo dużą aprobatę szczególnie u dydaktyczek, które oceniły je jako bardzo wartościowe i wzbogacające słownictwo uczniów (przez nich to zadanie zostało określone mianem trudnego); • ćwiczenia logopedyczne – bajka logopedyczna i <i>Na pomoc księżniczce</i> – większość uczniów chętnie wykonywała oba ćwiczenia logopedyczne, szczególnie podobało im się drugie zadanie, które, zdaniem dydaktyczek, sprawiło dzieciom dużo radości; kilka nauczycielek pominęła te zadania ze względu na brak czasu, jedna osoba uzasadniła to tym, że: „Klasa jest bardzo emocjonalna i łatwo ją sprowokować do niepożądanych zachowań, a nadmiar zadań przewyższa uwagę”; b) faza II: • dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody dekonstrukcyjnej – część nauczycielek zaznaczyło, że ich uczniom bardzo podobało się wypisywanie skojarzeń związanych z baśnią od razu po zapoznaniu się z tym utworem; • gra dydaktyczna – <i>Lekturowe BINGO</i> – to zadanie, tak samo jak poprzednie gry, niezwykle podobało się uczniom, wzbudziło ich entuzjazm i wielu z nich uznało tę zabawę za najciekawszą podczas całej lekcji (kilka nauczycielek napisało, że musiały poświęcić więcej czasu na wyjaśnienie zasad na początku, gdyż dzieci nie spotkały się wcześniej z taką grą); ponadto dydaktyczki mogły sprawdzić, czy uczniowie zrozumieli przeczytany utwór;					

- ćwiczenie językowe – cechy bohaterów – zdaniem większości nauczycielek, zadanie to wymagało pomocy z ich strony, gdyż uczniowie nie rozumieli części słów i ich znaczenia (dopiero po wyjaśnieniu, co oznaczają dane przymiotniki udało im się przypisać cechy charakteru do danej postaci z utworu);
- dyskusja o przymiotnikach krzywdząco wartościujących – ta metoda została uznana za bardzo atrakcyjną dla uczniów, gdyż umożliwiła im wyrażenie swojego zdania i wywołała wiele emocji;
- ćwiczenie językowe – ortografia (uzupełnienie poleceń wydawanych przez siostry dla Kopciuszka) – to ćwiczenie spodobało się wielu nauczycielkom, które oceniły je jako bardzo przydatne, gdyż nie tylko utrwała reguły ortograficzne, ale też wiadomości na temat rodzajów zdań i może stać się okazją do rozmowy na temat właściwych form komunikowania się;
- ćwiczenie językowe – związki frazeologiczne – pomimo tego, iż to ćwiczenie dodatkowe, większość dydaktyczek wykorzystało je podczas lekcji, mając na uwadze bardzo duże braki uczniów w tym zakresie; zdaniem nauczycielek, mimo że zadanie to nie było trudne (dodatkowo w ramce znajdowały się podpowiedzi), wielu uczniom sprawiło ono bardzo dużą trudność; większość z nich pierwszy raz spotkała się z tymi związkami frazeologicznymi; dydaktyczki, po jego przeprowadzeniu, wyciągnęły ogólny wniosek, iż zadania, mające na celu wzbogacanie słownictwa: „Są wartościowymi ćwiczeniami, tego typu zadań jest mało, a uczniowie wykazują trudności w tym zakresie”;

c) faza III:

- eksperyment – studnia i lina – ta metoda zrobiła na uczniach największe wrażenie i została przez część osób biorących udział w badaniach uznana jako jedna z najbardziej atrakcyjnych, chociaż uczniowie początkowo mieli problem z wyciągnięciem odpowiednich wniosków (wiele zespołów klasowych potrzebowało wsparcia ze strony nauczycielki); jedna osoba, aby pomóc swoim uczniom właściwie nazwać emocje i dopasować je do odczuć Kopciuszka przygotowała pomoc dydaktyczną: „Uczniowie nie potrafią nazywać uczuć – korzystaliśmy z kart, żeby sprawdzić, jakie w ogóle człowiek może odczuwać emocje”; inna nauczycielka natomiast, aby jeszcze lepiej zobrazować uczniom, jakiej krzywdy doświadcza taka osoba, jak Kopciuszek przyniosła na lekcję: „Brudny garnek, żeby pokazać jak ciężko go wyczyścić”;
- ewaluacja – rady dla osoby, która czuje się niechciana – zdaniem wielu dydaktyczek, dzieciom podobała się taka ewaluacja lekcji, uczniowie zaangażowali się, szczególnie po wcześniejszym eksperymencie, w to zadanie i chcieli pomóc osobie mającej złe, tak jak bohaterka baśni, samopoczucie.

Podsumowując, dydaktyczki oceniły tę lekcję bardzo pozytywnie, w „uwagach” napisały, że wszystkie metody i zadania podobały się ich uczniom, sam jej przebieg był dynamiczny, przez co uczniowie nie mieli czasu na nudę, cały czas byli zaangażowani, ponadto: „Świetnym pomysłem jest łączenie wątków wychowawczych przy omawianiu baśni, uczniowie obiecali, że nie będą oceniać innych po wyglądzie, bo też nie chcą być oceniani”. Jak wynika z opinii polonistek, przygotowane przeze mnie karty pracy dają uczniom wiele radości, z dużym zaangażowaniem wypełniają je, kolorują, dopisują swoje przemyślenia itp. Jedna z nauczycielek napisała bardzo ciekawą refleksję: „Większość ćwiczeń była niezwykle ciekawa, zwłaszcza ćwiczenia językowe. Moi uczniowie bardzo szybko odkryli, że jest to też baśń o braku asertywności (zgoda Kopciuszka na złe traktowanie). Długo analizowaliśmy też powody zachowania macochy. Dzieci stwierdziły, że w baśni jest zbyt mało danych o prawdziwych motywach postępowania macochy. Szukaliśmy wspólnie odpowiedzi na to pytanie. Uczniowie bardzo szybko wychwycili podobieństwo tej baśni do baśni *o Jasiu i Małgosi*”. Zaznaczyć jednak należy (to zostało również zauważone przez wszystkie osoby biorące udział w badaniach), że konspekt ten jest przeznaczony na dwie godziny lekcyjne, ale jak nadmienili dydaktyczki, warto go zrealizować, gdyż angażuje i kształtuje różnorodne umiejętności i można go również realizować: „Przy pomocy narzędzia TIK – wyszło świetnie, choć trzeba było poświęcić więcej czasu na dostosowanie”.

4) O CO MOŻNA PROSIĆ ZŁOTĄ RYBKĘ? (baśń <i>O rybaku i złotej rybce</i> Aleksandra Puszkina).	<u>- wymienia zasady pisowni „ch” i „h”</u> (realizacja tego zadania sprawiła trudność, ponieważ uczniowie nie potrafili wymienić zasad, które poznali w trakcie edukacji wczesnoszkolnej, zdaniem jednej z nauczycielek, w ćwiczeniu zabrakło: „wyrazów wymiennych czy tak zwanych słów <i>halaśliwych</i> ”); <u>- podaje najważniejsze cechy komiksu</u> (dwie nauczycielki zrezygnowały z realizacji tego zadania, ponieważ niedawno omawiały lekturę	tak	tak	raczej tak – zdaniem części nauczycielek, ten utwór jest dość trudny dla uczniów ze względu na niezrozumiałe słownictwo wymagające wielokrotnego wyjaśnienia; aby pomóc dzieciom	5,6

	pt. <i>Kajko i Kokosz. Szkoła latania</i>, podczas której szczegółowo podawały cechy komiksu); - interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę; - <u>charakteryzuje bohaterów na podstawie ich wypowiedzi</u> (zdaniem dydaktyczek, uczniowie mają problem z określeniem cech charakteru, powodem tego może być zbyt ubogie słownictwo dzieci); - <u>określa rodzaje zdań ze względu na cel wypowiedzi</u> (tylko jedna nauczycielka napisała, że nie wszyscy uczniowie byli w stanie rozróżnić zdania, realizacja tego zadania wymagała dużej pomocy z jej strony); - dopasowuje znak interpunkcyjny (pytajnik, kropkę, wykrzyknik) do rodzaju zdania; - wypisuje czasowniki pojawiające się w komiksie; - <u>uzasadnia, dlaczego powinno się starannie wymawiać głoski i wyrazy oraz na czym polega grzeczność językowa</u> (jedna osoba stwierdziła, że jej uczniowie nie potrafili uzasadnić, dlaczego			zrozumieć tekst polonistki czytały go fragmentami, wspólnie układali plan wydarzeń, czytali ponownie dzieląc go na rolę; należy podkreślić, że ten właśnie tekst sprawił uczniom największej problemu ze względu na niezrozumiały język, a znajduje się w Podstawie programowej z języka polskiego dla klas IV-VI; w większości podręczników i programach nauczania; jego	

	należy starannie wymawiać głoski, wobec tego poruszyła w czasie lekcji tylko zagadnienie grzeczności językowej); - wyjaśnia, dlaczego obecność i wsparcie drugiego człowieka jest ważniejsze niż dobra materialne; - podaje, na podstawie utworu, do jakich konsekwencji może doprowadzić człowieka zachłanność, żądza władzy i majątku; - określa, czy rybaka można nazwać osobą asertywną.			omówienie zostało zaplanowane dla czwartoklasistów (z tego powodu znalazł się on także w moim cyklu lekcji, gdyż (jak wspomniałam w czasie analizy podręczników), chciałam zaproponować nauczycielkom inną realizację utworu, niż tylko skupienie się na kształceniu czytania ze zrozumieniem)	
Wnioski po przeprowadzonych przez nauczycielki lekcjach: Poniżej przedstawię metody/zadania/techniki pracy, które uzyskały aprobatę (nie było elementu, który został negatywnie oceniony przez większość nauczycielek, w związku z tym przy zadaniach, które wywołały dychotomiczne emocje przedstawiłam zalety, wady lub propozycje modyfikacji): a) faza I:					

- ćwiczenie logopedyczne – *łowienie rybek* – to zadanie spotkało się z dużą aprobatą zarówno nauczycielek, jak i uczniów, wszyscy nie tylko dobrze się bawili, czytając różne łątańce językowe, ale też uświadomili sobie, że: „Nie zwracają uwagi na sposób wypowiadania się. Nawet powtórzenie głośno łątańców językowych sprawiało problem” i dało nauczycielkom cenny wniosek, aby sporadycznie wprowadzać na lekcjach języka polskiego ćwiczenia artykulacyjne;
- zabawa językowa – *Głuchy telefon* połączona z rozpoznawaniem rodzajów zdań – każda dydaktyczka stwierdziła, że to zadanie bardzo podobało się ich uczniom, mimo tego, że nie udało się zachować pierwotnego brzmienia zdania do końca; ćwiczenie wprowadziło uczniów w tematykę lekcji, dodatkowo sprawdziło czy potrafią rozróżniać rodzaje zdań ze względu na cel wypowiedzi; jedna osoba zmodyfikowała dalszą część zadania i jako odpowiedź na pytanie z „głuchego telefonu” stworzyła razem z uczniami listę życzeń z podziałem na te realistyczne i fantastyczne, co dodatkowo utrwaliło cechy baśni;
- ćwiczenie ortograficzne – tylko kilka polonistek zaznaczyło, że to ćwiczenie podobało się ich uczniom, samo wykonanie nie sprawiło zbyt dużego problemu w przeciwieństwie do wymienienia zasad pisowni „ch” i „h”;

b) faza II:

- ćwiczenie językowe – *Komiks* – zdaniem większości nauczycielek, niezwykle trafnym zadaniem do tego konspektu lekcji było wykorzystanie komiksu związanego z baśnią (choć według pojedynczych osób, zaproponowane przeze mnie zadania były dość trudne dla ich uczniów i bez pomocy dydaktyczek nie poradziłiby sobie z nimi; osoby, które już wcześniej omawiały lekturę *Kajko i Kokosz. Szkoła latania* Janusza Christy miały doskonałą okazję do utrwalenia cech komiksu); dodatkowo komiks pomógł, zdaniem nauczycielek, usystematyzować wiedzę uczniów na temat przeczytanego utworu, który z powodu języka, zdaje się być dość trudnym w odbiorze; ponadto uczniowie chętnie wykonywali również zadania językowe związane z wyszukiwaniem czasowników i rozpoznawaniem rodzajów zdań;
- ćwiczenie literackie – *Układanie wydarzeń we właściwej kolejności* – to zadanie szczególnie spodobało się nauczycielkom, zwłaszcza tym, które przy poprzednich konspektach jako uzupełnienie proponowały układanie planu wydarzeń; dodatkowo uczniowie mogli poszerzyć zasób słownictwa związany z hasłem (*ASERTYWNOŚĆ*), powstałym po właściwym ułożeniu wydarzeń, stanowiącym przyczynę dyskusji na temat tego, czym jest asertywność; jedna nauczycielka uzupełniła przygotowaną przeze mnie definicję asertywności internetowym filmikiem na platformie YouTube pt. *Jak być asertywnym? 14*

wskazówek (<https://www.youtube.com/watch?v=iAEsK5J11tU>), natomiast druga ułożyła z uczniami plan wydarzeń na platformie <https://learningapps.org/>, co również spotkało się z dużą aprobatą ze strony dzieci;

- ćwiczenie językowe – *Sylabowy staw* – tylko trzy dydaktyczki wymieniły to zadanie jako interesujące dla uczniów;
- drzewko decyzyjne – stanowi metodę, która obok ćwiczeń logopedycznych i komiksu wywołała najwięcej emocji u dzieci; trzeba jednak zaznaczyć, iż uczniowie nie znali wcześniej tej metody, więc polonistki musiały poświęcić sporo czasu na objaśnienie, na czym ona polega, zdaniem jednej osoby dzieci: „Najczęściej potrzebują pomocy przy określaniu wartości i celów”, najwięcej radości sprawiła uczniom możliwość podejmowania wyboru; ponadto przez wiele nauczycielek zadanie to zostało określone mianem najbardziej efektywnego, gdyż, jak podają: „Uczniowie sami wnioskowali, co jest w życiu ważne, dyskusja wzbudziła wiele emocji” i „Drzewko decyzyjne sprawiło, że dzieci dostrzegły, do czego prowadzi chciwość i żądza władzy. Zobaczyły, co można stracić, postępując tak, jak żona rybaka. Zwróciły także uwagę na to, że warto być asertywnym”; co ciekawe: „Jeden z uczniów porównał sytuację z baśni do dmuchania balona – jeśli go za bardzo nadmuchamy to pęknie”;

c) faza III:

- ćwiczenie językowe – *savoir-vivre* – to kolejne ćwiczenie, które, zdaniem nauczycielek, wywołało u ich uczniów wiele emocji, gdyż uświadomiło im, że to, w jaki sposób wypowiadają się i zwracają do innych, ma wpływ na to jak są postrzegani (pozytywnie lub negatywnie), z dużym zaangażowaniem przekształcili dialog (co ciekawe, na to zwróciły uwagę nauczycielki, że w przypadku pierwszego konspektu mieli duże opory z zapisem tej formy wypowiedzi, a teraz wykonywali to bezproblemowo).

Podsumowując, uczniom bardzo podobały się te zajęcia i chętnie brali udział we wszystkich ćwiczeniach, zdaniem nauczycielek: „Wszystkie zadania zrealizowane z ochotą, zadania sprawiły dzieciom wielką radość”, ponadto stopień trudności wszystkich zadań był dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów, jednakże było ich za dużo jak na jedną jednostkę lekcyjną (nauczycielka, która zadała uczniom przeczytanie baśni w domu zrealizowała całość podczas jednej lekcji), gdyż dydaktyczki widząc zaangażowanie swoich uczniów więcej czasu poświęciły na rozmowę o asertywności: „o postawach wobec innych ludzi, o języku naszej komunikacji (agresji i empatii)”. Dodatkowo część polonistek skupiło się również na próbie scharakteryzowania bohaterów, jedna osoba napisała: „Dołożyłam sketchnotkę z rybakiem i rybką oraz staruchą – dopisaliśmy ich cechy do narysowanych postaci”. Najistotniejsze jest dla mnie to, że konspekt

pomógł w zrozumieniu, czym jest zachłanność, żądza władzy i brak umiejętności, docenienia tego, co się posiada, a także stwierdzenie nauczycielek, że zajęcia pomogły im: „odkryć ten utwór na nowo” – i wniosek: „Tutaj jest wiele fascynujących wątków, które można świetnie wykorzystać w edukacji polonistycznej, ale także jako terapeutyczne opracowanie reguł społecznych”.					
5) KAŻDY MA SWOJE PRAWA – O PRZYGODZIE JASIA I MAŁGOSI (baśń <i>Jaś i Małgosia</i> braci Grimm).	- <u>wymienia samogłoski</u> (dwie nauczycielki napisały, że nie udało im się zrealizować tego zadania, gdyż uczniowie mylą samogłoski ze spółgłoskami i będą potrzebowali dodatkowych lekcji na utrwalenie tego zagadnienia); - <u>wymienia zasady pisowni „ó” wymiennego</u> (kilka nauczycielek musiało naprowadzić uczniów podając im ortograficzne reguły); - charakteryzuje bohaterów baśni oraz relacje między nimi; - <u>wskazuje podobieństwa i różnice między baśnią a piosenką</u> (ponad połowa dydaktyczek nie zrealizowała tego celu, za przyczynę podając brak czasu); - <u>interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę</u> (to zadanie, podobnie jak w przypadku związków frazeologicznych czy wymienienia cech charakteru, sprawiło uczniom problem przez ubogie słownictwo i uogólnianie,	tak	tak	nie (jedna osoba zaznaczyła, że trudne okazało się słownictwo występujące w baśni, np. słowo <i>wdowiec</i> wymagało dodatkowego wytłumaczenia)	5,4

	byli w stanie jedynie zauważyć i nazwać relację dobro-zło); - ocenia zachowania bohaterów baśni; - wymienia skojarzenia ze słowem <i>las</i>; - <u>wskazuje na ilość liter i sylab w wyrazie</u> (kilka polonistek stwierdziło, że uczniowie nie mają usystematyzowanej wiedzy, nie rozróżniają podziału na sylaby i litery); - <u>tworzy rymy</u> (dwie nauczycielki pominęły to ćwiczenie ze względu na brak czasu, jedna dydaktyczka zadała je uczniom do domu); - określa relacje, jakie panowały w domu rodzinnym Jasia i Małgosi na początku baśni, zwraca uwagę na niewłaściwe zachowanie macochy i uległość ojca; - wskazuje na wartość współpracy i wiary we własne możliwości, dzięki którym pokona się trudności; - <u>konstruuje piramidę priorytetów dziecka</u> (część nauczycielek pominęła to zadanie ze względu na dużą ilość czasu, którą musiałyby na nie				

	poświęcić, zaś jedna osoba wykonała je w formie dyskusji).				

Wnioski po przeprowadzonych przez nauczycielki lekcjach:

Ten konspekt, podobnie jak wcześniejsze, został pozytywnie odebrany przez osoby biorące udział w badaniach, wobec tego nie pojawiły się w nim metody, ćwiczenia czy zadania, które zostały negatywnie ocenione przez wszystkie dydaktyczki i ich uczniów. Poniżej zaprezentuję wyróżnione przez nauczycielki elementy na podstawie ich odpowiedzi z ankiet ewaluacyjnych:

a) faza I:

- bajka relaksacyjna *O czym śpiewa las?* autorstwa Elżbiety Śnieżkowskiej-Bielak – według większości nauczycielek ten utwór dobrze sprawdził się na początku lekcji, uczniowie mogli zwizualizować sobie miejsce, do którego za chwile „udadzą się” z bohaterami baśni; jedna osoba, aby jeszcze lepiej przybliżyć uczniom tematykę zajęć, wybrała się z nimi do parku, gdzie przeprowadziła całą lekcję; tylko jedna nauczycielka stwierdziła, że jej uczniom nie podobał się ten utwór: „Dzieci uznały, że są do niej za duże, śmieszyło ich słownictwo, nagromadzenie zdrobnień”;
- ćwiczenie językowe – *Literowe drzewo* – zdaniem nauczycielek i ich uczniów, to zadanie było interesujące, dzieci bardzo dobrze poradziły sobie ze stworzeniem słowa, policzeniem liter i sylab w wyrazie, według dydaktyczek: „Literowe drzewo spełniło swoją rolę znakomicie”, „Ciekawe utrwalenie treści gramatycznych”; zarówno nauczycielki, jak i ich uczniowie zaznaczyli, że podczas lekcji powinno być więcej takich kreatywnych zadań dotyczących wskazywania liczby sylab, liter i głosek, ponieważ te zagadnienia sprawiają uczniom wiele kłopotu, a taka forma zabawy z pewnością zachęci ich do utrwalania wiadomości;
- ćwiczenie logopedyczne – *logopedyczny „spacer po lesie”* – to ćwiczenie wywołało różne reakcje u nauczycielek, część osób uznało je za bardzo trafne i ciekawe dla uczniów, natomiast niektóre zaproponowały pominięcie go z różnych powodów: zbyt długiego czasu poświęconego na wytłumaczenie, na czym polega to zadanie oraz zbyt dużą liczbą dzieci w zespole klasowym, który wymaga szczególnej uwagi i kontroli;

b) faza II:

- przeniesienie do świata baśni – dydaktyczka odczytała uczniom baśń pt. *Jaś i Małgosia* braci Grimm – jedna z nauczycielek, która zdecydowała się na poprowadzenie lekcji na łonie przyrody napisała, że ze względu na długość utworu i trudność ze zrozumieniem go zdecydowała się na wspólne czytanie baśni z uczniami, pisząc: „czytaliśmy wspólnie po kawałku i opowiadaliśmy treść”;
- gra dydaktyczna – *Zgadnij kto to?* – podobnie jak w przypadku wcześniejszych konspektów, gra dydaktyczna zyskała bardzo dużą aprobatę ze strony nauczycielek i uczniów, wywołując przy tym wiele pozytywnych emocji (nawet nauczycielka, która prowadziła tę lekcję w formie zdalnej stwierdziła, że udało jej się przeprowadzić to zadanie i bardzo podobało się uczniom, prosili o ponowne zagranie przy czytaniu kolejnych baśni); zdaniem dydaktyczek: „Uczniowie korzystając z gry chętnie wcielili się w rolę bohaterów baśni”, co umożliwiło im, przy okazji, sprawdzenie, ile osób zrozumiało przeczytany utwór, a także w jakim stopniu; jedna osoba uzupełniła tę grę o wprowadzenie elementów charakterystyki bohaterów;
- metaplan – jako metoda omówienie relacji panujących w domu Jasia i Małgosi sprawdziła się, zdaniem osób biorących udział w badaniach, niezwykle dobrze: „Uczniowie bardzo chętnie wykonywali zadanie dotyczące relacji w domu Jasia i Małgosi”, chociaż dość trudne okazało się określenie, dlaczego nie jest tak, jak powinno być (z tym pytaniem wielu uczniów poradziło sobie dopiero po podpowiedzi ze strony polonistek);
- ćwiczenie językowe – *Zabawa rymami* – to kolejne ćwiczenie językowe, które zostało dobrze ocenione przez dydaktyczki (wiele z nich było zaskoczonych w jak prosty sposób w formie zabawy można wprowadzić tego typu ćwiczenia), ich zdaniem: „Uczniom podobało się połączenie baśni z piosenką”, „Dzieci dobrze się bawiły podczas zabawy z rymami”; bardzo cenny i wartościowy dla mnie okazał się przy tym zadaniu komentarz, że: „Uczniowie zauważają postępy we własnym słownictwie” – to tym bardziej utwierdziło mnie w przekonaniu, jak ważną rolę w edukacji polonistycznej odgrywa nauczanie kompetencji językowej, która nie tylko poszerza wiedzę uczniów na temat języka, ale też zasób słownictwa, sprawiając, iż jego użytkownicy stają się bardziej świadomymi i pewniejszymi siebie (przez rozumienie coraz większej liczby słów) użytkownikami języka; dwie osoby pominęły realizację tego zadania z różnych powodów: „Dość trudne było ćwiczenie dotyczące rymów, ale powodem tego jest to, że w tej klasie na 17 dzieci dwóch uczniów już ma opinie z PPP o niskich możliwościach intelektualnych, a kolejne 5 dzieci jest w trakcie diagnoz w kierunku dysleksji.

Niestety, kompetencje językowe u większości klasy są na bardzo niskim poziomie”, „Z braku czasu nie zdążyliśmy wysłuchać piosenki i zrobić zadania z rymami, dłuższą chwilę poświęciliśmy na rozmowę o sytuacji w domu bohaterów i prawach dziecka”;

- ćwiczenie językowe – *Ortograficzny plan wydarzeń* – według nauczycielek ćwiczenia związane z układaniem planu wydarzeń są bardzo przydatne dla ich uczniów, pomagają im usystematyzować wiedzę o utworze, ćwiczą porządkowanie wydarzeń w ciągu przyczynowo-skutkowym, kilka osób zaznaczyło, iż samo ułożenie planu okazało się bardzo proste, jednak druga część zadania, przypisywanie reguł ortograficznych, sprawiła części dzieci problem (to oznacza, iż nadal i przy każdej możliwej okazji muszą utrwalać z uczniami te zagadnienia);

c) faza III:

- pogadanka – *Jakie prawo, jako dzieci, mają Jaś i Malgosia?* – to zadanie bardzo spodobało się wszystkim dydaktyczkom, część z nich uznała ją za najciekawszą metodę, która wywołała wiele pozytywnych emocji w zespole klasowym, sprawiając, że: „Wyjątkowo żywo dyskutowali na temat praw dziecka”, ale też: „Potrafili uzasadnić kolejność praw w tworzonej Piramidzie”; jednakże trochę trudności sprawiło im stworzenie wspólnie piramidy wartości, gdyż dla każdego coś innego było ważniejsze;
- ewaluacja – grafika domku Baby Jagi – spodobała się uczniom i okazała się dla nich ciekawa, powodując iż każdy z nich ocenił bardzo pozytywnie zajęcia.

Podsumowując, na podstawie wypowiedzi nauczycielek mogę stwierdzić, że temat był dla uczniów bardzo interesujący, chętnie wykonywali proponowane zadania. Lekcja udowodniła uniwersalność baśni nawiązując do praw dziecka; bardzo przypadły im do gustu wszystkie ćwiczenia związane z tym utworem, chętnie wypowiadali się i udzielali sensownych odpowiedzi. Zdaniem części osób, to był najciekawszy temat lekcji, gdyż: „Wszystkie metody się sprawdziły, ale najbardziej te mające formę zabawy”, „Bardzo ciekawy początek lekcji – bajka relaksacyjna, adekwatnie dobrane ćwiczenia, całość umożliwia zrealizować cele”. Nauczycielki, które początkowo sceptycznie podchodziły do łączenia zagadnień literackich z językowymi zaczęły zauważać, że tych zagadnień nie powinno się rozdzielać, twierdząc, że można dodać jeszcze więcej ćwiczeń językowych. Jedna z nauczycielek zmodyfikowała konspekt i pominęła część zajęć, jak napisała w uzasadnieniu: „Przyczyną tego było pojawienie się uczniów z Ukrainy, którzy nie rozumieli języka polskiego, dlatego przygotowałam ćwiczenia, aby zaangażować wszystkich”, zaś druga jeszcze bardziej poszerzyła tematykę lekcji, pisząc: „Zajęcia rozłożyłam na 5h, zamiast wskazanych 2h. Dzięki temu mogłam omówić z uczniami powody powstania oraz zasady realizacji Konwencji o Prawach Dziecka. Temat zafascynował uczniów, większość z nich nie

wiedziała, że istnieje taka konwencja. Dodałam do przebiegu zajęć samodzielne wyszukiwanie w Internecie informacji o tym, w jaki sposób w różnych państwach świata przestrzega się praw dziecka (na moich lekcjach uczniowie mogą korzystać ze smartfonów i tabletów). Robiliśmy mapę myśli do słowa DZIECKO (synonimy, rodzina wyrazów, antonimy, określanie oraz frazeologizmy). Dodatkowo zastosowałam metodę żywego obrazu, która bardzo spodobała się uczniom”.

6) CZY WARTO UDAWAĆ KOGOŚ INNEGO? (baśń <i>Gęsiareczka braci Grimm</i>).	- wyjaśnia swoimi słowami, czym zajmowała się gęsiareczka; - <u>wyjaśnia znaczenie związków frazeologicznych ze słowem kłamstwo</u> (tak jak w przypadku pierwszej lekcji, uczniom trudność sprawiło wypisanie i zrozumienie znaczenia związków frazeologicznych); - <u>swoimi słowami, definiuje pojęcie głośki i litery</u> (podobnie jak w przypadku definicji sylaby, kilka nauczycielek zaznaczyło, że uczniowie nawet swoimi słowami nie są w stanie wyjaśnić tego pojęcia); - nazywa i opisuje emocje gęsiareczki i służącej; - interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę; - <u>ocenia zachowanie obu bohaterów</u> (jedna nauczycielka napisała, że uczniowie nie byli w stanie samodzielnie dokonać takiej oceny, udało się to dopiero z jej pomocą);	tak	tak	nie; raczej nie – jedna nauczycielka napisała, że: „Niektórzy uczniowie nie zrozumieli zakończenia”	5,6

	- wskazuje samogłoski i spółgłoski w wyrazach (kilka dydaktyczek, jak w przypadku poprzedniego konspektu, nie była w stanie w zrealizować tego zadania, gdyż uczniowie nie rozróżniają samogłosek od spółgłosek, niezbędna jest lekcja wprowadzająca i utrwalająca to zagadnienie); - stosuje zasadę pisowni <i>-arz</i> na końcu wyrazów oznaczających zawody (ta zasada, zdaniem czwórki nauczycielek wymaga dodatkowego utrwalenia, uczniowie nie są w stanie jej przyswoić podczas jednej jednostki lekcyjnej); - układa chronologicznie wydarzenia; - porównuje bohaterki utworu, wskazując na ich odmienne cechy charakteru; - wypowiada się na temat negatywnych skutków kłamstwa i udawania kogoś innego; - wskazuje, na podstawie utworu, do jakich skutków prowadzi zazdrość (dwie polonistki napisały, że jedynie częściowo udało im się zrealizować ten cel i to dzięki ich podpowiedziom);				

	- wyjaśnia, dlaczego warto być asertywnym (jedna osoba nie zrealizowała tego zadania ze względu na brak czasu).				
Wnioski po przeprowadzonych przez nauczycielki lekcjach: Ten konspekt został najwyżej spośród wszystkich oceniony przez nauczycielki oraz ich uczniów. Poniżej zaprezentuję metody, zadania czy ćwiczenia, które zwróciły uwagę dydaktyczek i zostały przez nich skomentowane i ocenione: a) faza I: - wprowadzenie do tematu: dyskusja (pytania pomocnicze)/ ćwiczenie językowe – ten element lekcji był dość rozbudowany, ponieważ łączył w sobie dyskusję, ćwiczenie językowe (fonetyczne i ortograficzne); wszystkim nauczycielkom podobało się takie wprowadzenie do lekcji, zdaniem każdej z dydaktyczek, uczniowie doskonale „bawili się” przy ćwiczeniu z rozwiązywaniem rebusu (zauważyli, że coraz mniej problemu sprawia im rozróżnianie samogłosek od spółgłosek); ponadto uczniów zaciekało hasło słownikowe stanowiące tytuł baśni, chętnie wzięli udział w zagadkach dotyczących zawodów mających w nazwie trudność ortograficzną (jedna nauczycielka napisała, że jej uczniowie sami wymyślali swoje zagadki i zadawali je pozostałym), chętnie włączyli się również w dyskusję związaną z wyszukiwaniem reguły ortograficznej łączącej zapisane na tablicy zawody; - ćwiczenia logopedyczne – wierszyk logopedyczny i grafika z ćwiczeniami – zdaniem większości nauczycielek, ich uczniowie chętnie wykonywali ćwiczenia logopedyczne doskonale się przy nich bawiąc, jedna osoba zwróciła uwagę na „oryginalność i ciekawość ćwiczeń emisyjno-głosowych, które w bardzo ciekawy sposób łączą się z realizacją tematu”; inna natomiast stwierdziła, że jej uczniowie: „Wstydzą się wykonywania ćwiczeń przed całą klasą. Zamiast ćwiczeń logopedycznych dodałabym więcej ćwiczeń językowych – wyszukiwanie konkretnych części mowy, epitetów, związków frazeologicznych” – moim zdaniem, takie ćwiczenia można wprowadzić wykorzystując materiały logopedyczne dołączone do zajęć, np. wyszukiwanie części mowy, środków poetyckich czy rymów w wierszyku logopedycznym;					

b) faza II:

- przeniesienie do świata baśni – nauczyciel odtwarza uczniom baśń pt. *Gęsiareczka* braci Grimm – dwie nauczycielki zwróciły uwagę na ten element lekcji pisząc, że ich uczniom podobał się taki sposób zapoznania z utworem;
- pogadanka dotycząca wrażeń po wysłuchaniu baśni, jej oceny itp. – jedna z nauczycielek zauważyła, że: „Uczniowie już sami zadawali sobie pytania z pogadanki” i wspólnie na nie odpowiadali, po realizacji wcześniejszych konspektów byli przyzwyczajeni, że polonistka zapyta ich o pierwsze odczucia związane z baśnią;
- baśniowe kalambury – zdaniem wszystkich nauczycielek: „Wiele entuzjazmu wywołały scenki ilustrujące treść baśni” i „Uczniowie chętnie przedstawiali baśniowe kalambury”, stwierdziły również, że dzięki takiemu ćwiczeniu przedstawienie wydarzeń we właściwej kolejności nie sprawiło dzieciom żadnego problemu;
- metoda problemowa – *6 myślowych kapeluszy* – to kolejna metoda (obok m.in. metaplanu czy drzewka decyzyjnego), która zyskała dużą aprobatę nauczycielek i ich uczniów, oceniana jako nowatorska, oryginalna i najbardziej efektywna; jednakże większość dydaktyczek zaznaczyła, iż wymaga ona poświęcenia czasu na wyjaśnienie dzieciom, na czym polega i w jakim celu będzie wykorzystana; jedna osoba napisała, że: „Podczas wykonywania ćwiczenia Sześć Myślowych Kapeluszy rozgorzała ciekawa dyskusja dotycząca usposobienia bohaterów”; inna przygotowała dla uczniów pomoc dydaktyczną z wypisanymi cechami charakteru, aby było im łatwiej przypisać je do danej postaci, a potem uzasadnić; kolejna zaś poświęciła na omówienie tego utworu aż pięć godzin lekcyjnych, gdyż jak napisała: „Dzieci były zachwycone baśnią. Długo analizowaliśmy tekst i szukaliśmy powodów zachowań obu bohaterów”; natomiast następna polonistka zrezygnowała z tej metody uzasadniając to następująco: „Zrezygnowałam z metody problemowej 6 myślowych kapeluszy, ponieważ obawiałam się, że nie zrealizuję wszystkich celów, uczniowie sami decydowali o charakterystyce gęsiareczki i jej służącej”;

c) faza III:

- ćwiczenia językowe – *Kłamlive związki frazeologiczne* – to kolejne ćwiczenie dotyczące związków frazeologicznych, które spodobało się nauczycielkom i zostało przez nie uznane jako bardzo ważne i konieczne podczas lekcji języka polskiego, gdyż uczniowie mają, zdaniem dydaktyczek, dość ubogi zasób

słownictwa i duże trudności sprawiają im zadania (które wydają się bardzo proste) i dotyczą właśnie frazeologii („trudne (co było zaskakujące) okazały się związki frazeologiczne – były im mało znane”);

- zabawa – *Wyturlaj prawdę* – zdaniem polonistek, była świetną metodą, obok ćwiczenia językowego ze związkami frazeologicznymi, która stanowiła doskonałe podsumowanie lekcji, ponieważ, jak napisała jedna osoba: „Nawet ci uczniowie, którzy niechętnie się wypowiadają, chcieli zabrać głos”, dodatkowo, zdaniem kolejnej – uczniowie: „Znaleźli kilka innych możliwości wykorzystania tej metody np. na lekcji wychowawczej”.

Podsumowując, wiele ćwiczeń, także tych językowych, spodobało się uczniom i nauczycielkom i zostało uznanych za niezwykle przydatne i ciekawe. Zdaniem dydaktyczek, ten temat należy realizować na dwóch jednostkach lekcyjnych i część materiałów była „przydatna pod kątem wychowawczym, jakie wystąpiły w zespole klasowym”; jedna z polonistek zaproponowała, iż można było dodać więcej zadań z trudnościami ortograficznymi.

7) JAK SIĘ POROZUMIEWAĆ W KLASOWYM „MROWISKU”? (bajka terapeutyczna Kira, doradczyni królowej Begoñi Ibarroli).	<u>- definiuje pojęcie głoski i litery</u> (tak jak w przypadku poprzednich lekcji, kilka nauczycielek napisało, że uczniowie mają problem ze zrozumieniem i definiowaniem tych zagadnień); <u>- swoimi słowami wyjaśnia, na czym polega akt komunikacyjny i z jakich elementów się składa</u> (jedna osoba zmodyfikowała zadanie wprowadzając pojęcie nadawcy odbiorcy i komunikatu); - interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę; - wskazuje na pozytywne i negatywne skutki zmian wprowadzonych przez Kirę w mrowisku;	tak	tak	nie; raczej nie – jedna nauczycielka napisała: „Nie wszyscy uczniowie zrozumieli sens bajki, niektórzy mówili, że to zwykła historia o mrówkach”, zaś druga stwierdziła, że: „trzeba było wyjaśnić uczniom przebieg zdarzeń”	5,3

	- wymienia zasady właściwego porozumiewania się i rozwiązywania konfliktów (na podstawie bajki); - <u>łączy w pary wskazane głoski dźwięczne z bezdźwięcznymi</u> (pięć polonistek nie zrealizowało tego celu w ogóle lub zrobiły to częściowo, jako powód podały brak czasu, skupienie się na terapeutycznej formie, gdyż akurat pasowało do sytuacji problematycznej zaistniałej w klasie; problemy z prawidłową artykulacją głosek przez uczniów, dydaktyczka musiała wymawiać głoski za nich, aby ci mogli je właściwie połączyć); - wyjaśnia, jakie są zalety otrzymywania informacji zwrotnej; - tworzy zasady współpracy w grupie.				
Wnioski po przeprowadzonych przez nauczycielki lekcjach: Metody/zadania/techniki pracy, które uzyskały aprobatę (nie było ćwiczenia, które zostało skrytykowane przez większość nauczycielek, w związku z tym przy zadaniach, które wywołały różne reakcję podam pozytywne i negatywne aspekty): a) faza I: zabawa – <i>głuchy telefon</i> – ta zabawa została wykorzystana drugi raz (tym razem z innym zamierzeniem) i ponownie się sprawdziła, sprawiając uczniom wiele radości i wywołując sporo śmiechu, a przy okazji udało się zrealizować cel;					

- pogadanka na temat sensu tego zdania, przekazu komunikacyjnego – wierszyk *Rymowanki Pana Wiesława* – to zadanie stanowiło nawiązanie do poprzedniego, uczniowie, zdaniem nauczycielek, chętnie włączyli się do rozmowy na temat komunikacji; jedna z dydaktyczek urozmaiciła czytanie rymowanki, pisząc: „Uczniowie świetnie pracowali podczas ćwiczeń wprowadzających, każdemu dałam korek do ust, aby ćwiczyli poprawne i głośne mówienie” – myślę, że takie wykonanie ćwiczenia (z korkiem) jest bardziej efektywne, gdyż sprawi, że dzieci bardziej skupią się na poprawnym wymówieniu słów i możliwe, iż łatwiej będzie im zrozumieć różnice w dźwięczności, a także zagadnienie błędów zachodzących w komunikacji;
- ćwiczenie językowe – *Pary głosek* – wiele polonistek napisało, że ćwiczenia fonetyczne sprawiły uczniom dużo trudności, mimo tego starali się je poprawnie wykonać z ich pomocą (to pokazuje, że być może warto przemyśleć wprowadzenie tego zadania lub zastanowić się nad inną, łatwiejszą dla uczniów formą);
- ćwiczenie językowe – *Krzyżówka z głoskami dźwięcznymi i bezdźwięcznymi* – w porównaniu do poprzedniego ćwiczenia, mimo takiej samej problematyki, wypadło bardzo dobrze, uczniowie chętnie włączyli się do pracy, traktując to zadanie jako zabawę, które wymaga od nich myślenia, nie zniechęcali się tak szybko jak w przypadku poprzedniego zadania;
- drama – drama jako metoda, mimo innej problematyki, doskonale sprawdziła się w każdym zespole klasowym, aktywizując uczniów;
- ćwiczenie językowe – *Wędrówka słów* – według opinii nauczycielek, to ćwiczenie bardzo podobało się uczniom, „ćwiczenie językowe (jak większość) chętnie i dobrze wykonali”, również potraktowali je jako formę zabawy zbliżoną do rebusów;

b) faza II:

- metoda aktywizująca SWOT sytuacja w mrowisku – to kolejna metoda umożliwiająca problemowe podejście do analizy i interpretacji utworów, która dobrze sprawdza się w młodszym zespole klasowym; ta metoda, zdaniem polonistek, bardzo podniosła aktywność uczniów, chętnie się wypowiadali szukając rozwiązań;
- ćwiczenie językowe – *Przypomnijmy sobie, jakie propozycje modyfikacji zmian Kiry zaproponowały mrówki? Co można zrobić, aby unikać nieporozumień? Jakie są zasady porozumiewania się?* oraz gra dydaktyczna – te dwa elementy lekcji są ze sobą połączone, gdyż sprawdzają poziom zrozumienia przez uczniów tekstu, utrwalają wiadomości na temat aktu komunikacji, stając się przyczynkiem do rozmowy na temat zasad właściwej

komunikacji (zdaniem nauczycielek, takie zadanie jest bardzo potrzebne uczniom, aby zrozumieli, na czym polega właściwa komunikacja i jakie błędy można popełnić przy próbie porozumiewania się); według dydaktyczek, uczniowie „z dużym zaangażowaniem wykonywali zadanie *Jak się porozumiewać?*”, dodatkowo dowiedzieli się, czym jest informacja zwrotna i jakie niesie za sobą skutki;

c) faza III:

- dyskusja – stworzenie listy zasad porozumiewania się w zespole klasowym – zdaniem polonistek, uczniom spodobała się dyskusja na temat tworzenia zasad właściwej komunikacji, wszystkie osoby chętnie włączyły się w to zadanie.

Podsumowując, według dydaktyczek: „uczniom bardzo podobała się bajka, nie znali jej wcześniej, większość ćwiczeń wykonywali chętnie”, sam konspekt (choć bardzo wymagający dla nauczyciela), jak i jego realizacja zachęciła uczniów do uwierzenia we własne możliwości, a metody i formy pracy pomogły zrealizować zamierzone cele edukacyjno-terapeutyczne. Rozmowa o „klasowym mrowisku” była żywiołowa, a dzieci bardzo szybko odkryły, że przede wszystkim chodzi o skuteczną komunikację. Niezwykle cenne były również, w opinii nauczycielek, ćwiczenia językowe, a dzięki zabawie z głuchym telefonem– zdaniem polonistek – dzieci lepiej rozumiały, co to jest plotka oraz jak się ona rodzi. Jedna dydaktyczka napisała, iż jej uczniom nie spodobała się bajka: „Niektórym dzieciom nie podobała się bajka, uznały, że to historia dla małych dzieci, jako zmianę można zaproponować tekst z podobnym przesłaniem, w którym bohaterami będą dzieci, rówieśnicy uczniów”, natomiast inna nauczycielka jako poszerzenie lekcji włączyła swoim uczniom film o życiu mrówek.

8) JAK JANEK PRZECHYTRZYŁ STARSZYCH UCZNIÓW? (bajka terapeutyczna <i>Pamiętnik Jasia Urszuli Dmित्रuk</i>).	<u>- wymienia cechy pamiętnika jako formy wypowiedzi</u> (jedna osoba podkreśliła, że uczniowie zrealizowali ten cel dzięki jej pomocy, gdyż mieli problem z nazwaniem tych cech swoimi słowami); <u>- wyjaśnia, czym powinno charakteryzować się zdanie rozkazujące</u> (tak jak w poprzednich konspektach, kilka nauczycielek stwierdziło, że ich uczniowie mają problem z rozróżnianiem	tak	tak	nie; raczej nie – jedna dydaktyczka podała, że niektóre słowa wymagały wyjaśnienia, ale nie wymieniła przykładowych wyrazów	5,4

	typów zdań, potrzebna będzie dodatkowa lekcja utrwalająca to zagadnienie); - interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę; - ocenia zachowanie głównego bohatera i jego prześladowców; - charakteryzuje bohaterów utworu; - opisuje najważniejsze wydarzenia; - <u>wymienia rodzaje agresji, a także sposoby radzenia sobie z nią</u> (wiele nauczycielek napisało, że zadanie to wymaga dużej pomocy z ich strony oraz nakierowania na rodzaje agresji i sytuacje czy miejsca, których uczniowie nie byli świadomi, np. Internet); - <u>tworzy zestaw rad dla osób gnębionych w szkole</u> (jedna osoba nie zrealizowała tego celu podczas lekcji, tylko w formie zadania domowego).				
Wnioski po przeprowadzonych przez nauczycielki lekcjach: To kolejny konspekt, który został pozytywnie oceniony przez osoby biorące udział w badaniach. Tak jak w przypadku poprzednich zajęć, żadna z metod, zadań bądź ćwiczeń nie została jednoznacznie oceniona jako negatywna, w związku z tym poniżej przedstawię wyróżnione i ocenione przez nauczycielki elementy lekcji wraz z wnioskiem:					

a) faza I:

- pogadanka na temat domu rodzinnego i ćwiczenie logopedyczne – *Porządki w domu* – zdaniem większości nauczycielek, oba zadania były odpowiednio dobrane do całego tematu zajęć, jak wynika z komentarzy dydaktyczek: „Uczniów zachwyciło ćwiczenie logopedyczne *porządki w domu*”, „Bardzo zaangażowali się w pogadankę na temat domu rodzinnego”, „Zadanie zał. 1. były atrakcyjne oraz pomogły w pełni omówić problematykę utworu oraz odnieść się do własnych doświadczeń”; dwie nauczycielki wykonały je inaczej niż w konspekcie zajęć – jedna osoba zadała jako ćwiczenie do wykonania w domu, a druga pokazywała uczniom ćwiczenia artykulatorów, a oni mieli je naśladować za nią; następne dwie dydaktyczki stwierdziły, że: „Najmniej podobało się uczniom ćwiczenie logopedyczne”, „Zabawy logopedyczne nie interesują moich uczniów” – zdają sobie sprawę z tego, że nie każde ćwiczenie, nie tylko logopedyczne, może nie spodobać się jakiemuś zespołowi klasowemu, zdziwiłabym się, gdyby każde zadanie zostało odebrane przez wszystkich pozytywnie, wpływ na to, moim zdaniem, mają m.in. ich wcześniejsze doświadczenia edukacyjne, podejście nauczycieli do lekcji – czy są kreatywni, czy raczej trzymają się „utartych schematów”, ale też osobowość uczniów itp.;
- ćwiczenie plastyczne – *Portret lęku* – większość nauczycielek napisało, że ich uczniom podobało się to zadanie, wywołało u nich duże zainteresowanie (jedna osoba zadała je dzień wcześniej jako ćwiczenie do wykonania w domu, przed tą lekcją), kilka dydaktyczek napisało, że dzieciom w ich klasach to ćwiczenie sprawiło największą trudność, gdyż: „Uczniowie nie mieli pomysłów, nie bardzo zrozumieli polecenie”, „Ćwiczenie plastyczne okazało się trudne dla uczniów, dzieci szukały sposobu na ukazanie swojego lęku, musiałam wskazać im łatwiejsze osiągnięcie celu”, „Dość trudne okazało się dla uczniów zadanie plastyczne. Nie do końca potrafili przenieść swoje uczucia na papier” – tak jak w przypadku wykonywania ćwiczeń logopedycznych, tego typu ćwiczenia doskonale sprawdzą się w jednych zespołach klasowych, natomiast w innych zupełnie nie, więc to od nauczyciela planującego różne lekcje i znającej swój zespół, finalnie zależy, które zadania zrealizuje w swojej klasie;

b) faza II:

- dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem heurezy – kilka polonistek podkreśliło, że te pytania lepiej przygotowały uczniów do całości zajęć i ułatwiły im zrozumienie treści;

- zabawa literacka – *Prawda-Falsz* – większość dydaktyczek zwróciło uwagę na tę zabawę, oceniając ją jako bardzo pożyteczną, ich zdaniem, uczniom się podobała, nie mieli problemu ze wskazaniem, czy dane zdanie jest prawdziwe, czy fałszywe; kilka z nich stwierdziło, że będzie ją wykorzystywało na innych lekcjach przedmiotowych;
- ćwiczenie literackie o cechach pamiętnika – wszystkie dydaktyczki napisały, że zadania w formie szyfrów bardzo podobają się ich uczniom, ponadto dzieci zaciekała również tematyka ćwiczenia o zasadach pisania pamiętnika; jedna z nauczycielek napisała: „Mam zamiar wykorzystać to konkretne ćwiczenie w starszych klasach przy okazji przypomnienia zasad pisania pamiętnika”;
- metaplan – *problem Jasia* (przemoc w szkole) – to kolejna metoda problemowa, która sprawdziła się przy omawianiu tekstu już w klasie czwartej i została przez wielu określona mianem najefektywniejszej ze wszystkich na tych zajęciach; chociaż jak w przypadku pozostałych, wymagała więcej zaangażowania ze strony nauczyciela i poświęcenia na wykonanie jego czasu; zdaniem dydaktyczek, najwięcej problemu sprawia dzieciom wyciąganie wniosków; jedna osoba pracująca już wcześniej tą metodą napisała: „Tym razem problemu nie sprawiło uczniom rozwiązanie metaplanu. Już kilkakrotnie pracowaliśmy tą metodą, więc jej założenia są im znane, a temat który należało rozważyć dotyczył ich bezpośrednio”;
- ćwiczenie językowe – *Rady dla Jasia* – to ćwiczenie połączone z pogadanką, zdaniem wielu nauczycielek, bardzo podobało się uczniom (przez wszystkich zostało pozytywnie odebrane), dlatego, że dotyczyło trudnych sytuacji szkolnych, sprawiło, iż uczniowie: „utożsamili się z bohaterem tekstu, mówiąc, że mieli podobne doświadczenia”, „chętnie dyskutowali o prawach dziecka i sporządzili zbiór rad dla Janka”; jedna z nauczycielek postanowiła utrwalić wiadomości na temat rodzajów zdań ze względu na cel wypowiedzi i stworzyła z dziećmi zestaw rad w formie zdań rozkazujących;
- ćwiczenie językowe – *Czym jest agresja?* – według dydaktyczek, uczniowie za interesujące uznali też pogadankę na temat agresji i ćwiczenie polegające na podawaniu uczuć prowadzących do agresywnych zachowań; zadanie z załącznika 5. było dla nich atrakcyjne i pomogło w pełni omówić problematykę utworu oraz odnieść się do własnych doświadczeń; jedna z nauczycielek rozsypankę *Czym jest agresja?* przenieśli do podsumowania i połączyła ją z dyskusją o prawach dziecka;

c) faza III:

- dyskusja – przypomnienie praw dziecka, które uczniowie poznali podczas lekcji o *Jasiu i Małgosi*; ćwiczenie dodatkowe – *Wykreślanekę – Do czego dzieci mają prawo?* – każda z polonistek biorących udział w badaniach wykorzystała ćwiczenie dodatkowe, które bardzo spodobało się dzieciom, zostało przez nich uznane za atrakcyjne oraz takie, które wraz z dyskusją pomaga w pełni omówić problematykę utworu oraz odnieść się do własnych doświadczeń.

Podsumowując, na podstawie opinii nauczycielek stwierdzić można, że uczniom podobał się poznany tekst. Zadania nie sprawiały większej trudności, a sam temat okazał się bardzo interesujący, ponieważ dotyczył relacji w klasie. Według dydaktyczek lekcja była na tyle angażująca i emocjonująca, że nie wprowadziłyby żadnych modyfikacji; chociaż jedna osoba dodała ćwiczenia językowe, takie jak „gromadzenie synonimów i antonimów do słów: PRZYJACIEL, AGRESJA – tworzenie rodziny wyrazów: PRZYJACIEL, AGRESJA”; inna natomiast połączyła zajęcia z godziną wychowawczą, gdyż w trakcie omawiania cyklu wybuchła wojna i „obecna sytuacja polityczna sprawiła, że w pytaniu o lęki odpowiedzieli, że boją się Putina, śmierci i wojny”. Zaś inna polonistka podsumowała całość następująco: „Podczas lekcji wróciliśmy do tekstu „Jasia i Małgosi” oraz przypomnieliśmy sobie, czym jest Konwencja Praw Dziecka. Z uwagi na ważne treści, jakie niosła ze sobą ta lekcja, praca zajęła nam 3h, jednak było warto!”.

9) CZY PIĘKNO MUSI BYĆ TYLKO ZEWNĘTRZNE? (baśń <i>Słowik Hansa</i> Christiana Andersena).	- <u>wymienia pytania, na które odpowiada czasownik i rzeczownik</u> (kilka nauczycielek zaznaczyło, że nie wszyscy uczniowie potrafili wymienić pytania tych części mowy, mimo że to zagadnienie, które powinno zostać utrwalone w czasie edukacji wczesnoszkolnej); - interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę; - <u>porównuje prawdziwego i mechanicznego słowika</u> (jak zaznaczyła prawie połowa	tak	tak	nie; raczej nie – jedna nauczycielka stwierdziła, że część uczniów nie zrozumiała kontekstu baśni, a druga, iż uczniowie zamiast słuchać wolą czytać tekst samodzielnie	5,2

	polonistek prawidłową realizację tego zadania utrudniał ograniczony zasób słownictwa uczniów); <u>- tworzy opowieść ruchową na podstawie baśni</u> (część nauczycielek nie zrealizowała tego celu ze względu na brak czasu, prowadzenie lekcji w formie zdalnej lub specyfikę uczniów – są zespoły klasowe, które nie lubią ćwiczeń dramowych, są zbyt nieśmiałe czy też mają zbyt dużą wrażliwość sensoryczną); - wymienia cechy charakteru, które uznaje za wartościowe, a następnie tworzy z nich piramidę; - odróżnia głoski: samogłoski od spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych; - rozpoznaje czasowniki i rzeczowniki we wskazanych wypowiedzeniach; <u>- wyjaśnia, dlaczego powinno się dbać o właściwą artykulację i unikać błędów językowych</u> (ten cel udało się uczniom zrealizować przy pomocy dydaktyczek);				

	- uzasadnia, na podstawie baśni, dlaczego nikt nie powinien ograniczać wolności drugiego człowieka, uniemożliwiać jego rozwoju.				

Wnioski po przeprowadzonych przez nauczycielki lekcjach:

Poniżej zaprezentuję które metody, w tym zadania, ćwiczenia podobały się uczniom, a które mniej (tak jak w przypadku poprzednich konspektów stwierdzam, że nie było zadania ocenionego przez wszystkich jako nieadekwatne do tematu lekcji):

a) faza I:

- ćwiczenie aktywizujące – *Piękne cechy* – wszystkie nauczycielki realizujące cykle lekcji podjęły się wykonania zadania dodatkowego, którym było ułożenie piramidy cech charakteru; przez to, że uczniowie już w poprzednim konspekcie układali piramidę priorytetów dość dobrze poradzili sobie z jej wykonaniem;
- ćwiczenia logopedyczne – zdjęcia ptaków z ćwiczeniami artykulacyjnymi i *Wierszyki* – przez większość nauczycielek zostały odebrane pozytywnie, bardzo podobały się dzieciom zadania związane z przypisywaniem zdań do danych ptaków i zostały uznane przez nich za ciekawe i atrakcyjne; jedna z nauczycielek zaznaczyła, że uczniowie wykonywali te zadania z coraz większą uwagą względem poprzednich (sami zauważyli, że takie ćwiczenia są im potrzebne i należy je wykonać właściwie); ciekawym wnioskiem, który wysunął się przy wykorzystywaniu różnych ćwiczeń logopedycznych jest fakt, że najważniejszy jest sposób przedstawienia ćwiczeń artykulatorów – uczniowie jedno zadanie uznają za „dziecinne”, gdy dostają je na jednej kartce lub widzą na tablicy multimedialnej, zaś te same sprawiają wiele radości w momencie, kiedy muszą je wylosować, dopasować, a potem wykonać; jedna nauczycielka napisała, że: „Uczniowie mieli problem z rozróżnieniem niektórych ptaków”, zaś inna zrezygnowała z drugiego ćwiczenia, mianowicie wierszyków logopedycznych: „żeby zrealizować całą lekcję na jednej jednostce”; inna osoba dodała: „Dzieci były zachwycone łamańcami językowymi i od tej lekcji weszły one do naszego lekcyjnego repertuaru”;
- ćwiczenie językowe – *Głoski z ptakami* połączone z pogadanką dotyczącą właściwej wymowy głosek – to zadanie (mimo prostej formy) wywołało ogromny entuzjazm ze strony uczniów i ich nauczycielek), przez część z nich zostało nazwane najbardziej efektywnym; jedna z nauczycielek wykonała

je na tablicy interaktywnej; według dydaktyczek, to ćwiczenie „w atrakcyjny sposób pozwoliło utrwalić rodzaje głosek”; kolejna napisała ciekawy komentarz: „Analizowaliśmy różne sposoby mówienia oraz stopień zrozumienia ich przez rozmówcę. Tutaj bezcenna była pomoc chłopca z Ukrainy, który na zmianę z polskimi dziećmi testował, jaki wpływ na rozumienie wypowiedzi adresata ma kod, kanał, komunikat oraz zakłócenia. Najbardziej efektywne zadania to kolorowanka”;

b) faza II:

- przeniesienie do świata baśni – nauczyciel odtwarza uczniom audiobooka baśni pt. *Słowik* autorstwa H. Ch. Andersena – według kilku nauczycielek uczniom podobał się audiobook, jedna nauczycielka zdecydowała się na odczytanie tekstu, skracając go, gdyż chciała cały konspekt lekcji zrealizować na jednej jednostce lekcyjnej;
- zabawa literacka – *Prawda-Falsz* – uczniowie znali tę zabawę z poprzedniego tematu lekcji i tak jak poprzednio bardzo im się spodobała; jedna z polonistek zaproponowała modyfikację tego zadania, pisząc: „Prawda – Falsz zamieniłabym na pracę samodzielną z kartą pracy”;
- ćwiczenie dramowe – *Opowieść ruchowa* – to kolejny rodzaj ćwiczenia dramowego, który bardzo spodobał się uczniom, chociaż nadal osoby nieśmiałe miały trudność z jego wykonaniem; jedna z dydaktyczek zaznaczyła, że ten sposób omówienia lekcji był bardzo efektywny; ponadto „drama pozwoliła urozmaicić lekcję oraz utrwalić treść utworu”, a inna osoba zauważyła, iż: „Spodobała się im zwłaszcza drama i chcieli ją w nieskończoność przedłużyć”;
- ćwiczenie literacko-językowe – *Porównanie obu słowików* – według polonistek takie połączenie ćwiczeń literackich z językowymi było doskonałym pomysłem; dla uczniów, „łatwe okazało się przyporządkowanie określeń do właściwego słowika, natomiast trudność sprawiło określenie części mowy”, co dało nauczycielkom informację zwrotną, że powinny utrzymywać to zagadnienie na kolejnych lekcjach; jedna z osób zaproponowała uzupełnienie ćwiczenia związanego z opracowaniem słownictwa – „opis śpiewu prawdziwego słowika (nagranie z YT) oraz dźwięki wydawane przez mechaniczną zabawkę (tutaj posłużyłam się pozytywką mojej córki)”;

c) faza III:

- dyskusja na temat wartości – tylko jedna osoba zwróciła uwagę na ten element lekcji komentując go, napisała, iż: „Cennym momentem zajęć była analiza, czym naprawdę są wartości. Dzięki temu, że rozłożyłam zajęcia na 5h”.

Podsumowując, na podstawie komentarzy nauczycielek, można stwierdzić, że uczniowie wszystkie ćwiczenia wykonywali chętnie, a także pracowali sumiennie; nie było zadań sprawiających im zbyt dużą trudność, a treści przyrodnicze pomogły w prosty sposób zrealizować ćwiczenia logopedyczne. Jedna z polonistek podkreśliła, że klarowne było dla dzieci przesłanie utworu, dużo emocji wzbudził w nich fragment baśni, w którym cesarza odwiedza śmierć – uczniowie określali go jako poruszający, straszny, przerażający. Wszystkie dydaktyczki zgodnie stwierdziły, że treści nauczania są właściwie dobrane do tematu i możliwości poznawczych odbiorców, dokonałam ciekawego doboru metod nauczania; ponadto dzieci były zaciekawione opowieścią, dzięki czemu dydaktyczki bardzo szybko i łatwo osiągnęły zamierzone cele. Jedna z nauczycielek uzupełniła konspekt i wraz z uczniami omówiła „fraszkę Sztaudyngera „Róże prawdziwa i sztuczna”, stanowiącą bardzo dobre uzupełnienie treści. Zaś inna musiała zmodyfikować i dostosować zajęcia „z uwagi na obecność w klasie ucznia z Ukrainy”.

10) CZY ORZEL I WIELORYB MOGĄ POMÓC W OCALENIU KRÓLEWNY? (baśń <i>Kryształowa kula</i> braci Grimm).	- wymienia pytania, na które odpowiada rzeczownik; - interpretuje utwór i rozpoznaje jego problematykę; - ocenia postępowanie bohaterów utworu; - dokonuje przekładu intersemiotycznego baśni; - <u>rozpoznaje rzeczownik jako część mowy</u> (jak wcześniej zostało wspomniane, uczniom trudność sprawia rozróżnianie rzeczowników od innych części mowy); - rozróżnia samogłoski od spółgłosek, głoski dźwięczne od bezdźwięcznych; - <u>tworzy zestaw zalet współpracy</u> (kilka nauczycielek nie zrealizowało tego zadania w	tak	tak	nie	5,4

	ogóle, a jedna osoba dzięki dodatkowym wyjaśnieniom dla uczniów); - uzasadnia, dlaczego warto mieć przy sobie przyjaciół i określa, jaką wartość ma przyjaźń w życiu każdego człowieka; - <u>wyjaśnia, dlaczego powinno się dbać o właściwą artykulację i unikać błędów językowych, a także posiadać wiedzę o częściach mowy</u> (to zadanie, według części nauczycielek, wymagało dodatkowego naprowadzenia czy wyjaśnienia z ich strony).				

Wnioski po przeprowadzonych przez nauczycielki lekcjach:

To ostatnia lekcja z całego cyklu, która bardzo spodobała się nauczycielkom i ich uczniom uzyskując wysoką średnią ocen. Postaram się odpowiedzieć, które metody, w tym zadania, ćwiczenia podobały się uczniom, a które nie:

a) faza I:

- ćwiczenie aktywizujące połączone z burzą mózgów – ukryte w sali obrazki związane z baśnią – zdaniem wielu polonistek, burza mózgów wywołała ożywioną rozmowę, zaciekała uczniów (jedna z nauczycielek wspomniała, że jedno dziecko znało baśń, więc od razu odgadło tytuł);
- ćwiczenie logopedyczne – *Zabawa w lustro* – większość dydaktyczek napisało, że uczniom podobała się zabawa (taki odbiór tego ćwiczenia pokazuje, że czwartoklasiści wolą ćwiczenia logopedyczne w formie naśladowania innych, losowania, dopasowywania czy odczytywania wierszyków);
- ćwiczenie logopedyczne – *Różnicowanie głosek* – to ćwiczenie połączone z doświadczeniem, zdaniem części nauczycielek, wywołało pozytywne emocje, uczniowie byli zainteresowani sposobem rozpoznawania głosek dźwięcznych, a sama grafika pajęczków bardzo im się spodobała; jednak część polonistek podkreśliła, że nie wszyscy uczniowie słyszą i wyczuwają różnice między głoskami, dlatego szybko się zniechęcili i uznali je za dość trudne

(wobec tego należałoby jeszcze raz spróbować wytłumaczyć dzieciom, może w inny sposób, np. przy pomocy filmiku lub grafiki sam proces powstawania tych głosek, aby przyswoili sobie tę wiedzę, a potem ponownie spróbowali „wyczuć” różnicę w artykulacji);

b) faza II:

- przeniesienie do świata baśni – nauczyciel odtwarza uczniom audiobooka baśni pt. *Kryształowa kula* braci Grimm – sposób zapoznania uczniów z tym utworem wywołał dychotomiczne emocje, części uczniom podobał się audiobook, niektóre nauczycielki zastąpiły go ilustrowanym filmem, zaś kolejne osoby przeczytały z dziećmi ten utwór;
- dyskusja o tekście literackim z wykorzystaniem metody heurystycznej – jedna z nauczycielek zwróciła uwagę na sam sposób rozumienia przez uczniów tekstu, pisząc ciekawe spostrzeżenia: „Głównym punktem naszych rozważań stała się matka-wróżka, która tutaj jest złym bohaterem. Dzieci stwierdziły, że nie rozumieją jej postępowania. Drugim momentem, podczas którego długo analizowaliśmy tekst baśni była postać złego czarnoksiężnika. Dzieci w końcu stwierdziły, że w baśni jest więcej niewiadomych niż wiadomych. Od razu zwrócono uwagę na problem współpracy braci i tego, że dzięki niej udało się im odnieść sukces. Dzieci oceniały, że bajka ta jest „dziwna”, bo o bohaterach prawie nic się nie da powiedzieć poza dwiema czy trzema cechami charakteru” – uważam ten komentarz za bardzo ciekawy, gdyż widać, jak uczniowie próbują zrozumieć czytany utwór; nie jest to tylko powierzchowne rozumienie, ale starają się dokładnie poznać każdą postać i zrozumieć jej postępowanie (co jest bardzo ważne nie tylko z literackiego, ale też terapeutycznego punktu widzenia);
- ćwiczenie plastyczne – ilustracja fragmentu baśni – większość dydaktyczek napisało, że uczniom podobało się dokonanie przekładu intersemiotycznego, szczególnie prezentacja i wspólne omawianie stworzonych przez nich dzieł, oczywiście jak w każdym zespole klasowym, na co uwagę zwróciły polonistki, są osoby, które nie lubią rysować i takie zadania będą dla nich nudne; jedna nauczycielka zaznaczyła, że samo narysowanie nie stanowiło dla jej uczniów problemu, ale „najtrudniejszą częścią było wybranie fragmentu”;
- ćwiczenie językowe – pytania do tekstu połączone z wyszukiwaniem znaczenia w słowniku, rozróżnianiem spółgłosek od samogłosek – to zadanie wywołało najwięcej pozytywnych emocji u uczniów, według nauczycielek, zadanie było atrakcyjne dla dzieci i sprawdziło stopień zrozumienia utworu

przez wszystkich; chętnie uczestniczyli w pogadance na temat współpracy i bardzo dobrze poradzili sobie z podzieleniem słowa na samogłoski i spółgłoski;

c) faza III:

- dyskusja – jedna z nauczycielek napisała, że podczas „dyskusji podsumowującej uczniowie sami szybko znaleźli powiązanie z tekstem Kira”.

Podsumowując, na podstawie informacji zwrotnej od nauczycielek zawartej w ankiecie ewaluacyjnej po tej lekcji, można wywnioskować, że uczniom podobały się wszystkie elementy konspektu. Jedna osoba napisała: „Wszystkie zadania na tej lekcji bardzo się podobały uczniom, te zajęcia zostały przez dzieci ocenione jako najciekawsze”. Zdaniem dydaktyczek, ta lekcja wywołała dużo emocji i w ciekawy sposób pokazała, na czym polega współpraca. „Ciekawy konspekt lekcji, który umożliwi zrealizowanie założonych celów, trafność pomysłów i oryginalność metod”.

Tab. 5.3. Jakościowa analiza cyklu lekcji

Źródło: Opracowanie własne

Wnioski wynikające z ankiet ewaluacyjnych

Poniżej spróbuję odpowiedzieć na pytania na podstawie wszystkich konspektów, które metody, zadania, ćwiczenia lepiej się sprawdziły z – uwzględnieniem przede wszystkim efektów kształcenia językowego, komunikacyjnego i elementów logopedycznych. Zaprezentuję również podsumowanie, które otrzymałam od części nauczycielek, chcących podzielić się swoimi refleksjami po zakończeniu cyklu zajęć i sprawdzeniu obu diagnoz.

Metodami, które sprawdziły się przy omawianiu problematyki baśni i bajek terapeutycznych są przede wszystkim metody problemowe aktywizujące: drama (w tym stop-klatka, opowieść ruchowa), drzewko decyzyjne, piramida priorytetów, 6 myślowych kapeluszy, SWOT, metaplan. Jak wynika z opinii nauczycielek, wymagały one więcej zaangażowania z ich strony, szczególnie jeśli chodzi o wytłumaczenie zasad ich uczniom, ale wywołały najwięcej radości dzieci, zwłaszcza gdy udało im się podejść problemowo do zagadnienia, wyciągnąć właściwe wnioski, a przy okazji stanowiły dla nich pewne novum podczas lekcji języka polskiego, gdyż wcześniej nie miały okazji pracować w ten sposób. Te metody przyczyniły się również do tego, że uczniowie zaczęli uważniej słuchać/ czytać te utwory, aby móc zaangażować się w ich omawianie. Zaznaczyć jednak należy, że metody eksponujące również zyskały sporą aprobatę wśród uczniów, szczególnie przekład intersemiotyczny.

Ćwiczenia językowe, co było dla mnie zaskoczeniem, otrzymały pozytywne oceny od dydaktyczek, wiele z nich podkreśliło, że nie spodziewały się takiego zainteresowania nimi przez uczniów, którzy zwykle nie przepadają za lekcjami związanymi z nauką o języku. Zdziwiło ich również, jak w prosty i ciekawy sposób można przygotować zadania/ ćwiczenia, które wywołają wiele emocji, są atrakcyjne i sprawiają, że dzieci domagają się więcej tego typu „aktywności”. Szczególnie sprawdziły się tutaj i zostały uznane za niezwykle wartościowe:

- ćwiczenia leksykalne i frazeologiczne – wszelkie ćwiczenia dotyczące frazeologizmów (uświadomiły one nauczycielkom jak duże braki mają ich uczniowie w tym zakresie), głównie związane z dopasowywaniem znaczenia do związku frazeologicznego czy układaniem z nimi zdań, ale też z poszerzaniem słownictwa, m.in. łączenie wyrazów o podobnym znaczeniu;

- ćwiczenia fonetyczne w formie gier czy zadań, mające przy tym atrakcyjną dla uczniów formę, czyli: rozsypanka sylabowa z diamentem, literowe drzewko, krzyżówka oraz kolorowanka z głoskami (jedna dotyczyła rozróżniania spółgłosek od samogłosek, a druga spółgłosek dźwięcznych od bezdźwięcznych);
- ćwiczenia fleksyjne – szczególnie podobała się uczniom gra *60 sekund z rzeczownikiem*; taka forma realizacji zadania w formie gry sprawiła, iż uczniowie poszerzyli swój zasób słownictwa, ale też zaczęli dostrzegać, że otoczenie, w którym żyją jest pełne „rzeczowników”, które nie tylko stanowią części mowy, ale również są częścią ich życia codziennego;
- składniowe – wyróżniono tu zadania z rozpoznawaniem rodzajów zdania, w tym ćwiczenie z komiksem, a także tworzenie rad dla bohatera;
- ćwiczenia ortograficzne – wszystkie ćwiczenia tego typu umożliwiły uczniom przypomnienie sobie podstawowych zasad ortograficznych pisowni: *ó, u, rz, ż, ch* i *h* (dla części uczniów tego typu zadania były dość proste, ale większości zastosowanie prawidłowej zasady sprawiło dużo problemu; dzieciom podobały się zadania w formie zagadki, samodzielnej próby odszukania podobieństw między wyrazami, tak jak w przypadku konspektu o *Gęsiareczce* i zasady pisowni *-arz*;
- ćwiczenia komunikacyjne – wszelkie zadania związane z prawidłową komunikacją wywołały zaniepokojenie u dzieci, zwłaszcza, gdy były połączone z ich doświadczeniem, np. *Wędrówka słów* z rebusem na temat modelu komunikacji, dyskusja na temat informacji zwrotnej, zasady właściwego porozumiewania się, używania odpowiedniego słownictwa połączone z lekcją o *Rybaku i złotej rybce*.

Wśród zadań w formie gier i zabaw wyróżnione zostały następujące aktywności: zabawa integracyjna *Co nas łączy, a co dzieli?*, kalambury (układanie planu wydarzeń), lekturowe BINGO, zabawa *Prawda-Falsz* (odnosząca się do treści baśni), gra *Zgadnij kto to?* (postacie z lektur), gra *Wyturlaj prawdę*, szyfry oraz rebusy i głuchy telefon.

Ćwiczenia logopedyczne – szczególnie przy pierwszym scenariuszu zajęć wywołały różne emocje, ponieważ nauczycielki wcześniej nie wykonywały ćwiczeń artykulacyjnych (wiele z nich również oddzielała kształcenie literackie od językowego).

Uczniom wyjątkowo podobały się ćwiczenia połączone z atrakcyjną dla nich formą, czyli odkrywanie obrazków z ćwiczeniami, losowanie, a także dopasowywanie czy naśladowanie (zabawa w lustro) i wierszyki logopedyczne. Stworzone przeze mnie bajki logopedyczne zostały pozytywnie odebrane przez większość osób, choć część dydaktyczek stwierdziła, że ich uczniom ta forma nie odpowiada, podobnie jak gotowe zadania z planszą itp. Na tej podstawie można stwierdzić, iż ćwiczenia logopedyczne się sprawdzają, nawet części uczniów uświadomiły, jak ważna jest prawidłowa artykulacja w komunikacji z innymi, ale forma (gra, plansza, wierszyk, losowanie, bajka logopedyczna) musi być właściwie dobrana do potrzeb, możliwości oraz upodobań danego zespołu klasowego.

Zdecydowałam się również zacytować otrzymane po skończonych badaniach niektóre opinie nauczycielek:

- „Każde zajęcia kończyły się autorefleksją, uwaga uczniów była skoncentrowana na wnioskach płynących z omówienia tekstu. Zadania w przeważającej części były urozmaicone, wzbudzały ciekawość dzieci i skłaniały je do różnorodnej aktywności”;
- „Każda w zasadzie wymagała dwóch jednostek lekcyjnych. Sam projekt niezmiernie ciekawy i wartościowy. Gratuluję przedsięwzięcia. Mam spory niedosyt, bo klasa trafiła mi się trudna. Ogrom problemów wychowawczych, pomijając poziom po zdalnym w klasie 3, przytłoczył cały zespół nauczycieli uczących. Mam nadzieję, że mimo wszystko okażą się przydatne”;
- „Teksty kulturowe były odpowiednio dobrane do wieku i możliwości dzieci. Uczniom podobała się różnorodność zadań. Najbardziej ortograficzne sudoku, łączenie w pary, układanie wydarzeń w odpowiedniej kolejności, karty ewaluacyjne. Dużym powodzeniem cieszyły się także bajki i zadania logopedyczne”;
- „Scenariusze zawierały wiele zadań. Przy słabszej klasie, brakowało czasu na realizację wszystkich”;
- „Większość lekcji przeprowadziłam on-line (zaskoczyło nas zdalne nauczanie, a nie chciałam przerywać ciągu), więc formę ćwiczeń dostosowałam tak, by jak

najwięcej zyskały i dzieci i ćwiczenia :) Pierwsza diagnoza odbyła się 08.12.2021 r., a końcowa 03.01.2022 r. – obie w szkole”;

- „W całości projekt był świetny. Dzieciaki zachwycone tekstami (niektóre słyszały po raz pierwszy), ćwiczenia dobrane adekwatnie do wieku i możliwości uczniów. Te prostsze zadania dawały ogromną satysfakcję uczniom z dostosowaniami. Bardzo się cieszę, że mogłam wziąć udział w badaniach”;
- „Cieszę się, że mogłam wziąć udział w projekcie. Podczas całego cyklu zajęć dzieci na pewno wzbogaciły słownictwo, utrwaliły części mowy oraz nauczyły się czytać ze zrozumieniem. Zaczęły zastanawiać się nad tym, co czują bohaterowie i dlaczego. Bardzo podobało mi się także to, że w trakcie lekcji był przewidziany czas na to, by każdą historię osadzić w naszych realiach”;
- „Zamierzam realizować jeszcze tę tematykę w przyszłym roku, pocieszeniem jest dla mnie to, że kształcenie językowe w miarę opanowali – spoglądając na diagnozę. Niestety to są pandemiczne dzieci ,które w nauczaniu początkowym uczyły się same... to widać...analizując te wyniki”;
- „Na każdą lekcję poświęciłam tylko jedną godzinę (zazwyczaj uczniowie mieli przeczytać teksty w domu). Na początku lekcji przypominaliśmy wydarzenia. Lekcje były intensywne i bardzo ciekawe. Badana klasa czwarta cały czas ma problemy z fonetyką i to też wyszło na teście końcowym. Test potwierdził również problemy z redagowaniem, nawet krótkich, wypowiedzi pisemnych. Zadanie trzynaste wydrukowałam na osobnych kartkach (chciałam, żeby wyraźnie był widoczny kolor żółty). Życzę powodzenia w badaniach”;
- „Scenariusze w mojej opinii są dobrze skonstruowane, ale nie wszyscy uczniowie są w stanie odczytać właściwie teksty na poziomie symbolicznym, pandemia utrudniała skutecznie realizację zajęć, grupa często zmieniała się i nie wszyscy uczestnicy bywali na zajęciach”;
- „Bardzo dziękuję za możliwość uczestniczenia w Pani badaniach. Scenariusze lekcji były bardzo ciekawe, dzieciom szczególnie podobały się teksty bajek terapeutycznych oraz ćwiczenia logopedyczne, gdyż rzadko mają możliwość wykonywania takich ćwiczeń na lekcji. Scenariusz najczęściej realizowałam na dwóch godzinach, ponieważ klasa IV b pracuje bardzo wolno. Jest to klasa,

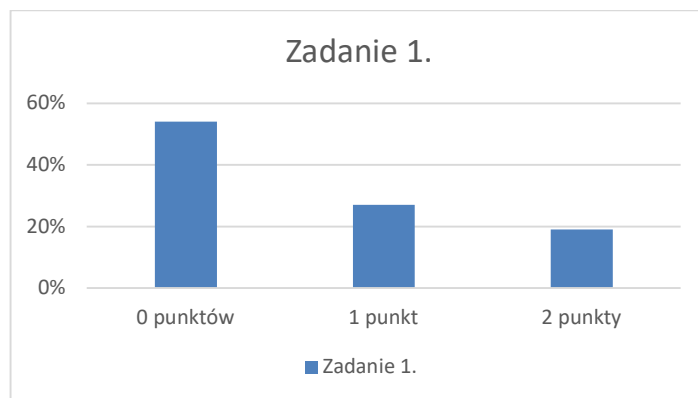
w której troje uczniów ma orzeczenie, a dwoje opinię z poradni. Zwykle dzieci te mają dostosowania na sprawdzianach”.

5.1.5. Wyniki analizy diagnozy wstępnej i finalnej dla uczniów biorących udział w badaniach

Na początku zaprezentuję, jak uczniowie poradzili sobie z konkretnymi zadaniami (najpierw przedstawię wyniki diagnozy wstępnej, a później finalnej, porównując każde zadanie ze sobą). Zaznaczę, że diagnoza została skonstruowana w taki sposób, że każde zadanie z finalnej diagnozy jest analogiczne pod względem odniesienia do obszaru kształcenia i sprawdzanej sprawności (może jedynie, choć nie zawsze, różnić się stopniem trudności, gdyż sprawdzane umiejętności były ćwiczone podczas cyklu lekcji, a wstępną diagnozę uczniowie pisali na podstawie wiedzy z edukacji wczesnoszkolnej).

Analiza wyników diagnozy wstępnej

Zadanie 1. miało sprawdzić czy uczeń potrafi, a jeśli tak, to w jakim stopniu – określić problematykę utworu; mógł uzyskać od 0 do 2 punktów, które były przyznawane następująco: *2 p. – tworzy zdanie rozwinięte, w którym pojawia się przynajmniej jedno nawiązanie do problemu: odrzucenie, niska samoocena, skupienie się na wyglądzie zewnętrznym; 1 p. – nie tworzy wypowiedzi, jedynie wymienia problem poruszany w utworze; 0 p. – błędnie odczytuje problematykę utworu.* Uczniowie uzyskali następujące wyniki: 373 (co daje 54% wszystkich) osób otrzymała 0 punktów, 191 (27% uczniów) – 1 p., 131 (19% uczniów) – 2 p. Średni wynik to 0,65 p., co może oznaczać, iż większość badanych uczniów nie rozumie, o czym był przeczytany przez nich utwór lub (jeśli uda się wskazać ogólną problematykę) uczeń nie jest w stanie zbudować krótkiej wypowiedzi na ten temat.



Wyk. 5.12. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 1. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Poniższa tabelka, która znajduje się przy analizie każdego zadania miała na celu wykazanie, jak ze sprawdzanymi w obu diagnozach umiejętnościami poradzili sobie uczniowie pochodzący z różnych miejscowości. Należy podkreślić, iż największą grupę stanowiły dzieci z obszarów wiejskich, zaś najmniejszą z dużego miasta, a przeprowadzone przeze mnie badania nie miały na celu porównania sposobu opanowania umiejętności w zależności od miejsca pochodzenia, tylko możliwość weryfikacji przy diagnozie końcowej, jak poszczególne grupy (wieś, małe miasto i duże miasto) poprawiły lub nie, swoje wyniki.

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 1.	0	n ²⁰⁸	209	128	36	373
		%	57%	50%	51%	54%
	1	n	97	83	11	191
		%	26%	32%	16%	27%
	2	n	63	45	23	131
		%	17%	18%	33%	19%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈0,60	≈0,68	≈0,81	≈0,65

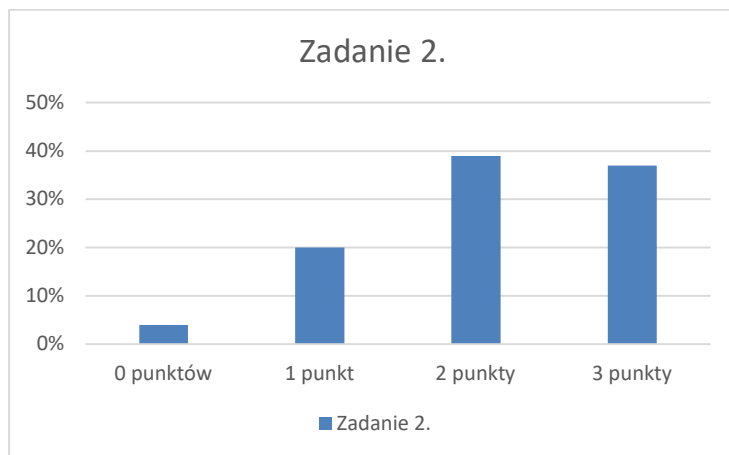
Tab. 5.4. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 1. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

²⁰⁸ Wykaz skrótów – n oznacza ‘liczbę uczniów’, % oznacza ‘procentowy wynik za to zadanie’, śr. oznacza ‘średnią punktów’.

Wynik 2 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, najrzadziej ze wsi, a wynik 0 punktów najczęściej otrzymywały – ze wsi, zaś najrzadziej – z małych miast, co oznacza, że w badanej przez mnie grupie najlepiej z tym zadaniem poradzili sobie uczniowie pochodzący z dużego miasta.

Zadanie 2. oscylowało wokół kształcenia literackiego, miało sprawdzić następujące sprawności: wskazywanie cech bohaterów, określanie elementów świata przedstawionego oraz wyodrębnianie postaci z utworu. Można było za nie uzyskać od 0 do 3 punktów: 1 p. – za wskazanie odpowiedzi: *pęknięta pokrywka*; 0 p. – za wskazanie błędnej odpowiedzi; 1 p. – za wskazanie odpowiedzi: *w kuchni*; 0 p. – za wskazanie błędnej odpowiedzi; 1 p. – za wskazanie odpowiedzi: *filiżanki, cukiernica, garnuszek do śmietanki, imbryk*; 0 p. – za wskazanie błędnej odpowiedzi. Dzieci w tym zadaniu otrzymały następujące wyniki: 0 punktów – 30 osób (4% wszystkich), 1 punkt – 140 os. (20%), 2 punkty – 267 os. (39%), 3 punkty – 258 os. (37%). Średnio uczniowie za to zadanie uzyskali 2,08 p. To zadanie wskazuje, że umiejętność czytania ze zrozumieniem, po której to uczniowie muszą odpowiedzieć na pytania zamknięte nie sprawia tak dużej trudności, jak określanie ogólnej tematyki w formie zadania o charakterze otwartym.



Wyk. 5.13. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 2. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 2.	0	n	10	15	5	30
		%	3%	6%	7%	4%
	1	n	89	41	10	140
		%	24%	16%	14%	20%

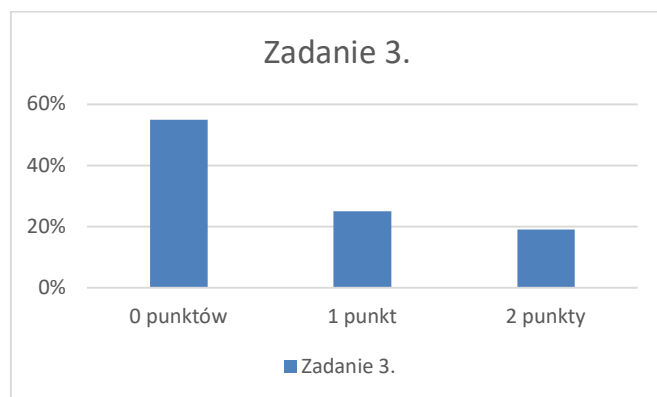
	2	n	149	98	20	267
		%	40%	38%	29%	39%
	3	n	121	102	35	258
		%	33%	40%	50%	37%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈ 2,03	≈2,12	≈2,21	≈ 2,08

Tab. 5.5. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 2. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 3 punkty najczęściej uzyskiwali respondenci z dużych miast, najrzadziej ci ze wsi. co może świadczyć o tym, że badana grupa uczniów pochodząca z dużego miasta lepiej opanowała umiejętność czytania ze zrozumieniem i odpowiadania na pytania zamknięte do tekstu.

Celem zadania 3. (obszar kształcenia literacki i kulturowy) było sprawdzenie, czy uczniowie potrafią przedstawić własne rozumienie utworu i je uzasadnić. Mogli zdobyć od 0 do 2 punktów: 2 p. – *tworzy zdanie rozwinięte, w którym wskazuje na to, iż ludzie często dostrzegają wady/ braki u innych osób*; 1 p. – *nie tworzy wypowiedzi, jedynie wymienia negatywne postawy ludzi względem siebie*; 0 p. – *błędnie odczytuje słowa wypowiedziane przez narratora*. W tym zadaniu aż 382 osoby uzyskały 0 punktów (55%), 173 os. – 1 punkt (25%), zaś 140 os. – 2 punkty (20%). Średni wynik całej grupy to 0,65 p., co może oznaczać, iż sama forma zadań, czyli tych o charakterze otwartym, sprawia uczniom dużą trudność, dodatkowo większość z nich nie zrozumiała idei narratora, stanowiącej ważne przesłanie utworu.



Wyk. 5.14. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 3. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

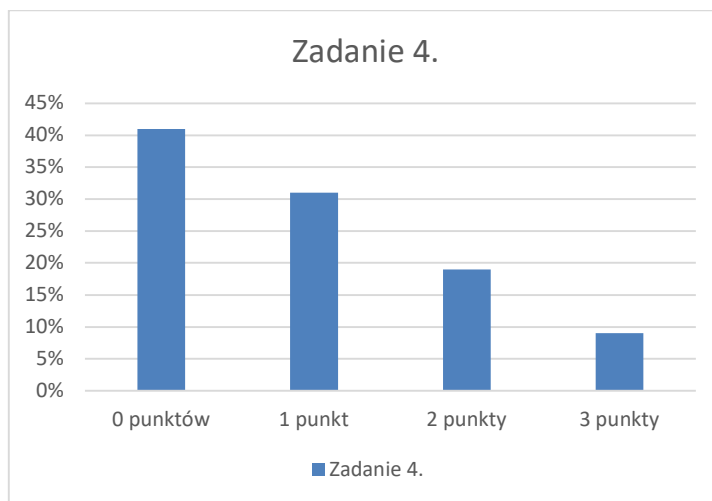
			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 3.	0	n	213	137	32	382
		%	58%	54%	46%	55%
	1	n	90	65	18	173
		%	24%	25%	26%	25%
	2	n	66	54	20	140
		%	18%	21%	28%	20%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈0,60	≈0,68	≈0,83	≈0,65

Tab. 5.6. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 3. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Nie wykazano różnic istotnych w zakresie punktacji między grupami, można jedynie stwierdzić, że 2 punkty najczęściej zdobywali uczniowie zamieszkujący duże miasta, zaś 0 punktów – ci z obszarów wiejskich. Jednak zadanie to wypadło wśród całej badanej grupy dość słabo, co może świadczyć o tym, że dzieci mają trudność nie tylko ze zrozumieniem czytanego tekstu, ale też tworzeniem krótkich (jednozdaniowych) wypowiedzi.

Zadanie 4., również z obszaru kształcenia literackiego i kulturowego, miało sprawdzić dwie sprawności: po pierwsze określanie emocji tytułowego bohatera (za to uczniowie mogli zdobyć maksymalnie 2 punkty: 2 p. – *tworzy zdanie, w którym określa uczucia imbryka, np. smutek, odrzucenie*; 1 p. – *nie tworzy wypowiedzi, tylko wymienia uczucia bohatera*; 0 p. – *podaje niewłaściwe określenia uczuć imbryka*); po drugie uzasadnienie swojego zdania (ta część zadania była punktowana następująco: 1 p. – *uzasadnia swoje zdanie, wyjaśniając, dlaczego imbryk mógł się czuć w ten sposób*; 0 p. – *nie uzasadnia swojego zdania*). Łącznie można było uzyskać 3 punkty. Jak wynika z badań, 287 uczniów uzyskało 0 punktów (41% całości), 217 ucz. – 1 punkt (31%), 134 ucz. – 2 punkty (19%), 57 ucz. – 3 punkty (9%). Średni wynik to 0,94 p., co może wskazywać, że większość uczniów nie tylko nie jest w stanie określić emocji tytułowego bohatera, budując w ten sposób krótkie wypowiedzenie, ale też nie potrafi jeszcze uzasadniać swojego zdania (choć jak należy podkreślić, ta umiejętność jest trudna, nawet dla uczniów klas wyższych i wymaga systematycznego ćwiczenia).



Wyk. 5.15. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 4. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 4.	0	n	154	113	20	287
		%	42%	44%	29%	41%
	1	n	118	75	24	217
		%	32%	29%	34%	31%
	2	n	63	56	15	134
		%	17%	22%	21%	19%
	3	n	34	12	11	57
		%	9%	5%	16%	9%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈0,94	≈0,87	≈1,24	≈0,94

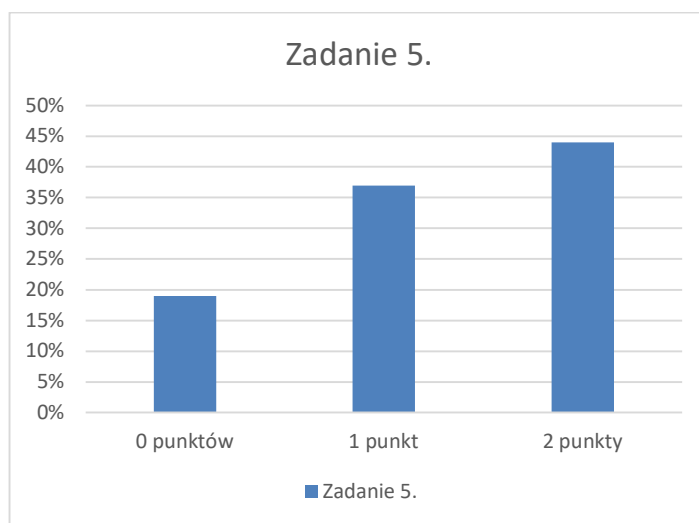
Tab. 5.7. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 4. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 3 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, najrzadziej z małych miast. Wynik 0 punktów najczęściej uzyskiwali uczniowie z małych miast, najrzadziej z dużych miast. Podobnie jak w przypadku powyższych zadań, najlepiej z zadaniami otwartymi radzą sobie uczniowie pochodzący z dużych miejscowości, stanowiący najmniejszą grupę badaną pod względem miejsca zamieszkania.

Zadanie 5. stanowiło pierwsze zadanie w zakresie kształcenia językowego. Jego celem było sprawdzenie, czy uczniowie potrafią porządkować wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery. Za to zadanie mogli uzyskać od 0 do 2

punktów: 2 p. – za uporządkowanie wszystkich wyrazów w kolejności alfabetycznej; 1 p. – za uporządkowanie większości wyrazów w kolejności alfabetycznej (dopuszczalny 1 błąd); 0 p. – za uporządkowanie tylko części wyrazów w kolejności alfabetycznej (więcej niż 1 błąd). Zero punktów otrzymało 130 osób (co daje 19% wszystkich uczniów), 1 punkt – 258 os. (37%), zaś 2 punkty – 307 os. (44%). Średnio uczniowie uzyskali 1,25 p., co świadczy o tym, że dość dobrze w edukacji wczesnoszkolnej opanowali alfabet i większości z nich nie sprawia trudności porządkowanie wyrazów w tej kolejności.



Wyk. 5.16. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 5. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

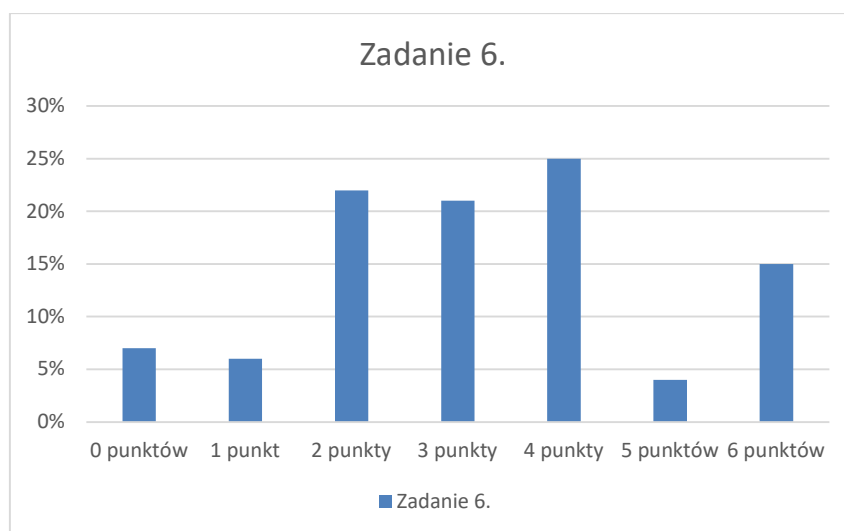
			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 5.	0	n	72	48	10	130
		%	20%	19%	14%	19%
	1	n	152	93	13	258
		%	41%	36%	19%	37%
	2	n	145	115	47	307
		%	39%	45%	67%	44%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈ 1,20	≈ 1,26	≈ 1,52	≈ 1,25

Tab. 5.8. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 5. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 2 punkty najczęściej uzyskiwali respondenci z dużych miast, najrzadziej ci ze wsi, co może oznaczać, iż badana przeze mnie grupa pochodząca z dużych miast najlepiej opanowała umiejętność szeregowania wyrazów w kolejności alfabetycznej.

Następne zadanie również, jak poprzednie, oscylowało wokół kształcenia językowego i sprawdzało, czy uczniowie umieją rozróżniać litery, głoski, znaki fonetyczne, a także dzielić wyrazy na sylaby. W tym zadaniu mogli uzyskać maksymalnie aż 6 punktów: 3 p. – *prawidłowo wskazuje ilość liter, głosek i sylab w wyrazie herbata*; 2 p. – *prawidłowo wskazuje dwie liczby (np. liczby głosek i liter)*; 1 p. – *prawidłowo wskazuje jedną liczbę (np. tylko liczbę głosek)*; 0p. – *podaje nieprawidłowe liczby: głosek, liter i sylab w wyrazie*; 3 p. – *prawidłowo wskazuje ilość liter, głosek i sylab w wyrazie ucho*; 2 p. – *prawidłowo wskazuje dwie liczby (np. ilość głosek i liter)*; 1 p. – *prawidłowo wskazuje jedną liczbę (np. tylko ilość głosek)*; 0p. – *podaje nieprawidłowe liczby: głosek, liter i sylab w wyrazie*. W tym wypadku 0 punktów uzyskało 49 uczniów (7% wszystkich), 1 punkt – 39 ucz. (6%), 2 punkty – 155 ucz. (22%), 3 punkty – 145 ucz. (21%), 4 punkty – 174 ucz. (25%), 5 punktów – 29 ucz. (4%), 6 punktów – 104 ucz. (15%). Średnio uczniowie uzyskali 3,24 p., co świadczy o tym, że większości z nich nie sprawia trudności wskazywanie liczby sylab we wskazanych wyrazach, jednak wymaga powtórzenia wskazanie różnicy między pojęciem głoski i litery, gdyż prawdopodobnie ten element zadania uczniowie wykonali nieprawidłowo.



Wyk. 5.17. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 6. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem	
			wieś	małe miasto	duże miasto		
Zadanie 6.	0	n	21	26	2	49	
		%	6%	10%	3%	7%	
	1	n	8	27	4	39	
		%	2%	10%	6%	6%	
	2	n	102	45	8	155	
		%	28%	18%	11%	22%	
	3	n	100	39	6	145	
		%	27%	15%	9%	21%	
	4	n	89	66	19	174	
		%	24%	26%	27%	25%	
	5	n	12	15	2	29	
		%	3%	6%	3%	4%	
	6	n	37	38	29	104	
		%	10%	15%	41%	15%	
	Ogółem		n	369	256	70	695
			%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈3,11	≈3,12	≈4,25	≈3,24	

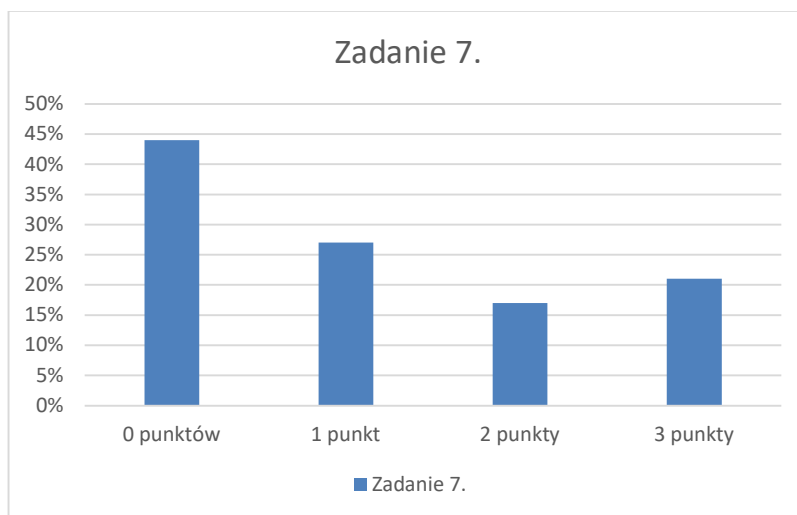
Tab. 5.9. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 6. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Zwykle 6 punktów zdobywały dzieci mieszkające w dużych miastach, uczniowie mieszkający w małych miastach najczęściej otrzymywali 4 punkty, a na wsi 2 i 3 punkty. Kolejny raz najlepiej z wykonaniem tego zadania poradzili sobie respondenci pochodzący z dużego miasta, należy jednak podkreślić, iż w uczniowie mieszkający we wsi i w małym mieście również dość dobrze wykonali to zadanie, zdobywając średnio od 2 do 4 punktów.

Zadanie 7. to zadanie z zakresu kształcenia literackiego i kulturowego, które sprawdzało umiejętność oceniania postępowania bohaterów utworu (za to uczeń mógł zdobyć od 0 do 2 punktów: 2 p. – tworzy zdanie, w którym ocenia postępowanie bohaterów; 1 p. – nie tworzy wypowiedzi, tylko określa (jednym wyrazem bądź wyrażeniem) zachowanie bohaterów; 0 p. – nie ocenia postępowania bohaterów w ogóle lub robi to błędnie) oraz uzasadniania swojego zdania (za prawidłowe wykonanie tego zadania uczeń otrzymywał 1 punkt: 1 p. – uzasadnia swoje zdanie, wyjaśniając, dlaczego bohaterowie baśni postąpili niewłaściwie; 0 p. – nie uzasadnia swojego zdania w ogóle lub podaje nieadekwatne uzasadnienie). Wyniki uczniów przedstawiają się następująco:

0 punktów uzyskało 305 osób, czyli 44% wszystkich, 1 punkt – 188 os. (27%), 2 punkty – 117 os. (17%), 3 punkty – 85 os. (12%). Średnio uczniowie uzyskali 0,97 p., co kolejny raz wskazuje, iż większość uczniów ma problem z formułowaniem krótkich wypowiedzi i z oceną postępowania danego bohatera literackiego.



Wyk. 5.18. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 7. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 7.	0	n	172	117	18	305
		%	47%	45.7%	25.7%	44%
	1	n	96	71	20	188
		%	26%	27.7%	28.6%	27%
	2	n	56	45	15	117
		%	15%	17.6%	21.4%	17%
	3	n	45	23	17	85
		%	12%	9.0%	24.3%	12%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈0.93	≈ 0.9	≈1.44	≈0.97

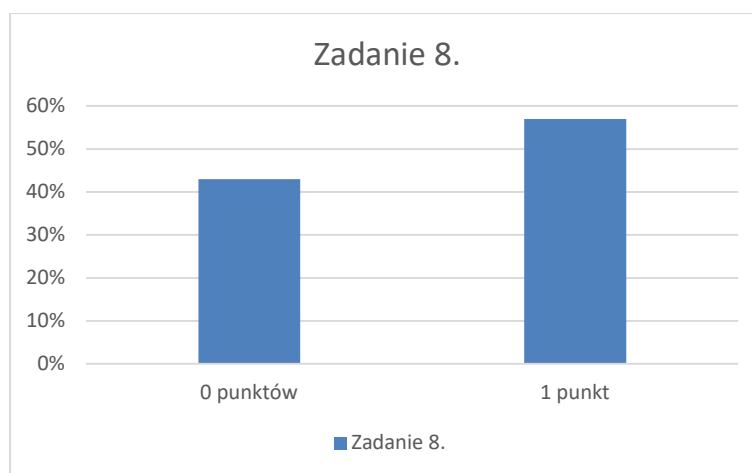
Tab. 5.10. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 7. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 3 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, najrzadziej te z małych miast. Natomiast wynik 0 punktów najczęściej uzyskiwali respondenci ze wsi (jednak różnica procentowa względem badanych z małego miasta nie była zbyt duża),

a najrzadziej osoby z dużych miast. Wyniki kolejny raz wskazują, że najlepiej z literackim zadaniem otwartym poradziła sobie grupa zamieszkująca duże miasto.

Kolejne zadanie obejmuje obszar kształcenia literackiego i kulturowego sprawdzając – umiejętność nadawania znaczenia i tytułu obrazom, a także fragmentom tekstów (w tym przypadku fragmentowi baśni). Uczniowie za to zadanie mogli zdobyć 1 punkt. Ponad połowa osób zdobyła 1 punkt (398 os.), zaś pozostali uzyskali zerowy wynik (297os.). Średni wynik to 0,57 p., wskazując, iż większość badanych dzieci nie ma problemu z nadawaniem tytułu całemu tekstom czy tylko wybranym fragmentom.



Wyk. 5.19. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 8. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

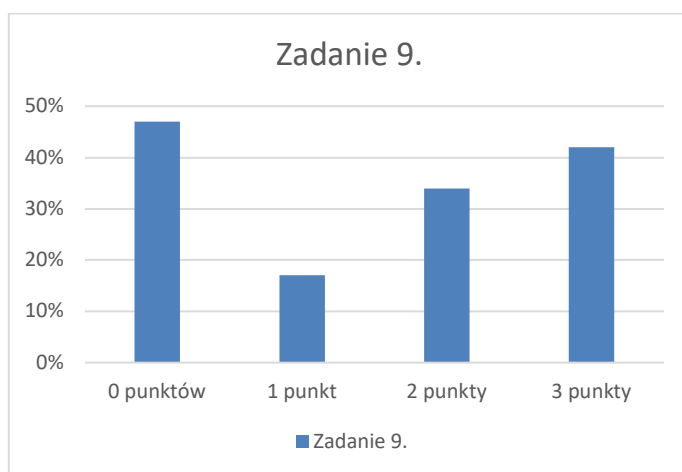
			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 8.	0	n	150	121	26	297
		%	41%	47%	37%	43%
	1	n	219	135	44	398
		%	59%	53%	63%	57%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈0.59	≈0.53	≈0.63	≈0.57

Tab. 5.11. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 8. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Nie wykazano istotnych różnic pod względem wyników między grupami, można jedynie podkreślić, iż najczęściej maksymalną ilość punktów otrzymywali uczniowie z dużych miast, natomiast bez punktów pozostawali dzieci z małych miejscowości.

Zadanie 9. także jest związane z kształceniem literackim i kulturowym, wiąże się ze sprawdzeniem, czy uczeń potrafi oceniać prawdziwość zdań na podstawie fragmentu baśni. Za to zadanie można było uzyskać od 0 do 3 punktów, które rozkładały się następująco: *1 p. za wskazanie poprawnej odpowiedzi: fałsz; 1 p. za wskazanie poprawnej odpowiedzi: prawda; 1 p. za wskazanie poprawnej odpowiedzi: prawda*. Na podstawie wyników mogę stwierdzić, że uczniowie dość dobrze poradzili sobie z tym zadaniem, mianowicie – 0 punktów uzyskało tylko 47 osób (7% wszystkich), 1 punkt – 116 os. (17%), 2 punkty – 240 os. (34%), 3 punkty – 292 os. (42%). Średni wynik wynosi 2,12 p.



Wyk. 5.20. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 9. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

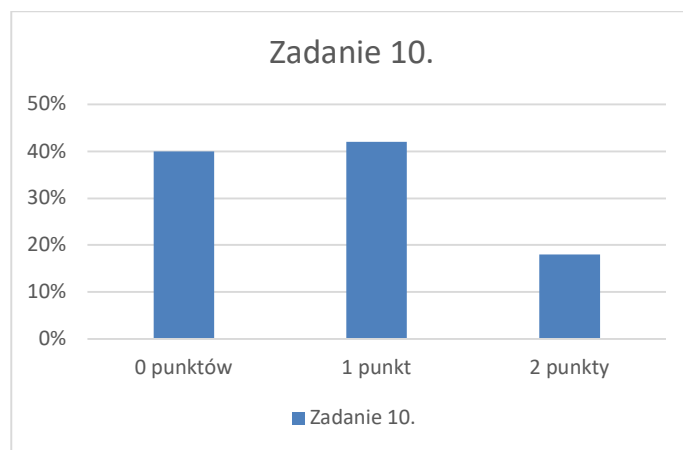
			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 9.	0	n	19	20	8	47
		%	5%	8%	11%	7%
	1	n	75	33	8	116
		%	20%	13%	11%	17%
	2	n	143	85	12	240
		%	39%	33%	18%	34%
	3	n	132	118	42	292
		%	36%	46%	60%	42%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈2,05	≈2,18	≈2,26	≈2,12

Tab. 5.12. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 9. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 3 punkty najczęściej uzyskiwali uczniowie z dużych miast, a najrzadziej ze wsi. Jednak na podstawie powyższej tabelki stwierdzić można, iż to zadanie nie sprawiło aż takiej trudności większości badanym, podobnie jak w przypadku zadania 2., mającego taką samą formę.

Zadanie 10. stanowi ostatnie zadanie z zakresu kształcenia literackiego i kulturowego. Miało sprawdzić, czy uczniowie umieją określać doświadczenia bohaterów literackich. Za to zadanie można było otrzymać od 0 do 2 punktów: 2 p. – tworzy zdanie, w którym pojawia się określenie relacji między imbrykiem, a kwiatem, np. relacja matka-dziecko, bezwarunkowa miłość, dopuszczalna odpowiedź: przyjaźń; 1 p. – nie tworzy wypowiedzi, tylko określa (jednym wyrazem bądź wyrażeniem) relacje łączącą bohaterów; 0 p. – nie tworzy wypowiedzi lub nieprawidłowo określa relacje łączące bohaterów. Dzieci piszące test uzyskały następujące wyniki: 0 punktów zdobyło 276 uczniów (to stanowi 40% całości), 1 punkt – 296 ucz. (42%), 2 punkty – 123 ucz. (18%). Średni wynik to 0,78 p.



Wyk. 5.21. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 10. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 10.	0	n	140	117	19	276
		%	38%	46%	27%	40%
	1	n	160	108	28	296
		%	43%	42%	40%	42%
	2	n	69	31	23	123
		%				

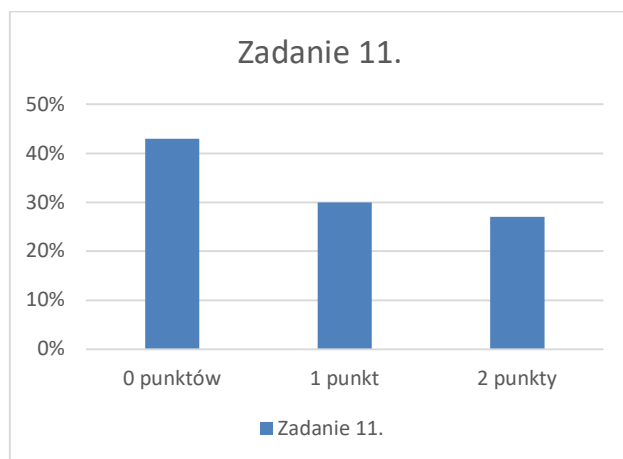
	%	19%	12%	33%	18%
Ogółem	n	369	256	70	695
	%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów	śr.	≈0,81	≈0,66	≈1,06	≈0,78

Tab. 5.13. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 10. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 2 punkty najczęściej uzyskiwali respondenci z dużych miast, zaś najrzadziej ci z małych miast. Kolejny raz wyniki wykazały, iż niewielka grupa badanych pochodząca z dużych miast poradziła sobie najlepiej z wykonaniem tego zadania, zyskując 33% maksymalnej liczby punktów i 40% jednego punktu.

Zadanie 11. to kolejne zadanie z obszaru kształcenia językowego, którego celem było przypisanie do grupy wyrazów podanej w poleceniu nazwy części mowy, takiej jak czasownik, rzeczownik, przymiotnik. Uczniowie mogli zdobyć od 0 do 2 punktów: 2 p. – *za nazwanie wszystkich części mowy*; 1 p. – *za popełnienie 1 błędu*; 0 p. – *za popełnienie więcej niż 1 błędu*. To zadanie, pomimo nazw podanych w poleceniu wypadło bardzo słabo, gdyż 0 punktów uzyskały aż 302 osoby (to stanowi 43% całości), 1 punkt – 208 os. (30%), 2 punkty – 185 os. (27%). Średnia punktów za to zadanie wyniosła 0,83 p., co oznacza, iż to umiejętność, nad którą nauczycielki powinny intensywniej pracować ze swoimi klasami.



Wyk. 5.22. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 11. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

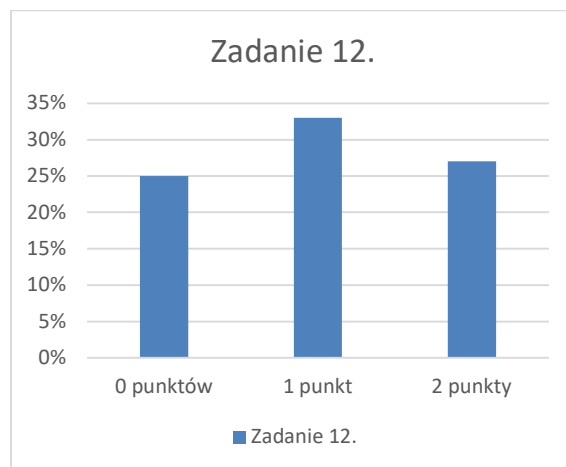
			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 11.	0	n	151	126	25	302
		%	41%	49%	36%	43%
	1	n	125	62	21	208
		%	34%	24%	30%	30%
	2	n	93	68	24	185
		%	25%	27%	34%	27%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈0,84	≈0,77	≈0,99	≈0,83

Tab. 5.14. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 11. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 3 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci pochodzące z dużych miast, najrzadziej ze wsi. Jednak tym razem najgorzej z tym zadaniem poradziła sobie grupa uczniów pochodząca z małych miast, gdyż aż 49% badanych otrzymała 0 punktów.

Zadanie 12. oscylowało wokół kształcenia językowego i miało za zadanie sprawdzić umiejętność podawania wyrazów o znaczeniu przeciwnym (za to można było zdobyć od 0 do 2 punktów): a) 1 p. – *dopisuje wyraz o przeciwnym znaczeniu, np. zdrowy – chory; 0 p. – nie dopisuje wyrazu w ogóle lub podaje nieodpowiedni;* b) 1 p. – *dopisuje wyraz o przeciwnym znaczeniu, np. bogaty – biedny; 0 p. – nie dopisuje wyrazu w ogóle lub podaje nieodpowiedni.* Dzieci uzyskały następujące wyniki: 0 punktów otrzymały 172 osoby (25% wszystkich), 1 punkt – 229 os. (33%), 2 punkty – 294 os. (42%). Średnia punktów to 1,18 p., co świadczy o tym, iż zadanie językowe polegające na dopisaniu antonimów nie sprawia dużej trudności badanym uczniom.



Wyk. 5.23. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 12. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 12.	0	n	90	71	11	172
		%	24%	28%	16%	25%
	1	n	132	78	19	229
		%	36%	30%	27%	33%
	2	n	147	107	40	294
		%	40%	42%	57%	42%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈1,15	≈1,14	≈1,41	≈1,18

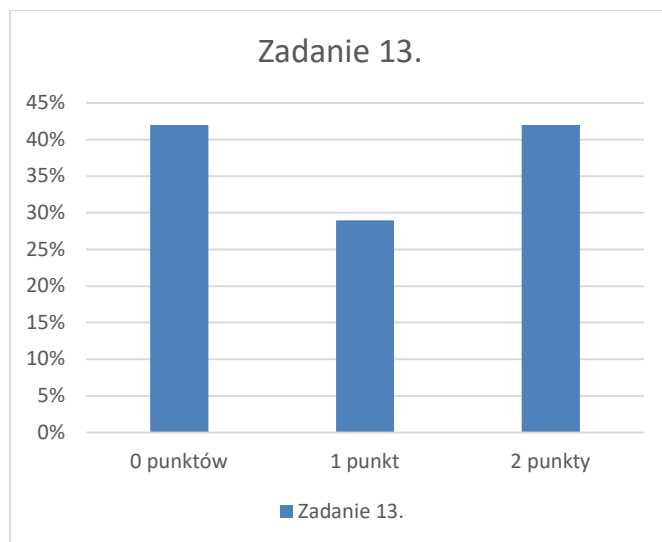
Tab. 5.15. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 12. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 2 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, natomiast najrzadziej te ze wsi, jednak najczęściej ani jednego punktu nie otrzymywali uczniowie zamieszkujący małe miejscowości (choć finalnie średni wynik całej tej grupy był zbliżony do uczestników z terenów wiejskich).

Następne zadanie znajdujące się wokół obszaru językowego było związane ze zdolnością odróżniania samogłosek od spółgłosek i można było za nie dostać maksymalnie 2 punkty: 2 p. – wskazuje na wszystkie spółgłoski; 1 p. – wskazuje na większość spółgłosek (dopuszczalny 1 błąd); 0 p. – popełnia więcej niż 1 błąd. Osoby biorące udział w badaniach uzyskały następujące wyniki: 0 punktów zdobyło 291

uczniów (42% wszystkich), 1 punkt – 205 ucz. (ok. 29%²⁰⁹), 2 punkty – 199 ucz. (ok. 29%). Średnia punktów wynosi 0,87p., co oznacza, iż ta umiejętność (podobnie jak w przypadku innego ćwiczenia z obszaru fonetyki) wymaga utrwalenia.



Wyk. 5.24. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 13. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 13.	0	n	140	122	29	291
		%	38%	48%	42%	42%
	1	n	124	78	3	205
		%	34%	30%	4%	29%
	2	n	105	56	38	199
		%	28%	22%	54%	29%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈0,91	≈0,74	≈1,13	≈0,87

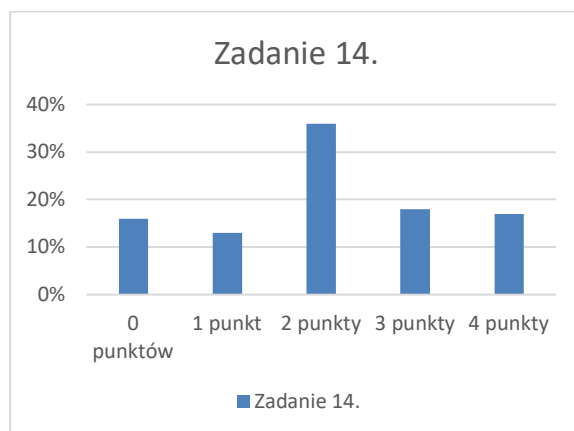
Tab. 5.16. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 13. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

²⁰⁹ Zdecydowałam się na podanie w tabeli przy obu wartościach uczniów takiej samej liczby procentów, aby wyniki były czytelne, bez zaokrąglania wynoszą – 1 p. (ogółem) zdobyło 29,49%, a 2 p. (ogółem) – 28,63%.

Wynik 2 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, najrzadziej z małych miast. W tym zadaniu najgorzej wypadła grupa uczniów pochodząca z małych miejscowości, a najlepiej (ogółem) z dużych miast.

Zadanie 14. to ostatnie zadanie z zakresu kształcenia językowego, które miało za zadanie zweryfikować dwie umiejętności: po pierwsze rozpoznawanie zdań oznajmujących, pytających, rozkazujących w wypowiedziach pisemnych – za to można było zdobyć od 0 do 2 punktów: 2 p. – *właściwie łączy przykład zdania z jego rodzajem*, 1 p. – *dopasowuje większość zdań (dopuszczalny 1 błąd)*, 0 p. – *popelnia więcej niż 1 błąd*; po drugie właściwe stosowanie znaków interpunkcyjnych – uczniowie mogli uzyskać maksymalnie 2 punkty: 2 p. – *właściwie dopisuje wszystkie znaki interpunkcyjne*, 1 p. – *dopisuje większość znaków interpunkcyjnych (dopuszczalny 1 błąd)*, 0 p. – *popelnia więcej niż 1 błąd*. Uczniowie zdobyli następujące wyniki: 0 punktów otrzymało 113 os. (co stanowi 16% całości), 1 punkt – 90 os. (13%), 2 punkty – 248 os. (36%), 3 punkty – 128 os. (18%), 4 punkty – 116 os. (17%). Średnia punktów za to zadanie wynosi 2,06 p., co pokazuje, iż najwięcej dzieci uzyskało dwa punkty, więc pamiętają, chociaż częściowo, zagadnienie klasyfikacji rodzajów zdań ze względu na cel wypowiedzi, jednak ta wiedza wymaga utrwalenia i usystematyzowania.



Wyk. 5.25. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 14. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 14.	0	n	61	48	4	113
		%	17%	19%	6%	16%

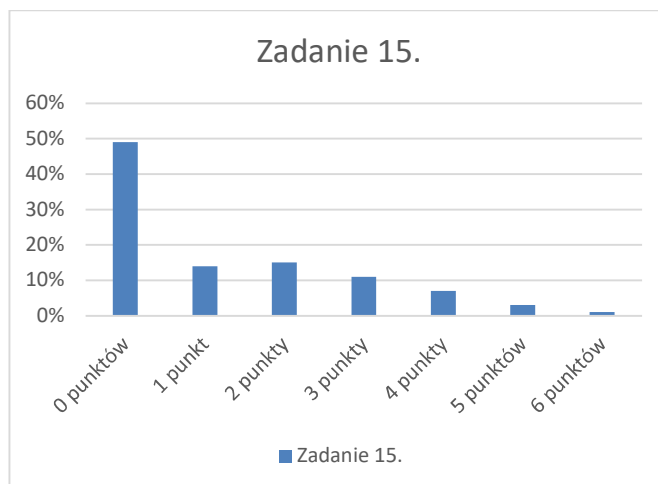
	1	n	51	28	11	90
		%	14%	11%	16%	13%
	2	n	140	87	21	248
		%	38%	34%	30%	36%
	3	n	75	47	6	128
		%	20%	18%	8%	18%
	4	n	42	46	28	116
		%	11%	18%	40%	17%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈1,96	≈2,06	≈2,61	≈2,06

Tab. 5.17. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 14. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 4 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, najrzadziej ze wsi, jednak ani jednego punktu najczęściej nie otrzymywali respondenci z małych miast, chociaż finalnie średnia zdobyta przez tę grupę punktów była wyższa od tych zamieszkujących obszary wiejskie.

Zadanie 15. jest związane z obszarem „tworzenie wypowiedzi” i jego celem było sprawdzenie, czy uczeń potrafi ułożyć dalsze losy bohatera na podstawie przeczytanego fragmentu utworu. Za to mógł zdobyć maksymalnie 6 punktów: 1 p. - wypowiedź logicznie wiąże nowe losy bohatera z poprzednim wątkiem; 1 p. - kompozycja wypowiedzi jest prawidłowa, pojawia się krótkie zdanie wprowadzające i kończące historię bohatera, poprawność językowa: 1 p. – dopuszczalny 1 błąd; 0p. – więcej niż 1 błąd; poprawność ortograficzna: 2 p. – praca bezbłędna; 1 p. – dopuszczalny 1 błąd; 0 p. – więcej niż 1 błąd; poprawność interpunkcyjna: 1 p. – dopuszczalny 1 błąd; 0 p. – więcej niż 1 błąd. Uczniowie zdobyli następujące wyniki: 0 punktów – 339 osób (to stanowi 49% wszystkich), 1 punkt – 95 os. (14%), 2 punkty – 103 os. (15%), 3 punkty – 80 os. (11%), 4 punkty – 46 os. (7%), 5 punktów – 24 os. (3%), 6 punktów – 8 os. (1%). Średni wynik to 1,28 p., wskazuje, że umiejętność tworzenia wypowiedzi sprawia badanej grupie uczniów bardzo duże trudności i wymaga od ich nauczycielek intensywnej pracy nad jej rozwojem.



Wyk. 5.26. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 15. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 15.	0	n	181	134	24	339
		%	49%	52%	35%	49%
	1	n	62	22	11	95
		%	17%	9%	16%	14%
	2	n	51	44	8	103
		%	14%	17%	11%	15%
	3	n	36	36	8	80
		%	10%	14%	11%	11%
	4	n	27	12	7	46
		%	7%	5%	10%	7%
	5	n	11	6	7	24
		%	3%	2%	10%	3%
	6	n	1	2	5	8
		%	≈ 1% ²¹⁰	1%	7%	1%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈1,2	≈1,2	≈2,06	≈1,28

Tab. 5.18. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 15. (diagnoza wstępna)

Źródło: Opracowanie własne

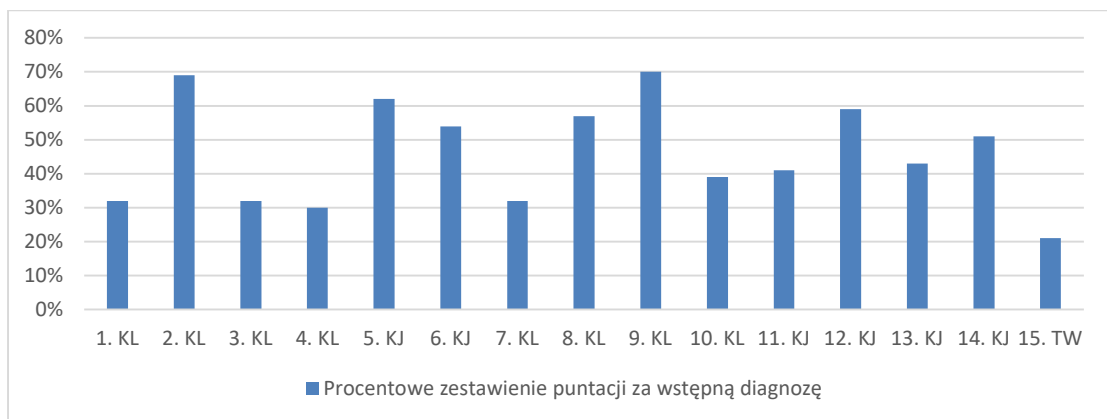
²¹⁰ Zdecydowałam się na zaokrąglenie do całego procentu w celu przejrzystości i czytelności danych, gdyż badane przeze mnie są osoby, w związku nie byłoby możliwej sytuacji, że jedna osoba stanowi 0,03%. W ten sposób zapis wygląda czytelniej i nie zaburza całego wyniku, który został policzony bez zaokrąglenia.

Wynik 5 i 6 punktów najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast (choć ta grupa była bardzo mała, bowiem stanowiła 4%), natomiast ani jednego punktu najczęściej nie otrzymywali uczniowie z małych miast, co reprezentowało ponad połowę badanej grupy.

Wnioski wynikające z diagnozy wstępnej

Jak wynika z powyższej analizy, najlepiej wypadło zadanie 9. (ocena prawdziwości zdań na podstawie fragmentu baśni) – uczniowie średnio zdobyli 70%, następnie zadanie 2. (wskazanie cech bohaterów, określenie elementów świata przedstawionego, wyodrębnienie postaci) – ucz. zdobyli 69%, a także zadanie 5. (porządkowanie wyrazów w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery) – 62%. Nieco gorzej poradzili sobie z zadaniem: 12. (podanie wyrazów o znaczeniu przeciwnym) – 59%, 8. (nadanie tytułu fragmentowi tekstu) – 57%, 6. (rozdzielanie liter, głosek, znaków fonetycznych; dzielenie wyrazów na sylaby) – 54% oraz z 14. (rozpoznawanie zdań jako oznajmujące, pytające, rozkazujące w wypowiedziach pisemnych i właściwe stosowanie znaków interpunkcyjnych) – 51%. Średnio uczniowie poradzili sobie z zadaniem: 13. (rozdzielanie samogłosek od spółgłosek) – 43%, 11. (rozpoznawanie w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik) – 41%, 10. (określanie doświadczenia bohaterów literackich) – 39%. Słabo wypadły następujące zadania: 7. (ocenianie postępowania bohaterów utworu i uzasadnienie swojego zdania) – 34%, 1. (określanie tematyki oraz problematyki utworu) – 32%, 3. (przedstawienie własnego rozumienia utworu i uzasadnienia go) – 32%, 4. (określenie emocji tytułowego bohatera i uzasadnienie swojego zdania) – 30%. Natomiast najgorzej wypadło zadanie 15. w zakresie tworzenia wypowiedzi – uczniowie zdobyli 21%²¹¹. Wykres z powyższymi wartościami procentowymi przedstawia się następująco:

²¹¹ Oznaczenie skrótów w wykresie – KL – kształcenie literackie, KJ – kształcenie językowe, TW – tworzenie wypowiedzi.



Wyk. 5.27. Procentowe zestawienie punktacji wstępnej diagnozy

Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie powyższych obliczeń można stwierdzić, że uczniowie w kategorii kształcenia literackiego zdobyli średnio 8,77 na 19 punktów (co daje 46% poprawnych odpowiedzi), w kategorii kształcenia językowego otrzymali 9,43 na 18 punktów (52% właściwych odpowiedzi), a w zakresie tworzenia wypowiedzi dostali 1,28 na 6 punktów (21% dobrych wypowiedzi). Łącznie uczniowie średnio otrzymali 19,49 na 43 punkty – to stanowi 45%.

W odniesieniu do wyników, które otrzymywali uczniowie pochodzący z różnych miejscowości te rozkładają się następująco:

	Wielkość miejscowości		
	wieś	małe miasto	duże miasto
	średnia punktów	średnia punktów	średnia punktów
I Kształcenie literackie i kulturowe	8,55	8,62	10,48
I Kształcenie językowe	9,17	9,1	11,93
I Tworzenie wypowiedzi	1,2	1,2	2,06
I Razem	18,92	18,92	24,47

Tab. 5.19. Zestawienie średnich wyników punktów uzyskanych ze względu na wielkość miejscowości

Źródło: Opracowanie własne

Pod względem obszaru kształcenia literackiego i kulturowego, językowego oraz tworzenia wypowiedzi najlepiej wypadły osoby zamieszkujące duże miejscowości, zyskując średnio 24,47 p. na 43 p., natomiast uczniowie z terenów wiejskich i małych miejscowości finalnie uzyskali taką samą liczbę punktów, czyli 18,92 p.

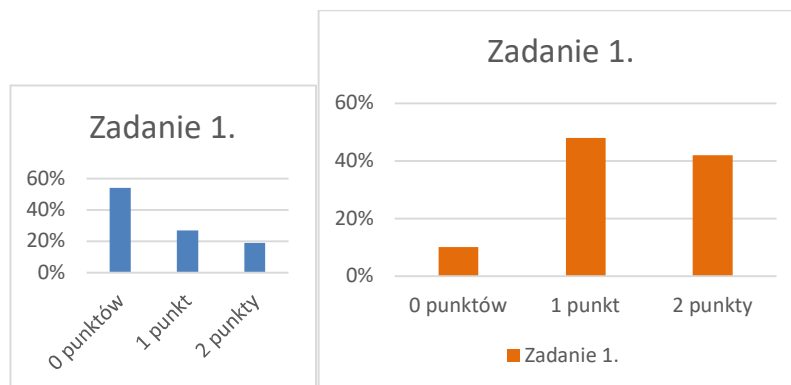
Podsumowując, z badań wynika więc, że uczniowie największe problemy mają z tworzeniem wypowiedzi, w zakresie kształcenia literackiego i kulturowego z zadaniami otwartymi wymagającymi krótkiej wypowiedzi na temat oceny postępowania bohatera, określania problematyki utworu i określania emocji postaci literackich, a z językowego z umiejętnością przypisywania części mowy do szeregu leksemów. To może oznaczać, że zaproponowane przeze mnie zadania były za trudne dla uczniów lub nacisk na kształcenie tych umiejętności w trakcie edukacji wczesnoszkolnej był na nie zbyt niski. Natomiast w zadowalającym stopniu wykazali się umiejętnością oceny prawdziwości zdań oraz wskazywaniem prawidłowej odpowiedzi spośród kilku na podstawie przeczytanego tekstu, a także sprawnością porządkowania wyrazów w kolejności alfabetycznej, podawania wyrazów o przeciwnym znaczeniu oraz nadawaniu tytułu tekstom.

Analiza wyników diagnozy finalnej

Finalny test diagnostyczny został przeprowadzony po zrealizowanym przez nauczyciela cyklu lekcji i jego celem było sprawdzenie, czy zaproponowane sposoby omawiania utworów terapeutycznych (baśni i bajek terapeutycznych) połączone z zadaniami kształcącymi kompetencje językowe (również ortofoniczne), komunikacyjne i kulturowe pozytywnie wpłyną na poprawę umiejętności badanych przy diagnozie początkowej.

Podobnie jak w diagnozie wstępnej, zadanie 1. sprawdzało umiejętność określania tematyki i problematyki, uczeń mógł również uzyskać od 0 do 2 punktów. Jak można zauważyć na poniższym wykresie dane uległy poprawie²¹², gdyż tylko 69 uczniów (10% całości) nie uzyskało żadnego punktu, 337 osób zdobyło 1 punkt (48%), a 289 – (42%). Średnia za to zadanie wyniosła 1,32 p., co powoduje, że wyniki w porównaniu z diagnozą wstępną uległy poprawie o 34%.

²¹² W celu lepszej czytelności wyników, obok wykresu przedstawiającego wyniki diagnozy finalnej, ponownie zostanie przywołany wykres ze wstępnej diagnozy (w kolorze niebieskim).



Wyk. 5.28. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 1. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

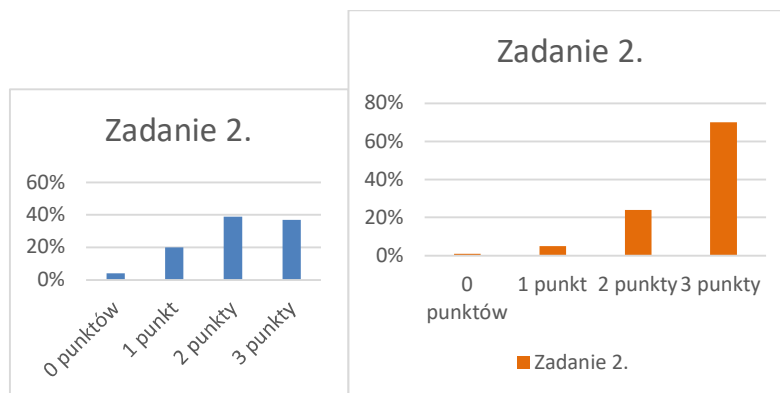
			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 1.	0	n	36	26	7	69
		%	10%	10%	10%	10%
	1	n	172	139	26	337
		%	46%	54%	37%	48%
	2	n	161	91	37	289
		%	44%	36%	53%	42%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈1,34	≈1,25	≈1,43	≈1,32

Tab. 5.20. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 1. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

Najczęściej 2 punkty zdobywali uczniowie z dużego miasta, a najrzadziej z małego miasta. Natomiast 0 punktów zdobyło procentowo tyle samo uczniów zamieszkałych na wsi, w małym i dużym mieście.

Zadanie 2. w diagnozie finalnej, tak samo jak we wstępnej, sprawdzało umiejętność wskazywania cech bohaterów, określania elementów świata przedstawionego, a także wyodrębniania postaci – można było za nie zdobyć od 0 do 3 punktów. Jak wynika z obliczeń, tylko 3 osoby nie zdobyły za to zadanie punktów (co w zaokrągleniu daje około 1% całości wyników), 37 os. – 1 punkt (5%), 169 os. – 2 punkty (24%), 486 os. – 3 punkty (70%). Średnio uczniowie za to zadanie otrzymali 2,64 p., na tej podstawie stwierdzam, iż ich wynik poprawił się o 19%.



Wyk. 5.29. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 2. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 2.	0	n	0	3	0	3
		%	0%	1%	0%	0.4% ²¹³
	1	n	14	15	8	37
		%	4%	6%	11%	5.3%
	2	n	79	74	16	169
		%	21%	29%	23%	24.2%
	3	n	276	164	46	486
		%	75%	64%	66%	70.0%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈2,71	≈2,56	≈2,54	≈2,64

Tab. 5.21. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 2. (diagnoza finalna)

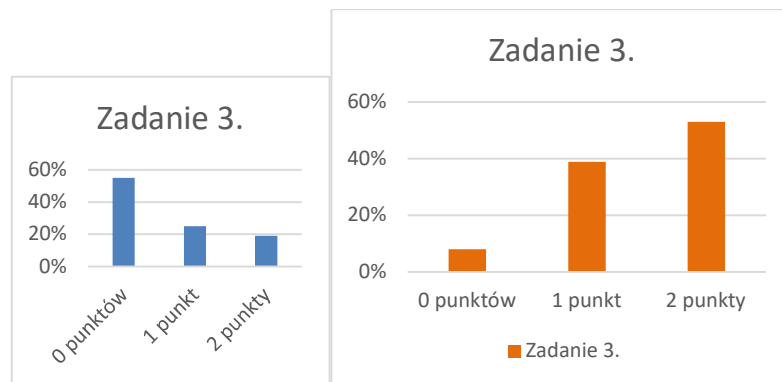
Źródło: Opracowanie własne

Wynik 3 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci ze wsi, a najrzadziej te z małych miast. Zadowolający jest fakt, iż jedynie trzy osoby otrzymały 0 punktów.

Zadanie 3. oscylujące wokół kształcenia literackiego i kulturowego miało, analogicznie do diagnozy wstępnej sprawdzić, czy uczeń potrafi przedstawić własne rozumienie utworu oraz je uzasadnić – za to uczeń mógł uzyskać maksymalnie 2 punkty. To zadanie wypadło dobrze – 0 punktów zdobyło 53 uczniów (co daje 8% całości),

²¹³ Zdecydowałam się na zaokrąglenie do całego procenta w celu przejrzystości i czytelności danych, gdyż badane przeze mnie są osoby, w związku czym nie byłoby możliwej sytuacji, że jedna osoba stanowi 0,04%. W ten sposób zapis wygląda czytelniej i nie zaburza całego wyniku, który został policzony bez zaokrąglenia.

1 punkt uzyskało 272 ucz. (39%), zaś 2 punkty – 370 ucz. (53%). Średni wynik to 1,46 p., co wskazuje na poprawę o 41% w porównaniu z poprzednią diagnozą.



Wyk. 5.30. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 3. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 3.	0	n	28	23	2	53
		%	8%	9%	2%	8%
	1	n	135	110	27	272
		%	36%	43%	39%	39%
	2	n	206	123	41	370
		%	56%	48%	59%	53%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈1,48	≈1,39	≈1,56	≈1,46

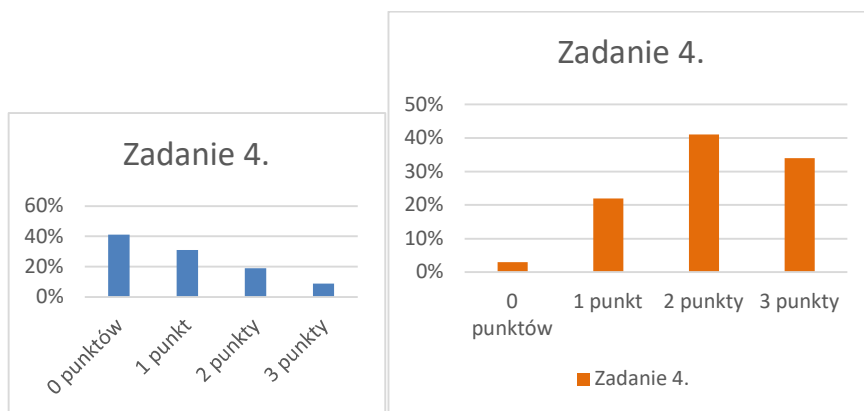
Tab. 5.22. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 3. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 2 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, a najrzadziej te z małych miast. Natomiast ani jednego punktu najczęściej nie uzyskiwali respondenci z małych miast (jednak różnica procentowa to tylko 1% względem tego wyniku u uczniów z terenów wiejskich).

Celem zadania 4. znajdującego się w obszarze kształcenia literackiego i kulturowego było sprawdzenie, czy uczniowie umieją nazwać emocje tytułowego bohatera (punktacja: 2 p. – tworzy zdanie, w którym określa uczucia młodszej siostry, np. smutek, odrzucenie; 1p. – nie tworzy wypowiedzi, tylko wymienia uczucia bohatera; 0 p. – błędnie odczytuje uczucia młodszej siostry), a także określić doświadczenia bohaterów

literackich, przy czym dodałam tutaj jeszcze jedną sprawność, czyli porównanie doświadczenia postaci literackiej z własnym (punktacja: *1p.* – *konstruuje radę dla osoby odrzuconej przez innych*; *0 p.* – *nie konstruuje rady dla osoby odrzuconej lub podaje niewłaściwą propozycję*) – analogicznie do diagnozy wstępnej można było za nie zdobyć maksymalnie 3 punkty. 0 punktów zdobyło 24 uczniów, co stanowi 3% wszystkich osób, 1 punkt – 151 ucz. (22%), 2 punkty – 281 ucz. (41%) 3 punkty – 239 ucz. (34%). Średni wynik to 2,06 p., w związku z tym można stwierdzić, że to zadanie uległo poprawie o 39%.



Wyk. 5.31. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 4. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

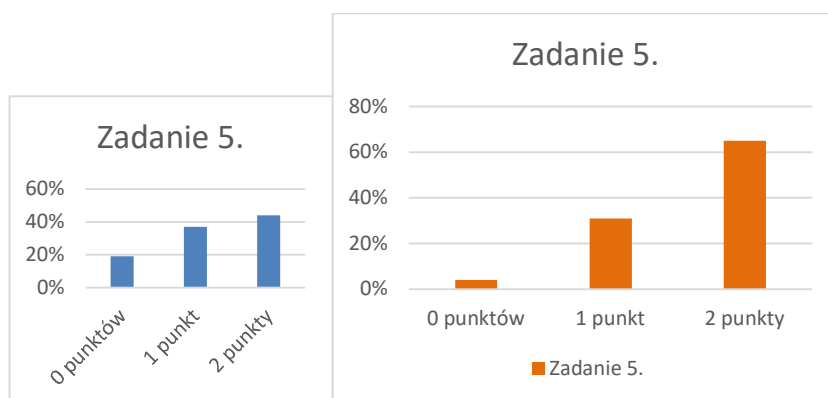
			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
II Zadanie 4	0	n	12	12	0	24
		%	3%	5%	0%	3%
	1	n	68	69	14	151
		%	19%	27%	20%	22%
	2	n	148	104	29	281
		%	40%	40%	41%	41%
	3	n	141	71	27	239
		%	38%	28%	39%	34%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈2,13	≈1,91	≈2,19	≈2,06

Tab. 5.23. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 4. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 3 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, a najrzadziej te z małych miast, które ogółem uzyskały najniższą punktację za to zadanie.

Zadanie 5. oscylujące wokół kształcenia językowego, w porównaniu z tym samym zadaniem z diagnozy wstępnej, miało sprawdzić dwie sprawności. Po pierwsze porządkowanie wyrazów w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery (to zadanie było za 2 punkty w początkowej diagnozie, teraz za wykazanie się tą umiejętnością można było otrzymać 1 punkt: *1 p. – za uporządkowanie wszystkich wyrazów w kolejności alfabetycznej; 0 p. – za uporządkowanie części wyrazów w kolejności alfabetycznej (przynajmniej 1 błąd)*). Po drugie łączenie w pary wyrazów, które się rymują: *1 p. – za właściwe połączenie ze sobą wyrazów, które się rymują, 0 p. – niewłaściwie łączy ze sobą wyrazy, które się rymują (popelnia przynajmniej 1 błąd)*. Jak wynika z badań, 30 uczniów otrzymało 0 punktów (to stanowi 4%), 218 ucz. – 1 punkt (31%), 447 ucz. – 2 punkty (65%). Średnia punktów to 1,6 p., na podstawie tych danych można stwierdzić, że wyniki poprawiły się o 18% w porównaniu z diagnozą początkową.



Wyk. 5.32. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 5. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 5.	0	n	8	21	1	30
		%	2%	8%	1%	4%
	1	n	122	79	17	218
		%	33%	31%	24%	31%
	2	n	239	156	52	447
		%	65%	61%	75%	65%
Ogółem		n	369	256	70	695

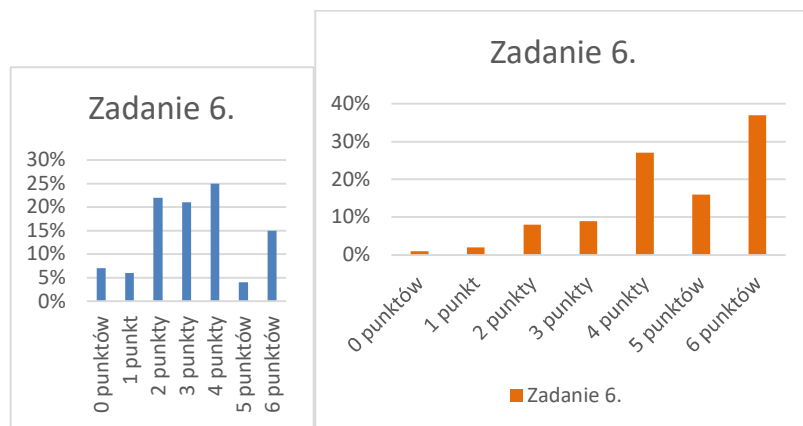
	%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów	śr.	≈1,63	≈1,53	≈1,73	≈1,6

Tab. 5.24. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 5. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 2 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, najrzadziej te z małych miast, które, jak w przypadku poprzedniego zadania, ogółem uzyskały najniższy wynik w tym zadaniu.

Zadanie 6. znajdujące się w obszarze kształcenia językowego miało za cel sprawdzenie dwu sprawności (w diagnozie wstępnej tylko jedną umiejętność – rozróżnianie litery, głoski, znaków fonetycznych; dzielenie wyrazów na sylaby): po pierwsze rozróżnianie litery, głoski, dzielenie wyrazów na sylaby (3 p. – *prawidłowo wskazuje liczbę liter, głosek i sylab w wyrazach: starsza, wdowa*; 2 p. – *prawidłowo wskazuje dwie liczby (np. ilość głosek i liter) w wyrazach: starsza, wdowa*; 1 p. – *prawidłowo wskazuje jedną liczbę (np. tylko liczbę głosek) w wyrazach: starsza, wdowa*; 0 p. – *podaje nieprawidłowe liczby: głosek, liter i sylab w wyrazach: starsza, wdowa*); po drugie odróżnianie samogłosek od spółgłosek (3 p. – *prawidłowo wymienia samogłoski i spółgłoski w obu wyrazach*; 2 p. – *popelnia 1 błąd*; 1 p. – *popelnia 2 błędy*; 0 p. – *popelnia przynajmniej 3 błędy*). Dzieci w tym zadaniu zdobyły następującą punktację: 0 punktów – 9 os. (1% wszystkich), 1 punkt – 11 os. (2%), 2 punkty – 54 os. (8%), 3 punkty – 66 os. (9%), 4 punkty – 189 os. (27%), 5 punktów 108 os. (16%), 6 punktów – 258 os. (37%). Średnia punktów wynosi 4,55 p., co stanowi o 22% więcej w porównaniu z pierwszą diagnozą.



Wyk. 5.33. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 6. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 6.	0	n	2	7	0	9
		%	0.5% ²¹⁴	3%	0%	1%
	1	n	1	10	0	11
		%	0.3% ²¹⁵	4%	0%	2%
	2	n	22	26	6	54
		%	6%	10%	9%	8%
	3	n	29	29	8	66
		%	8%	11%	11%	9%
	4	n	113	65	11	189
		%	30%	25%	16%	27%
	5	n	70	27	11	108
		%	19%	11%	16%	16%
	6	n	132	92	34	258
		%	36%	36%	48%	37%
Ogółem		n	368	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈4,68	≈4,28	≈4,84	≈4,55

Tab. 5.25. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 6. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

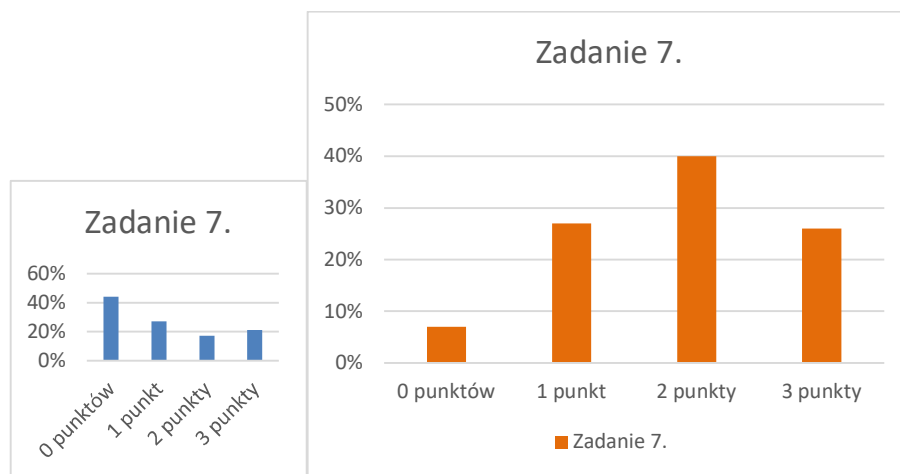
Wynik 6 punktów najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, a wynik 0 punktów najczęściej te z małych miast, po raz kolejny najgorzej wypadając w ogólnym rezultacie w porównaniu z respondentami z dużych miast i wsi.

Zadanie 7. związane z kształceniem literackim i kulturowym, oprócz sprawdzenia takich samych sprawności jak w diagnozie wstępnej (analogicznie przy tym samym zadaniu), czyli oceniania postępowania bohaterów utworu i uzasadnienia swojego zdania (za poprawne wykonanie tego uczniowie mogli zdobyć dwa punkty: *1 p. – tworzy zdanie, w którym ocenia postępowanie bohaterów; 0 p. – nie ocenia postępowania bohaterów w ogóle lub robi to błędnie, nieadekwatnie do fragmentu tekstu; 1 p. – uzasadnia swoje zdanie, wyjaśniając, dlaczego bohaterowie baśni postąpili niewłaściwie 0 p. – nie uzasadnia swojego zdania w ogóle lub podaje nieodpowiednie uzasadnienie*), dodatkowo weryfikowało jeszcze jedną sprawność, czyli – umiejętność scharakteryzowania

²¹⁴ Nie ma możliwości ustalenia pełnego procenta w tym przypadku, dlatego postanowiłam zostawić ten wynik w takiej formie, aby nie był zawyżony ani nie zaniżony.

²¹⁵ Jak wyżej.

bohaterów (za wykonanie tego zadania uczeń mógł otrzymać 1 punkt: 1 p. – wymienia dwie cechy charakteru (usposobienia), które można uznać za piękne; 0 p. – nie podaje cech charakteru w ogóle lub wymienia nieodpowiednie). Łącznie za to zadanie można było zdobyć od 0 do 3 punktów. Uczniowie w diagnozie finalnej otrzymali następującą punktację: 0 punktów dostało 47 osób (7% wszystkich), 1 punkt – 188 os. (27%), 2 punkty – 277 os. (40%), 3 punkty – 183 os. (26%). Średnia punktów za to zadanie wynosi 1,86 p. i na tej podstawie stwierdzam, że w przypadku tych sprawności nastąpiła poprawa o 30% w porównaniu z tym samym zadaniem w diagnozie wstępnej.



Wyk. 5.34. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 7. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

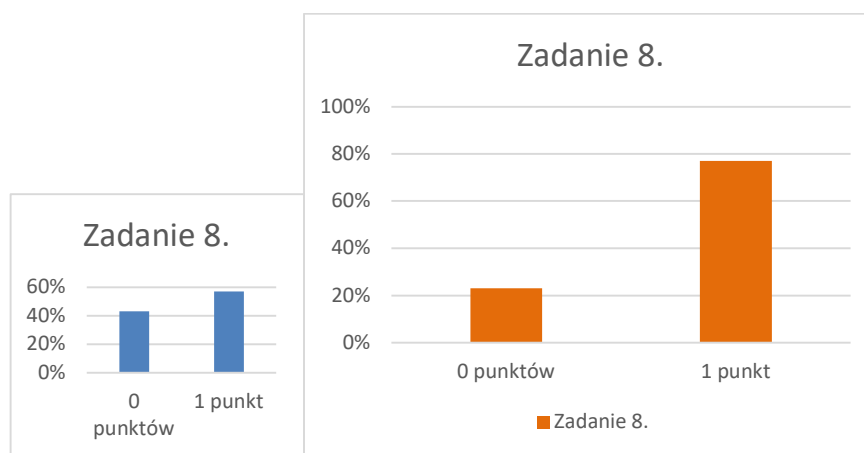
			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 7.	0	n	23	23	1	47
		%	6%	9%	1%	7%
	1	n	92	76	20	188
		%	25%	30%	29%	27%
	2	n	151	104	22	277
		%	41%	40%	31%	40%
	3	n	103	53	27	183
		%	28%	21%	39%	26%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈1.91	≈1.73	≈2.07	≈1.86

Tab. 5.26. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 7. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 3 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, najrzadziej te z małych miast, które finalnie zdobyły najmniej punktów za to zadanie.

Zadanie 8. oscyluje wokół kształcenia literackiego i kulturowego i ma za cel sprawdzenie umiejętności nadawania znaczenia fragmentowi tekstu (tak jak w pierwszej diagnozie). To zadanie również wypadło lepiej w porównaniu z poprzednim o 20% (można było za nie zdobyć maksymalnie 1 punkt), uczniowie otrzymali następujące wyniki: 0 punktów zdobyło 161 ucz. (to stanowi 23% całości), a 1 punkt – 534 ucz. (77%). Średnia punktów wynosi 0,77 p., co oznacza, iż wyniki za to zadanie poprawiły się o 20% w porównaniu z pierwszą diagnozą.



Wyk. 5.35. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 8. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

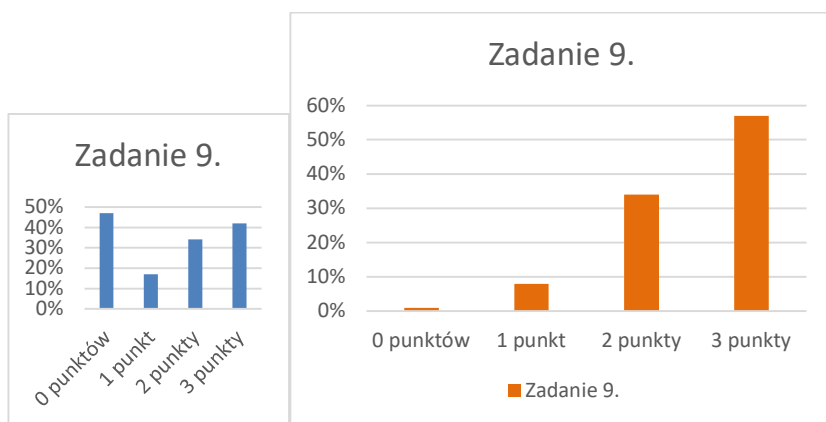
			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 8.	0	n	85	62	14	161
		%	23%	24%	20%	23%
	1	n	284	194	56	534
		%	77%	76%	80%	77%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈0,77	≈0,76	≈0,8	≈0,77

Tab. 5.27. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 8. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

Nie wykazano istotnych różnic w punktacji między grupami, uczniowie niezależnie od miejsca zamieszkania otrzymywali porównywalną punktację.

Zadanie 9. znajdujące się w obszarze kształcenia literackiego i kulturowego sprawdzało, tak jak w diagnozie wstępnej, umiejętność oceniania przez uczniów prawdziwości zdań na podstawie fragmentu baśni (za prawidłowe wykonanie tego zadania mogli zdobyć maksymalnie 3 punkty). Uczniowie otrzymali następującą punktację za to zadanie: 0 punktów otrzymało 6 osób, co stanowi 1% całości, 1 punkt – 53 os. (8%), 2 punkty – 240 os. (34%), 3 punkty – 396 os. (57%). Średnio uczniowie zdobyli 2,48 p., co oznacza, że w porównaniu z pierwszą diagnozą wynik poprawił się o 13%.



Wyk. 5.36. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 9. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

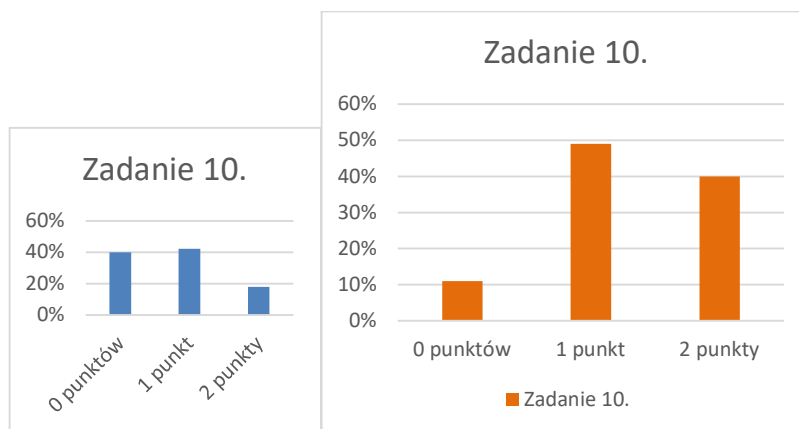
			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 9.	0	n	2	0	4	6
		%	1%	0%	6%	1%
	1	n	25	20	8	53
		%	7%	8%	11%	8%
	2	n	142	82	16	240
		%	38%	32%	23%	34%
	3	n	200	154	42	396
		%	54%	60%	60%	57%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈2,46	≈2,52	≈2,37	≈2,48

Tab. 5.28. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 9. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 3 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z małych miast, a najrzadziej te ze wsi. Z tym zadaniem najgorzej poradzili sobie respondenci z dużych miast, uzyskując duże niższe wyniki niż osoby zamieszkujące małe miasta i wsie, ponadto ich średnia punktów była mniejsza niż ogólna średnia wszystkich osób uzyskana za to zadanie.

Zadanie 10. to ostatnie zadanie z kształcenia literackiego i kulturowego, które zostało nieco zmodyfikowane w porównaniu z diagnozą wstępną (tam uczniowie mogli otrzymać 2 punkty za określenie doświadczenia bohaterów literackich). Teraz jeden punkt można zdobyć za określenia zachowania postaci występujących w utworze, zaś drugi za wymienienie innego utworu, w którym pojawia się postać wróżki. Punktacja za to zadanie wygląda następująco: 0 punktów otrzymało 77 osób, co stanowi 11% ogółu badanych, 1 punkt – 340 os. (49%), 2 punkty – 278 os. (40%). Średnio uczniowie zdobyli 1,29 p., to oznacza, że otrzymali o 25% lepszy wynik w porównaniu z początkową diagnozą.



Wyk. 5.37. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 10. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 10.	0	n	44	25	8	77
		%	12%	10%	11%	11%
	1	n	184	130	26	340
		%	50%	51%	37%	49%
	2	n	141	101	36	278
		%	38%	39%	52%	40%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%

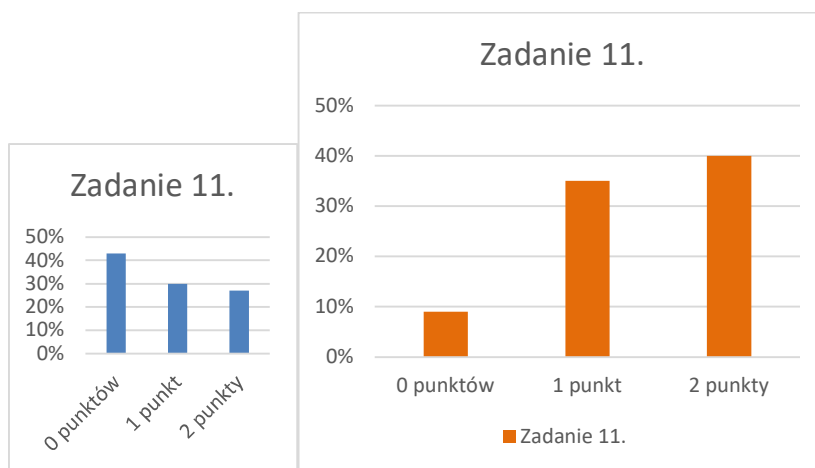
Średnia punktów	śr.	≈1,26	≈1,30	≈1,4	≈1,29

Tab. 5.29. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 10. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

Nie wykazano istotnych różnic w punktacji między grupami, jedynie można podkreślić, że najczęściej maksymalną ilość punktów otrzymywały osoby z dużych miast.

Kolejne zadanie związane jest z obszarem kształcenia językowego, jego celem było sprawdzenie, czy uczniowie potrafią przypisać do grupy wyrazów nazwę części mowy takiej jak: czasownik, rzeczownik lub przymiotnik (w badaniu wstępnym uczniowie mieli jedynie dopasować nazwę do grupy wyrazów, tutaj muszą już samodzielnie ją nazwać). Za to zadanie można było otrzymać od 0 do 2 punktów: 2 p. – *za nazwanie wszystkich części mowy*; 1 p. – *za popełnienie 1 błędu*; 0 p. – *za popełnienie więcej niż 1 błędu*. Uczniowie w tym zadaniu uzyskali następującą punktację: 0 punktów otrzymało 60 ucz. (to stanowi 9% wszystkich), 1 punkt – 244 ucz. (35%), 2 punkty – 391 ucz. (56%). Średni wynik to 1,48 p., co oznacza, iż poprawa przy tym zadaniu w porównaniu ze wstępną diagnozą nastąpiła o 33%.



Wyk. 5.38. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 11. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 11.	0	n	43	15	2	60
		%	12%	6%	3%	9%
	1	n	125	96	23	244
		%	34%	37%	33%	35%
	2	n	201	145	45	391
		%	56%	59%	42%	56%

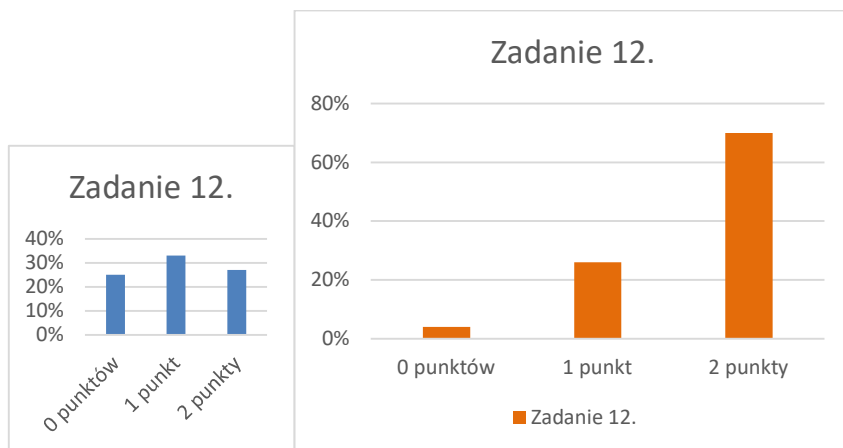
		%	54%	57%	64%	56%
Ogółem	n		368	256	70	694
	%		100%	100%	100%	100%
Średnia punktów	śr.		≈1,43	≈1,51	≈1,61	≈1,48

Tab. 5.30. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 11. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 2 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, a najrzadziej te ze wsi, które w przypadku tego zadania uzyskały najniższą ogólną punktację.

Zadanie 12. również związane z kształceniem językowym, analogicznie do pierwszej diagnozy, związane było z podaniem wyrazów o znaczeniu przeciwnym, ale w przypadku diagnozy finalnej, za tę umiejętność można było otrzymać jeden punkt, drugi natomiast za wykazanie się inną, ale zbliżoną umiejętnością taką, jak – podanie wyrazów o podobnym znaczeniu. Uczniowie za prawidłowe wykonanie obu zadań mogli otrzymać maksymalnie 2 punkty. Jak wynika z przeprowadzonej przeze mnie analizy: 0 punktów otrzymało 27 osób, co stanowi 4% całości, 1 punkt – 183 os. (26%), zaś 2 punkty – 485 os. (70%). Średni wynik w tym zadaniu wynosił 1,66 p. i był o 24% wyższy w porównaniu z takim samym zadaniem z diagnozy początkowej.



Wyk. 5.39. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 12. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 12.	0	n	10	13	4	27
		%	3%	5%	6%	4%
	1	n	103	67	13	183
		%	31%	21%	3%	26%

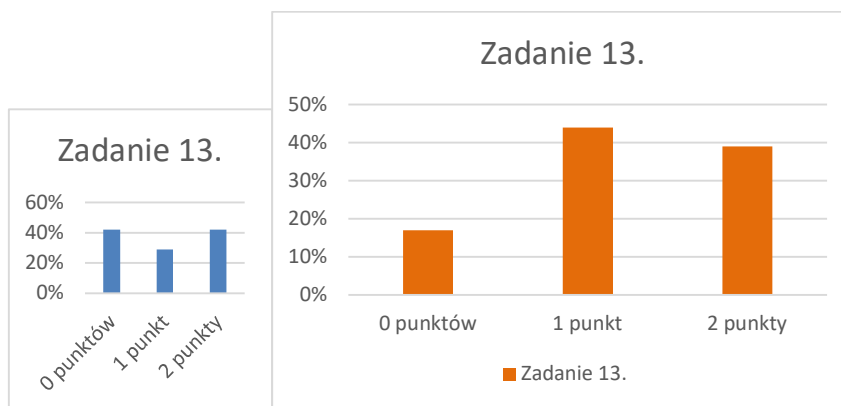
		%	28%	26%	18%	26%
	2	n	256	176	53	485
		%	69%	69%	76%	70%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów	śr.		≈1,67	≈1,64	≈1,7	≈1,66

Tab. 5.31. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 12. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

Nie wykazano istotnych różnic w punktacji między grupami, wyniki uczniów niezależnie od zamieszkiwanej przez nich miejscowości są porównywalne.

Następne zadanie, także oscylujące wokół kształcenia językowego, mimo iż dotyczyło zagadnień fonetycznych, wymagało od uczniów wykazania się nieco inną umiejętnością niż przy diagnozie wstępnej (tam dzieci musiały odróżnić samogłoski od spółgłosek), taką jak łączenie w pary głoski dźwięcznej z bezdźwięczną (zdecydowałam się na taką formę zadania, gdyż ta wiedza kilkakrotnie pojawiła się w przygotowanych przeze mnie w scenariuszach zajęć i łączyła się bezpośrednio z ćwiczeniami logopedycznymi). Za to zadanie uczniowie mogli uzyskać maksymalnie 2 punkty: *2 p. – właściwie łączy głoski dźwięczne z bezdźwięcznymi; 1 p. – niewłaściwie łączy jedną parę głosek; 0 p. – popełnia więcej niż 1 błąd*. Osoby biorące udział w badaniach otrzymały następujące punkty: 0 punktów dostało 120 os., co stanowi 17% wszystkich, 1 punkt – 302 os. (44%), a 2 punkty – 273 os. (39%). Średni wynik to 1,22 p., poprawa w porównaniu ze wstępną diagnozą przy tym zadaniu nastąpiła o 18%.



Wyk. 5.40. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 13. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

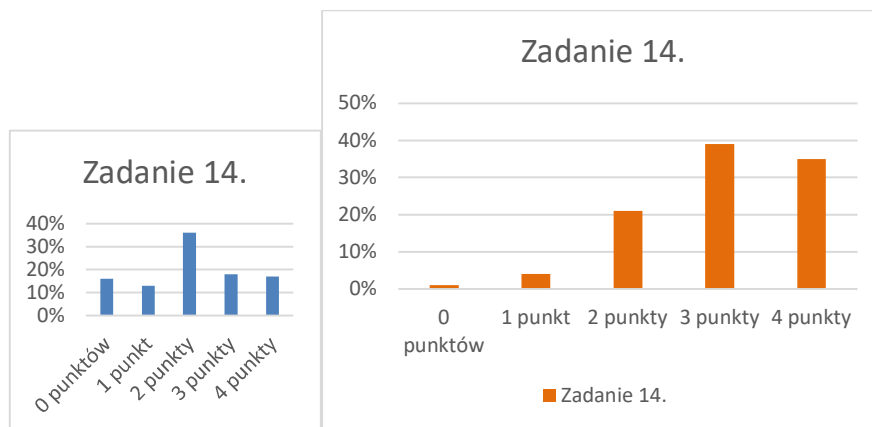
			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 13.	0	n	57	48	15	120
		%	15%	19%	21%	17%
	1	n	169	111	22	302
		%	46%	43%	32%	44%
	2	n	143	97	33	273
		%	39%	38%	47%	39%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈1,23	≈1,19	≈1,26	≈1,22

Tab. 5.32. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 13. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

Nie wykazano istotnych różnic w punktacji między grupami, jedynie można podkreślić, iż najczęściej 2 punkty otrzymały dzieci mieszkające w dużych miastach, a 0 punktów te zamieszkujące obszary wiejskie.

Zadanie 14. to ostatnie zadanie z kształcenia językowego, które analogicznie do diagnozy początkowej ma na celu sprawdzenie u uczniów umiejętność rozpoznawania przez nich zdań jako oznajmujących, pytających lub rozkazujących w wypowiedziach pisemnych, a także właściwe stosowanie znaków interpunkcyjnych (za wykazanie się tą sprawnością mogli zdobyć do 3 punktów: 3 p. – *właściwie łączy przykład zdania z jego rodzajem*; *właściwie dopisuje wszystkie znaki interpunkcyjne*; 2 p. – *dopasowuje większość zdań*; *dopisuje większość znaków interpunkcyjnych (dopuszczalny 1 błąd)*; 1 p. – *dopasowuje większość zdań*; *dopisuje większość znaków interpunkcyjnych (dopuszczalne 2 błędy)*; 0p. – *popelnia więcej niż dwa błędy*). Uzupełniłam to zadanie o zagadnienie polegające na napisaniu zasady skutecznej i kulturalnej komunikacji, za co można było otrzymać 1 punkt. Uczniowie zdobyli za bezbłędne rozwiązanie obu zadań maksymalnie 4 punkty. Jak wynika z przeprowadzonej przeze mnie analizy, dzieci otrzymały następujące wyniki: 0 punktów dostało 8 osób (1% wszystkich), 1 punkt – 26 os. (4%), 2 punkty – 146 os. (21%), 3 punkty – 274 os. (39%), 4 punkty – 241 os. (35%). Średni wynik to 3,03 p. i na podstawie tego stwierdzam, iż uczniowie poprawili się w porównaniu z pierwszą diagnozą o 25%.



Wyk. 5.41. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 14. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółe	
			wieś	małe miasto	duże miasto	m	
Zadanie 14.	0	n	2	5	1	8	
		%	1% ²¹⁶	2%	1%	1%	
	1	n	11	12	3	26	
		%	3%	5%	4%	4%	
	2	n	80	52	14	146	
		%	22%	20%	20%	21%	
	3	n	153	105	16	274	
		%	41%	41%	23%	39%	
	4	n	123	82	36	241	
		%	33%	32%	52%	35%	
	Ogółem		n	369	256	70	695
			%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈3.04	≈2.96	≈3.19	≈3.03	

Tab. 5.33. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 14. (diagnoza finalna)

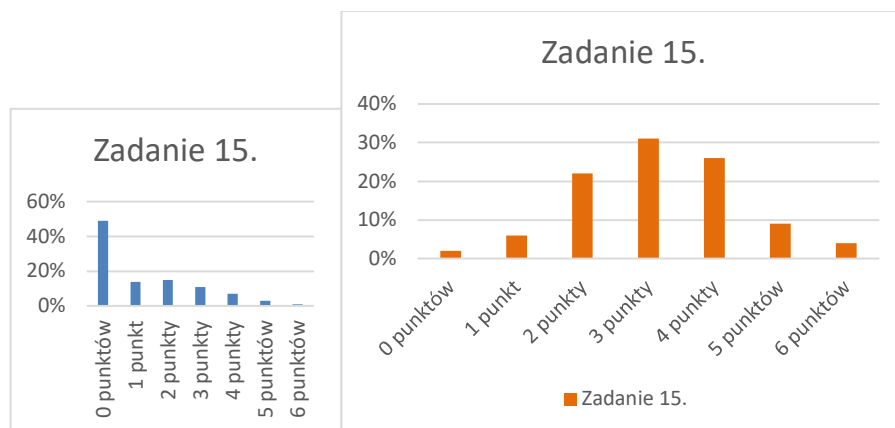
Źródło: Opracowanie własne

Wynik 4 punkty najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, najrzadziej te z małych miast, które jednocześnie najgorzej poradziły sobie z tym zadaniem, zyskując średnią punktację niższą niż ta ogólna.

Ostatnie zadanie, tak jak w przypadku diagnozy wstępnej, odnosiło się do umiejętności tworzenia twórczej wypowiedzi przez uczniów i tak jak poprzednio mogli

²¹⁶ Zdecydowałam się zaokrąglić 0,0054 do pełnego procentu ze względu na czytelność i przejrzystość tabelki.

za nie zdobyć od 0 do 6 punktów. Dzieci zdobyły otrzymały wyniki: 0 punktów – 17 os. (to stanowi 2% wszystkich uczniów), 1 punkt – 40 os. (6%), 2 punkty – 154 os. (22%), 3 punkty – 214 os. (31%), 4 punkty – 182 os. (26%), 5 punktów – 62 os. (9%), 6 punktów 26 os. (4%). Średni wynik to 3,14 p., co oznacza, iż uczniowie poprawili się o 31%.



Wyk. 5.42. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 15. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Zadanie 15.	0	n	3	11	3	17
		%	1%	4%	4%	2%
	1	n	17	21	2	40
		%	5%	8%	3%	6%
	2	n	74	62	18	154
		%	20%	24%	26%	22%
	3	n	121	81	12	214
		%	33%	32%	17%	31%
	4	n	104	60	18	182
		%	28%	23%	26%	26%
	5	n	34	16	12	62
		%	9%	7%	17%	9%
	6	n	16	5	5	26
		%	4%	2%	7%	4%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%
Średnia punktów		śr.	≈3,28	≈2,88	≈3,37	≈3,14

Tab. 5.34. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 15. (diagnoza finalna)

Źródło: Opracowanie własne

Wynik 6 punktów najczęściej uzyskiwały dzieci z dużych miast, najrzadziej te z małych miast, które jednocześnie najsłabiej wypadły w zadaniu związanym z tworzeniem krótkiej wypowiedzi.

Wnioski wynikające z diagnozy finalnej

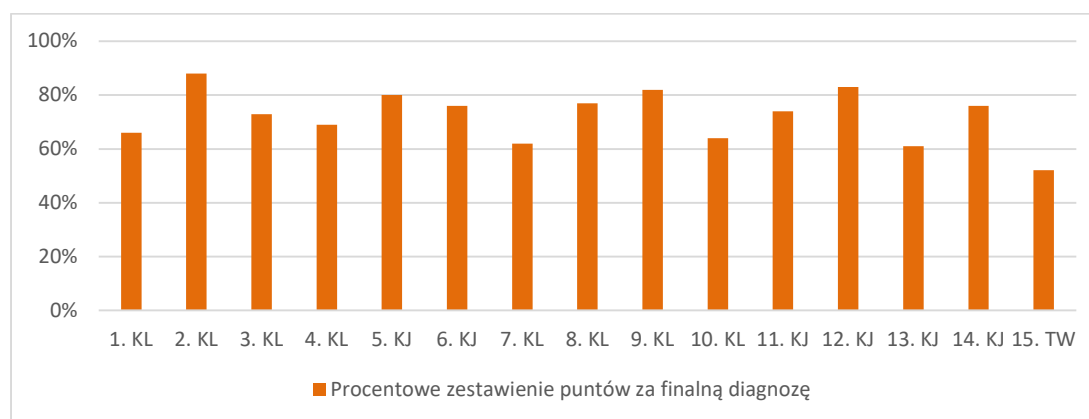
Jak wynika z powyższej analizy, najlepiej wypadło zadanie 2. (wskazanie cech bohaterów, określenie elementów świata przedstawionego, wyodrębnienie postaci) – uczniowie zdobyli 88%, następnie zadanie 9. (ocena prawdziwości zdań na podstawie fragmentu baśni) – uczniowie średnio otrzymali 83% oraz zadanie 12. (podanie wyrazów o znaczeniu podobnym i przeciwnym) – 83%. Nieco gorzej wypadło zadanie 5. (porządkowanie wyrazów w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery, połączenie wyrazów rymujących się w pary) – 80%, zadanie 8. (nadanie tytułu fragmentowi tekstu) – 77%, zadanie 6. (rozróżnianie liter, głosek, znaków fonetycznych; dzielenie wyrazów na sylaby, odróżnienie samogłosek od spółgłosek) – 76% oraz zadanie 14. (rozpoznawanie zdań jako oznajmujące, pytające, rozkazujące w wypowiedziach pisemnych, właściwe stosowanie znaków interpunkcyjnych i określanie zasad komunikacji) – 76%, a także zadanie 11. (nazwanie w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik) – 74% i 3. (przedstawienie własnego rozumienia utworu i uzasadnienia go) – 73%. Średnio wypadły zadania: 4. (określenie emocji tytułowego bohatera, uzasadnienie swojego zdania i określenie doświadczenia bohaterów literackich, a także porównanie go z własnymi) – 69%, 1. (określanie tematyki oraz problematyki utworu) – 66%, 10. (określanie doświadczenia bohaterów literackich, wymienienie innego utworu, w którym pojawia się postać wróżki) – 64%, 7. (ocenie postępowania bohaterów utworu, uzasadnienie swojego zdania i scharakteryzowanie bohaterów) – 62%, a także 13. (rozróżnianie głosek dźwięcznych od bezdźwięcznych) – 61%. Najgorzej uczniowie poradzi sobie z zadaniem dotyczącym tworzenia krótkiej wypowiedzi, mianowicie z zadaniem 15. (tak jak w przypadku pierwszej diagnozy) zdobywając 52%²¹⁷.

Podsumowując, uczniowie w diagnozie finalnej najsłabiej poradzi sobie (tak jak w przypadku wstępnej) z zadaniem z zakresu tworzenia wypowiedzi, nieco gorzej wypadły również zadania z rozróżniania głosek dźwięcznych od bezdźwięcznych,

²¹⁷ Oznaczenie skrótów w wykresie – KL – kształcenie literackie, KJ – kształcenie językowe, TW – tworzenie wypowiedzi.

stanowiące dla uczniów nową sprawność, którą nabyli podczas realizacji cyklu lekcji, dlatego wymaga ona jeszcze utrwalenia, a także zadanie związane z oceną postępowania bohaterów i określaniem ich cech charakteru. Natomiast najlepiej wypadły zadania w zakresie kształcenia literackiego i kulturowego związane z zaznaczeniem właściwych odpowiedzi i określeniem prawdziwości bądź fałszu podanych twierdzeń po przeczytany fragment baśni, a także językowego – dopisanie wyrazów o takim samym i przeciwnym znaczeniu oraz szeregowania wyrazów w kolejności alfabetycznej i łączenie wyrazów rymujących się w pary.

Wykres z powyższymi wartościami procentowymi przedstawia się następująco:



Wyk. 5.43. Procentowe zestawienie punktów otrzymanych przez uczniów w finalnej diagnozie

Źródło: Opracowanie własne

Na podstawie powyższych obliczeń można stwierdzić, że uczniowie w kategorii kształcenia literackiego zdobyli średnio 13,88 na 19 punktów (co daje 73% poprawnych odpowiedzi), w kategorii kształcenia językowego otrzymali 13,54 na 18 punktów (75% właściwych odpowiedzi), a w zakresie tworzenia wypowiedzi dostali 3,14 na 6 punktów (52% dobrych wypowiedzi). Łącznie uczniowie średnio otrzymali 30,56 na 43 punkty – to stanowi 71%.

Porównanie wniosków wynikających z obu diagnoz

Poniżej zaprezentuję średni wynik punktów za poszczególne zadania z obu diagnoz:

Nr zadania	Diagnoza wstępna	Diagnoza finalna	Procentowa poprawa
1.	0,65	1,32	34%

2.	2,08	2,64	19%
3.	0,65	1,46	41%
4.	0,94	2,06	39%
5.	1,25	1,60	18%
6.	3,24	4,55	22%
7.	0,97	1,86	30%
8.	0,57	0,77	20%
9.	2,12	2,48	13%
10.	0,78	1,29	25%
11.	0,83	1,48	33%
12.	1,18	1,66	24%
13.	0,87	1,22	18%
14.	2,06	3,03	25%
15.	1,28	3,14	31%

Tab. 5.35. Porównanie średnich punktów otrzymanych w obu diagnozach z konkretnych zadań

Źródło: Opracowanie własne

Zaprezentuję również zestawienie wyników z poszczególnych obszarów: kształcenie literackie i kulturowe, kształcenie językowe i tworzenie wypowiedzi ze względu na miejsce zamieszkania. I – oznaczyłam diagnozę wstępną, zaś II – diagnozę finalną:

	Wielkość miejscowości		
	wieś	małe miasto	duże miasto
	Średnia	Średnia	Średnia
I Kształcenie literackie i kulturowe	8,55	8,62	10,48
II Kształcenie literackie i kulturowe	14,06	13,42	14,36
I Kształcenie językowe	9,17	9,1	11,93
II Kształcenie językowe	13,68	13,11	14,33
I Tworzenie wypowiedzi	1,2	1,2	2,06
II Tworzenie wypowiedzi	3,28	2,88	3,37
I Razem	18,92	18,92	24,47
II Razem	31,02	29,41	32,06

Tab. 5.36. Zestawienie średnich wyników punktów uzyskanych ze względu na wielkość miejscowości

Źródło: Opracowanie własne

Przy dokonywaniu analizy ilościowej zdecydowałam się również porównać jeszcze jeden element, mianowicie zestawienie wyniku każdego ucznia indywidualnie i sprawdzenie, u ilu osób nastąpiła poprawa, pogorszenie lub otrzymali ten sam wynik z badanych przeze mnie obszarów kształcenia na języku polskim. Pozyskałam następujące wyniki:

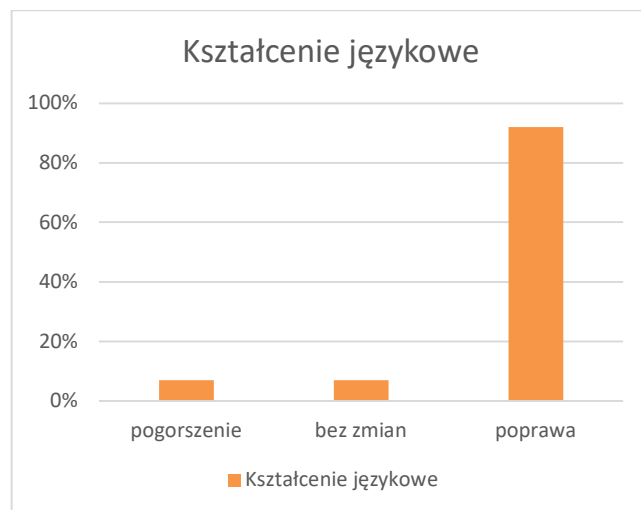
Kształcenie literackie i kulturowe

Kategoria	Procent
pogorszenie	~3%
bez zmian	~3%
poprawa	~90%

■ Kształcenie literackie i kulturowe

Źródło: Opracowanie własne

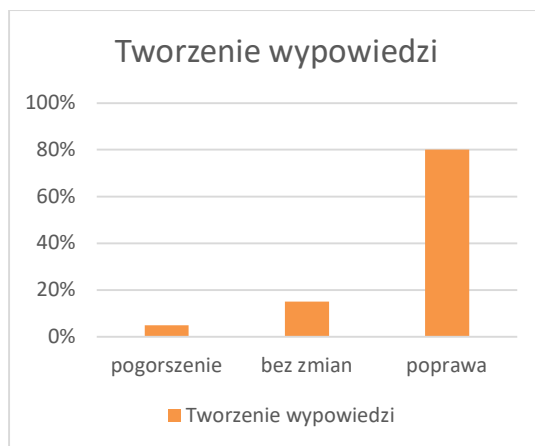
502



Wyk. 5.45. Procentowe zestawienie uczniów dotyczące porównania punktacji w zakresie kształcenia językowego

Źródło: Opracowanie własne

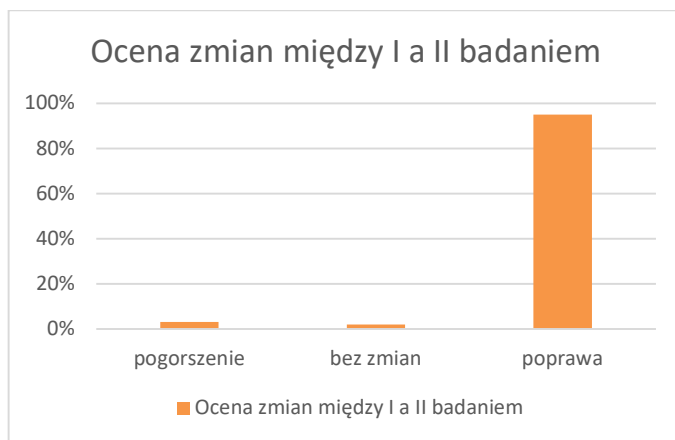
3. Tworzenie wypowiedzi – do pogorszenia wyniku punktowego w zakresie tworzenia wypowiedzi doszło u 34 uczniów (5%). Brak zmian odnotowano u 106 badanych (15%). Poprawę wyniku zaobserwowano u 555 osób (80%), co obrazuje poniższe zestawienie:



Wyk. 5.46. Procentowe zestawienie uczniów dotyczące porównania punktacji w zakresie tworzenia wypowiedzi

Źródło: Opracowanie własne

Całościowe porównanie wyników uczniów z uwzględnieniem wszystkich badanych obszarów (kształcenie literackie i kulturowe, językowe, tworzenie wypowiedzi) przedstawia się następująco:



Wyk. 5.47. Całościowa ocena zmian między wstępną a finalną diagnozą

Źródło: Opracowanie własne

Do pogorszenia wyniku punktowego w porównaniu z wstępną diagnozą doszło u 22 uczniów (3%). Brak zmian odnotowano u 11 badanych (2%). Poprawę wyniku zaobserwowano u 662 badanych (95%).

Jak wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań, u większości uczniów nastąpiła poprawa wyników diagnozy (zarówno całościowo, jak i z każdego obszaru), co wskazuje, iż duży procent badanych osób zwiększył swoją wiedzę i umiejętności, jednakże pojawiły się również dzieci, które nie poprawiły swojego wyniku, a także uzyskały mniejszą liczbę punktów. Wpływ na to mogło mieć wiele czynników, na przykład gorsze samopoczucie ucznia tego dnia, zbyt ni pośpiech czy informacja od nauczycielki, że za włożoną przez siebie pracę nie otrzyma oceny (dydaktyczki nie stawiały swoim uczniom ocen ze sprawdzonej diagnozy, co sprawiło, jak same zaznaczyły, iż dzieci zniechęciły się do pracy nad arkuszem). Dodatkowo chciałabym podkreślić, iż na podstawie moich doświadczeń jako nauczyciela języka polskiego mogę stwierdzić, że każdy zespół klasowy jest inny, jedni potrzebują kilku lekcji, aby bezproblemowo przyswoić dane zagadnienie, zaś drudzy – kilkunastu połączonych z wieloma powtórkami. Mój cykl lekcji nie dawał nauczycielkom takich możliwości wyboru, jednak po skończonym autorskim programie mogły dalej kształcić zdobyte podczas tych lekcji umiejętności.

Na końcu przedstawię jeszcze zestawienie liczby uczniów biorących udział w badaniach – dzieci u których nastąpiła poprawa, jej brak lub pogorszenie wyniku przy uwzględnieniu miejsca zamieszkania:

a) kształcenie literackie i kulturowe – poprawa najczęściej występowała wśród uczniów ze wsi, brak poprawy najczęściej dotyczył uczniów z dużych miast, a pogorszenie najczęściej dotyczyło uczniów z małych miast, tabelaryczny wynik przedstawia się następująco:

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Kształcenie literackie	pogorszenie	n	13	14	3	30
		%	3%	6%	4%	4%
	bez zmian	n	7	11	7	25
		%	2%	4%	10%	4%
	poprawa	n	349	231	60	640
		%	95%	90%	86%	92%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%

Tab. 5.37. Porównanie ilości uczniów ze względu na wielkość miejscowości – kształcenie literackie

Źródło: Opracowanie własne

b) kształcenie językowe – poprawa najczęściej występowała wśród uczniów ze wsi, brak poprawy najczęściej dotyczył uczniów z dużych miast, pogorszenie również najczęściej dotyczyło uczniów z dużych miast:

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Kształcenie językowe	pogorszenie	n	29	15	7	51
		%	8%	6%	10.0%	7%
	bez zmian	n	11	19	16	46
		%	3%	7%	22.9%	7%
	poprawa	n	329	222	47	598
		%	89%	87%	67.1%	86%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%

Tab. 5.38. Porównanie ilości uczniów ze względu na wielkość miejscowości – kształcenie językowe

Źródło: Opracowanie własne

c) tworzenie wypowiedzi – poprawa najczęściej występowała wśród uczniów ze wsi, brak poprawy najczęściej dotyczył uczniów z dużych miast, podobnie pogorszenie najczęściej dotyczyło uczniów z dużych miast:

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Tworzenie wypowiedzi	pogorszenie	n	11	17	6	34
		%	3%	6%	9%	5%
	bez zmian	n	39	45	22	106
		%	11%	18%	31%	15%
	poprawa	n	319	194	42	555
		%	86%	76%	60%	80%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%

Tab. 5.39. Porównanie ilości uczniów ze względu na wielkość miejscowości – tworzenie wypowiedzi

Źródło: Opracowanie własne

Całościowe porównanie zestawienia wyników uczniów ze względu na miejsce zamieszkania zostało przedstawione w poniższej tabelce:

			Wielkość miejscowości			Ogółem
			wieś	małe miasto	duże miasto	
Razem	pogorszenie	n	6	11	5	22
		%	2%	4%	7%	3%
	bez zmian	n	2	5	4	11
		%	1 ²¹⁸ %	2%	6%	2%
	poprawa	n	361	240	61	662
		%	98%	94%	87%	95%
Ogółem		n	369	256	70	695
		%	100%	100%	100%	100%

Tab. 5.40. Porównanie ilości uczniów ze względu na wielkość miejscowości i wszystkie obszary kształcenia

Źródło: Opracowanie własne

Wyniki wskazują, że poprawa najczęściej występowała wśród uczniów ze wsi, brak poprawy najczęściej dotyczył uczniów z dużych miast, pogorszenie również najczęściej dotyczyło uczniów z dużych miast.

Podsumowując, u większości dzieci (95%) nastąpiła poprawa wyniku diagnozy finalnej w porównaniu z tą wstępną, wpływając na zwiększenie przez nich swojej wiedzy i umiejętności wprowadzanych oraz utrwalanych w czasie cyklu lekcji. Uczniowie

²¹⁸ Zdecydowałam się zaokrąglić 0,5 do pełnego procentu ze względu na czytelność i przejrzystość tabelki.

niezależnie od miejsca zamieszkania osiągnęli w większości lepsze wyniki, co może świadczyć o tym, że zaproponowane w programie metody, techniki, ćwiczenia itp. pozytywnie wpłynęły na rozwój polonistycznych kompetencji uczniów.

Na podstawie badania ilościowego (analiza i porównanie obu diagnoz) i jakościowego (analiza ankiet ewaluacyjnych konspektów) mogę stwierdzić, iż założone przeze mnie cele (o charakterze dydaktycznym, terapeutycznym i logopedycznym) zostały w pełni zrealizowane. Uczniowie, jak wynika z badań, poszerzyli swoje umiejętności językowe i komunikacyjne, na czym najbardziej mi zależało, ale też sama umiejętność czytania ze zrozumieniem, analizowania czy interpretowania tekstów kultury uległa znacznej poprawie. Dodatkowo udało mi się także przekonać nauczycielki do łączenia elementów literackich z językowymi (część dydaktyczek realizowała je osobno), uświadomić im, że w prosty i ciekawy sposób przy pomocy gier czy innych aktywizujących form można omówić czy utrwalić trudne zagadnienia. Ponadto z pozytywnym skutkiem włączyłam do lekcji ćwiczenia logopedyczne, które nie tylko pozwoliły uczniom na ćwiczenia artykulatorów, ale również uświadomiły im, jak ważna jest właściwa komunikacja, jasność przekazu czy staranność przy wymawianiu głosek. W słuszności zastosowanych przeze mnie tekstów terapeutycznych, doboru celów, metod, technik i ćwiczeń utwierdziły mnie również wyniki obu diagnoz.

Eksperyment udowodnił, że możliwe jest wprowadzanie elementów biblioterapeutycznych i ćwiczeń logopedycznych na codziennych lekcjach języka polskiego bez zmiany podstawy programowej czy programów nauczania. Warto zaznaczyć, iż wszelkie ćwiczenia artykulatorów czy prawidłowego toru oddechowego zalicza się również do tzw. ćwiczeń ortofonicznych, stanowiących jeden z rodzajów ćwiczeń, które powinny pojawiać się na lekcjach języka polskiego i pozytywnie wpływają na prawidłową artykulację (zauważa się, iż z roku na rok ten aspekt u uczniów ulega pogorszeniu), a temu służą np. zadania związane z recytacją czy nauką wierszy na pamięć.

Podsumowanie badań i wnioski końcowe

Głównym celem moich badań stała się chęć udowodnienia, że wprowadzenie do lekcji języka polskiego w klasie czwartej w szkole podstawowej elementów biblioterapeutycznych i logopedycznych pozwoli uczniom na lepszy rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych oraz zwiększenie sprawności językowej, poszerzenie zasobu słownictwa, również tego związanego z nazywaniem stanów emocjonalnych, wartościowania świata, a także oceniania cech bohaterów literackich i ich postępowania. Natomiast celem drugorzędym było dokonanie diagnozy nauczania języka polskiego w klasie czwartej szkoły podstawowej dzięki przeprowadzonym badaniom – wstępnie sprawdzającym wiedzę i umiejętności uczniów rozpoczynających naukę na II etapie edukacji i finalnie weryfikującym wprowadzone i ćwiczone umiejętności zawarte w stworzonym przeze mnie cyklu lekcji.

W badaniach założyłam sobie cele szczegółowe, które udało mi się zrealizować. Pierwszym z nich było dokonanie oceny umiejętności uczniów klas czwartych w odniesieniu do podstawy programowej z języka polskiego przeznaczonej dla II etapu edukacji – w ramach realizacji tego celu podjęłam działania polegające na przeprowadzeniu analizy podstawy programowej z języka polskiego dla II etapu kształcenia (w tym przypadku klas IV-VI). Po analizie każdego z czterech obszarów kształcenia, czyli literackiego i kulturowego, językowego, tworzenia wypowiedzi i samokształcenia wybrałam te elementy, które umożliwiły mi stworzenie konspektów łączących elementy językowe z literacko-kulturowymi, jednocześnie wprowadzając do nich novum, czyli elementy biblioterapeutyczne i logopedyczne (w podstawie programowej dla II etapu kształcenia z języka polskiego pojawia się zapis, iż nauczyciele w czasie lekcji powinni usprawniać czynności fonacyjne, artykulacyjne i prozodyczne swoich uczniów). Analiza tego dokumentu pozwoliła mi również sprawdzić, które baśnie znajdują się w wykazie lektur obowiązkowych, żebym mogła je także umieścić w swoim programie, ale – biorąc pod uwagę wyniki analizy podręczników i zawartych w nich opracowań tych baśni, zaproponować także zupełnie nowe spojrzenie na te utwory zarówno dydaktykom, jak i biorącym udział w moich badaniach dzieciom. Ponadto szczegółowe zapoznanie się z tym dokumentem posłużyło mi do stworzenia narzędzia badawczego – dwóch testów diagnostycznych – wstępnego opartego o wiedzę

i umiejętności, które powinni posiadać uczniowie rozpoczynający naukę w klasie czwartej oraz finalnego, związanego z ogólnymi celami edukacyjnymi w zakresie kształcenia literackiego, kulturowego, językowego i tworzenia wypowiedzi oraz z celami szczegółowymi (analogicznymi do nich) realizowanymi w stworzonym przeze mnie cyklu lekcji.

Drugim celem była ocena metod polonistycznego kształcenia, które są wykorzystane na II etapie kształcenia w kontekście omawiania bajek i baśni. W ramach jego realizacji przeprowadziłam wśród nauczycieli języka polskiego uczących w szkołach podstawowych (zwłaszcza w klasach czwartych) ogólnopolską ankietę dotyczącą sposobu omawiania przez nich baśni i bajek, szczególnie zaś wykorzystywanych przez nich metod i technik pracy oraz kształconej w tym czasie wiedzy i rodzaju umiejętności. Do wypełnienia tego kwestionariusza w formie elektronicznej zgłosiły się 124 nauczycielki, a ich odpowiedzi, a także wnioski z tego badania dowiodły, iż polonistki przygotowując się do lekcji, w większości wykorzystują gotowe ćwiczenia literackie znajdujące się w podręcznikach, zwykle posługują się baśniami do wprowadzenia cech gatunkowych, omówienia elementów świata przedstawionego oraz nauki głośnego i cichego czytania. Niektóre respondentki starały się poruszyć zagadnienia wartości moralnych czy problemów społecznych. Większość badanych, przy okazji omawiania tych utworów nie kształci jednak kompetencji językowych i komunikacyjnych.

Za trzeci cel szczegółowy postawiłam sobie określenie zarówno słabych, jak i mocnych stron kształcenia polonistycznego w odniesieniu do programów nauczania oraz podręczników szkolnych przeznaczonych dla klasy IV szkoły podstawowej. Dokonałam analizy programów i podręczników języka polskiego skierowanych do uczniów klas czwartych z dwóch najpopularniejszych (jak wynika z ankiety dla nauczycieli) obecnie wydawnictw – *NOWE Słowa na start! 4 Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej* i *Język polski 4. Między nami* – w odniesieniu do sposobów analizowania i interpretowania zawartych w nich baśni (zwracałam uwagę na łączenie zagadnień literackich z językowymi, dobór i tematykę zadań). Na podstawie analizy obu podręczników wysunęłam wnioski, iż autorki programu i podręcznika skupiają się na elementach świata przedstawionego, wprowadzają jedynie pojedyncze ćwiczenia językowe, głównie ortograficzne, podają

również tzw. „gotową definicję baśni”, przez co uczniowie nie starają się samodzielnie wywnioskować, z jakimi utworami mają do czynienia, a także jakie są ich cechy charakterystyczne. Ponadto w podręcznikach brakowało większej liczby zadań odnoszących się do umiejętności językowych oraz tych odwołujących się do doświadczeń uczniów. W obu z nich pojawiło się również polecenie polegające na zmianie zakończenia utworu, które w zależności od konkretnej baśni może sprawić, że ten tekst straci tzw. „magiczną wartość”.

Wnioski zebrane przy realizacji powyższych trzech celów umożliwiły mi wysunięcie kilku twierdzeń na temat szkolnej edukacji polonistycznej, takich jak: sporadyczne łączenie edukacji literacko-kulturowej z językową (co dość często uwidacznia się w programach nauczania i podręcznikach), niewystarczający nacisk na rozwój sfery językowej, w tym aksjologicznej i emocjonalnej, a także brak pobudzenia czytelnich zainteresowań uczniów. Mając na uwadze te wady edukacyjne, przystąpiłam do realizacji następnego, czwartego celu. Było nim stworzenie dla nauczycieli, na podstawie cyklu lekcji, wzorcowej bazy dobrych praktyk oraz narzędzi dydaktycznych, umożliwiających mi zweryfikowanie hipotezy badawczej, którą było założenie, że poszerzenie edukacji polonistycznej o elementy wiedzy i umiejętności z zakresu biblioterapii i logopedii znacznie wpłynie na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych oraz na rozwój emocjonalny, społeczny i moralny uczniów biorących udział w badaniach.

Przeprowadzony eksperyment edukacyjny miał też umożliwić uzyskanie odpowiedzi na główne pytanie badawcze: *Czy wykorzystanie technik biblioterapeutycznych i logopedycznych w trakcie zajęć z języka polskiego w klasie czwartej szkoły podstawowej wspomogą rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych uczniów?*, a także pytania szczegółowe: *Jaką wiedzę i umiejętności z zakresu literatury, kultury, wiedzy o języku oraz redagowania wypowiedzi mają uczniowie przed wdrożeniem programu, a jaką po jego zakończeniu?*; *Czy kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe uczniów uległy poprawie? Które z nich uzyskały największy wzrost w zakresie zdobytych umiejętności i wiedzy?*; *Jak zostanie oceniona przez uczniów i nauczycieli efektywność zaproponowanego przeze mnie cyklu lekcji, w którym zagadnienia językowe i literackie połączono z ćwiczeniami logopedycznymi?*. Wykorzystałam przeze mnie metodą pedagogiczną umożliwiającą

przeprowadzenie badań stał się eksperyment pedagogiczny z techniką jednej grupy. Odbывał się on w kilku etapach – na początku grupa nauczycielek, która zgłosiła się do udziału w badaniach, musiała przeprowadzić wstępny test diagnostyczny, następnie zrealizować nowatorski cykl lekcji (po każdej z nich wypełnić arkusz ewaluacyjny na temat konkretnego scenariusza zajęć), a na końcu dokonać ponownej diagnozy, tym razem przy użyciu testu finalnego.

Stworzony przeze mnie cykl dziesięciu lekcji został skonstruowany na podstawie wcześniej zgromadzonej teorii na temat biblioterapii (w tym pracy z baśniami i bajkami terapeutycznymi), kompetencji językowych, komunikacyjnych, kulturowych w kontekście rozwoju dziecka uczęszczającego do klasy czwartej szkoły podstawowej, a także analizy podstawy programowej. Skupiał się przede wszystkim na obszarze kształcenia językowego, ale nie pomijał działań literackich i kulturowych, stanowiących jeden z czołowych elementów nauczania języka polskiego. W związku z tym zdecydowałam, aby obok zadań z zakresu wiedzy o języku pojawiły się te dotyczące umiejętności czytania czy analizy i interpretacji tekstu literackiego. Cykl zajęć składał się (jak wcześniej wspomniałam) z dziesięciu scenariuszy zajęć, w których wykorzystałam zarówno utwory literackie zawarte w podstawie programowej, jak i również inne baśnie, takie jak: *Kot w butach* Ch. Perraulta, *Kopciuszek* Ch. Perraulta, *O rybaku i złotej rybce* A. Puszkina, *Jaś i Małgosia* braci Grimm, *Gęsiareczka* braci Grimm, *Słowik* H. Ch. Andersena, *Kryształowa kula* braci Grimm oraz bajki terapeutyczne, tj.: *Rubinek* A. Barcisia, *Kira, doradczyni królowej* B. Ibarroli, *Pamiętnik Jasia* U. Dmitruk. Podczas lekcji oprócz zagadnień rozwijających kompetencje językowe, komunikacyjne i kulturowe wykorzystałam również elementy terapeutyczne, których celem było udzielenie uczniom pomocy, m.in. w przezwyciężeniu kryzysów swojego wieku rozwojowego czy też wsparcie ogólnego rozwoju w sferze moralnej, społecznej i emocjonalnej. Zdecydowałam się poruszyć zagadnienia, takie jak: przezwyciężenie poczucia niższości i uwierzenie w swoje możliwości, akceptacji przez grupę rówieśniczą, radzenie sobie z zazdrością odczuwaną względem innych, poznanie korzyści współdziałania oraz zasad właściwej komunikacji, odkrycie wartości przyjaźni, pomoc w poradzeniu sobie z agresją i lękiem wywołanym szkołą, z problemami rodzinnymi, pomoc w zrozumieniu negatywnych skutków kłamstwa i udawania kogoś innego, pomoc w zrozumieniu, czym jest żądza władzy i zachłanność, a także nauczanie się doceniania

tego, co się posiada, szczególnie obecności bliskich osób, zachęcenie do rozwijania swoich zainteresowań, poznanie praw i obowiązków dziecka. Każdy konspekt posiadał ten sam schemat podzielony na trzy fazy: część przygotowawcza – faza I; część podstawowa (inaczej właściwa lub zasadnicza) – faza II, część końcowa (inaczej zbierająca lub utrwalająca) – faza III.

W związku z tym, iż wśród technik badawczych zastosowałam obserwację pośrednią z wykorzystaniem techniki gromadzenia danych o charakterze standaryzowanym, polonistki biorące udział w eksperymencie otrzymały ode mnie narzędzie służące do obserwacji uczniów uczestniczących w badaniach, czyli arkusz obserwacyjny, którego celem było sprawdzenie, w jaki sposób dydaktyczka postrzega swoją klasę. Na podstawie ich odpowiedzi możliwa była charakterystyka mojej próby badawczej, która liczyła 695 uczniów pochodzących z różnych miejscowości z całej Polski. Arkusz obserwacji podzielony był na kilka obszarów, na podstawie jego analizy mogłam wywnioskować, iż uczniowie biorący udział w moich badaniach mają problem m.in. z głośnym czytaniem (niewłaściwie odczytują całe wyrazy, przekręcają końcówki słów, mylą wyrazy podobne graficznie czy mylą wiersz czytanego tekstu), wypowiedzianiem się (wielu uczniów, mimo że chętnie zabiera głos w dyskusji, posiada, zdaniem ich nauczycielek, dość ubogi zasób słownictwa). Ponadto dzieci sięgają po książki zwykle wtedy, gdy muszą przeczytać lekturę obowiązkową.

Po analizie kolejnego narzędzia badawczego, czyli ankiety ewaluacyjnej, mogłam odpowiedzieć na pytania szczegółowe postawione przy hipotezie dotyczącej metod, które sprawdziły się przy omawianiu problematyki baśni i bajek terapeutycznych. Były to metody aktywizujące, takie jak drama, drzewko decyzyjne, piramida priorytetów, 6 myślowych kapeluszy, SWOT, metaplan. Mimo tego, że wymagały one więcej zaangażowania ze strony dydaktyczek, zwłaszcza jeśli chodzi o wytłumaczenie zasad i czuwanie nad całym przebiegiem zajęć, wywołały najwięcej radości u dzieci, szczególnie gdy udało im się podejść problemowo do zagadnienia, wyciągnąć właściwe wnioski, a przy okazji działania te stanowiły dla nich pewne novum podczas lekcji języka polskiego, gdyż wcześniej nie miały okazji pracować w ten sposób. Warto zaznaczyć, iż według polonistek, wykorzystanie tych metod podczas lekcji przyczyniło się do tego, że uczniowie zaczęli uważniej słuchać/ czytać utwory, aby móc zaangażować się w ich omawianie. Spośród zadań w formie gier i zabaw wyróżnione zostały następujące

aktywności: zabawa integracyjna *Co nas łączy, a co dzieli?*, kalambury (układanie planu wydarzeń), lekturowe BINGO, zabawa *Prawda-Falsz* (odnosząca się do treści baśni), gra *Zgadnij kto to?* (postacie z lektur), gra *60 sekund z rzeczownikiem*, *Wyturlaj prawdę*, szyfry oraz rebusy i głuchy telefon. Wśród ćwiczeń językowych szczególnie sprawdziły się tutaj i zostały uznane za niezwykle wartościowe: wszelkie ćwiczenia związane z frazeologizmami (uświadomiły one nauczycielkom, jak duże braki mają ich uczniowie w tym zakresie), ćwiczenia związane z poszerzaniem słownictwa, ćwiczenia fonetyczne, fleksyjne, składniowe, komunikacyjne w formie gier czy zadań, mające przy tym atrakcyjną dla uczniów formę. Ćwiczenia logopedyczne, mimo dychotomicznych emocji przy początkowych konspektach, finalnie zostały ocenione pozytywnie. Uczniom wyjątkowo podobały się te połączone z atrakcyjną dla nich formą, czyli odkrywanie obrazków z ćwiczeniami, losowanie, a także dopasowywanie czy naśladowanie (zabawa w lustro) i wierszyki logopedyczne. Stworzone przeze mnie bajki logopedyczne także zostały dobrze odebrane przez większość osób (choć część dydaktyczek stwierdziła, że ich uczniom ta forma nie odpowiada, podobnie jak gotowe zadania z planszą itp.).

Podsumowując, na podstawie przeprowadzonych badań jakościowych i ilościowych mogę stwierdzić, iż u większości uczniów nastąpiła wyraźna poprawa wyników, co wskazuje na to, że badana grupa zwiększyła wiedzę oraz umiejętności ćwiczone podczas cyklu lekcji, a to przyczyniło się do poprawy nie tylko w zakresie obszaru kształcenia językowego, literacko-kulturowego i tworzenia wypowiedzi, ale też większego zwrócenia uwagi na prawidłową artykulację przy wymawianiu poszczególnych dźwięków, w tym umiejętność prawidłowego i grzecznego porozumiewania się z zachowaniem wszystkich reguł komunikacji. Ponadto uczniowie dzięki działaniom biblioterapeutycznym m.in. uwierzyli w swoje możliwości, mogli odkryć wartość przyjaźni, współpracy czy prawdy. Mogę również twierdząc odpowiedzieć na pytanie postawione na początku badań, że wprowadzenie elementów logopedycznych i biblioterapeutycznych pozytywnie wpływa na rozwój kompetencji językowych, komunikacyjnych i kulturowych uczniów klas czwartych szkoły podstawowej. Dodatkowo należy podkreślić, iż stworzone przeze mnie scenariusze zajęć mogą stać się inspiracją do wprowadzania takich elementów na lekcjach języka polskiego nie tylko w klasach czwartych, ale i starszych przy odpowiedniej modyfikacji celów nauczania, materiału literackiego i językowego.

Bibliografia

Literatura przedmiotu:

1. *ABC testów osiągnięć szkolnych*, 1975, pod red. B. Niemierko, Warszawa, s. 30-41.
1. Aitchison J., 1991, *Ssak, który mówi: wstęp do psycholingwistyki*, Warszawa.
2. Apanowicz J., 2005, *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej*, Warszawa.
3. Appelt K., 2003, *Wiek szkolny – szanse rozwoju*, [w:], „Remedium”, nr 9 (127), s. 4-5.
4. Apresjan J.D., 1980, *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*, Wrocław.
5. Argyle M., 2003, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Warszawa.
6. Arkuszewska E., Kanas M., Krawiec B., 2004, *W magicznym świecie baśni i bajek. Szkolny program profilaktyczno-edukacyjny*, [w:], „Biblioterapeuta. Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego”, nr 1(25), s. 8-9.
7. Baluch A., 2003, *Pouczanki – wiersze z morałem*, [w:], „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 2, s. 72.
8. Bańcerowski J., 1982, *Wstęp do językoznawstwa*, Poznań.
9. Bautusz-Sontag A., 2013, *Literatura w terapii dzieci*, Katowice.
10. Bee H., 2004, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań.
11. Bereźnicki F., 2007, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Kraków.
12. Bernstein B., 1980, *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, [w:], *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, pod red G.W. Shugar, M. Smoczyńskiej, tłum. Z. Babska, Warszawa, s. 557-572.
13. Bettelheim B., 1985, *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1., Warszawa.
14. Birch A., 2007, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęcia do dorosłości*, Warszawa.
15. Borecka I., 1991, *Metodyka pracy z czytelnikiem chorym i niepełnosprawnym. Wstęp do biblioterapii*, Olsztyn.
16. Borecka I., 1999, *Wprowadzenie do zagadnień biblioterapii*, [w:], „Biblioterapeuta. Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego”, nr 2(6), s. 6-7.
17. Borecka I., 2000, *Biblioterapia jako metoda psychicznego wsparcia*, [w:] *Książki, które pomagają żyć. Rewalidacyjna i terapeutyczna funkcja książki w zakładach opieki zdrowotnej i społecznej. Materiały z Ogólnopolskiego Seminarium w Ustroniu Zawodziu 7-9 czerwca 1999 r.*, pod red. E.B. Zybert, Warszawa, s. 13-20.
18. Borecka I., 2001a, *Biblioterapia formą terapii pedagogicznej. Skrypt dla studentów pedagogiki*, Wałbrzych.
19. Borecka I., 2001b, *Biblioterapia. Teoria i praktyka. Poradnik*, Warszawa.
20. Borecka I., 2002, *Biblioterapia w edukacji czytelniczej i medialnej w szkole podstawowej i gimnazjum. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*, Wałbrzych.
21. Borowska A., 2009, *Czy moje dziecko jest zdolne?*, Kielce.
22. Brown R., Bellugi U., 1980, *Trzy procesy w przyswajaniu składni przez dziecko*, [w:], *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, pod red G.W. Shugar, M. Smoczyńskiej, tłum. M. Smoczyńska, Warszawa, s. 84-125.
23. Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., 2010, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Kielce.
24. Bruner J.S., 1978, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa.

25. Brzezińska A., 2003, *Portrety psychologiczne człowieka. Jak zmienia się człowiek w ciągu życia?*, [w:], „Remedium”, nr 4 (122), s.1-3.
26. Bugajski M., 2007, *Język w komunikowaniu*, Warszawa.
27. Burzyńska, M. P. Markowski, *Psychoanaliza*, [w:] A. Burzyńska, M. P. Markowski, *Teorie literatury XX wieku*, Kraków, s. 46-48.
28. Cassier E., 1977, *Esej o człowieku. Wprowadzenie do filozofii ludzkiej kultury*, Warszawa.
29. Chmiel M., 2012, *Jak diagnozować sprawność językową uczniów? Uwagi o zadaniach nauczyciela związanych z diagnozowaniem kształtującym*, [w:], *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, pod red. B. Niesporek-Szamburskiej, Katowice 2012, s. 190-198.
30. Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge.
31. Chomsky N., 1966, *Podstawy logiczne teorii lingwistycznej*, [w:], *Z zagadnień językoznawstwa współczesnego*, tłum. K. Polański, Warszawa, s. 27-63.
32. Cichoń-Piasecka M., 2012, *Baśń w kulturze, terapii i wychowaniu*, [w:], *Baśń w terapii i wychowaniu*, pod red. Sz. Kawally, E. Lewandowskiej-Tarasiuk, J.W. Sienkiewicza, Warszawa, s. 144-151.
33. Chachowska Z., 2005, *Biblioterapia może pomóc. Program autorski*, [w:], „Biblioterapeuta. Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego”, nr 1 (29), Wrocław, s. 7-9.
34. Chojnacka A., 1991, *Zasada sprawiedliwości w baśniach w świetle teorii Jana Piaget*, [w:], „Studia o Sztuce dla Dzieci”, nr 6, s. 23-24.
35. Chrzanowska D., Dzieniszewska-Klepacka L., Kurniewicz-Witczakowa R., Witkowska S., 1974, *Dziecko w wieku przedszkolnym. Rozwój fizyczny. Rozwój psychiczny i wychowanie. Racjonalna opieka domowa nad zdrowiem dziecka. Żywnienie*, Warszawa.
36. Chrzastowska B., 1976, *Poprawka z polskiego*, [w:], „Teksty: teoria literatury, krytyka, interpretacja”, nr 6, s. 101-119.
37. Chrzastowska B., 1987, *Lektura i poetyka*, Warszawa.
38. Clarke A. M., Clarke A. D. B., 1969, *Upośledzenie umysłowe. Nowe poglądy*, Warszawa.
39. Cyrklaff M.J., 2014, *Biblioterapia w edukacji z zakresu profilaktyki uzależnień i promocji zdrowia*, Toruń.
40. Czajkowski F., 1998, *Rola czytania i materiałów czytelniczych w rehabilitacji osób z niepełnosprawnościami*, [w:], „Acta Universitatis Nicolai Copernici Bibliologia II – Nauki humanistyczno-społeczne”, z. 328, s. 616-618.
41. Czarnecki K., M., 2015, *Psychologia zmian rozwojowych człowieka*, Sosnowiec.
42. Czerwiński M., 1988, *Przyczynki do antropologii współczesnej*, Warszawa.
43. Debesse M., 1996, *Etapy wychowania*, Warszawa,
44. Domańska K., 2007, *Biblioterapia w bibliotekach szkolnych*, [w:], *Biblioterapia i Biblioteka. Odrodzenie i Nowa Szansa*, pod red. M. Rzeszowskiego, Szubin, s. 39.
45. Dudkiewicz W., 1996, *Praca magisterska przewodnik metodyczny*, Kielce.
46. Dutkiewicz W., 2000, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Kielce, s. 50.
47. Dyduchowa A., 1988, *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*, Kraków.
48. Filipiak E., 1994, *Funkcje języka*, [w:], „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, z. 27, s. 38-45.
49. Filipiak E., 2011, *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz.

50. Fiszbak J., Gajak-Toczek M., Gala-Milczarek B., Jagodzińska R., Mazurkiewicz A., Popiel-Popiołek E.M., Ślosarz A., 2019a, *Podstawa programowa i program nauczania*, [w:], *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, pod red. J. Fiszbak, Łódź, s. 109-110.
51. Fiszbak J., Gajak-Toczek M., Gala-Milczarek B., Jagodzińska R., Mazurkiewicz A., Popiel-Popiołek E.M., Ślosarz A., 2019b, *Lekcja*, [w:], *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, pod red. J. Fiszbak, Łódź, s. 128-129.
52. Fiszbak J., Gajak-Toczek M., Gala-Milczarek B., Jagodzińska R., Mazurkiewicz A., Popiel-Popiołek E.M., Ślosarz A., 2019c, *Cele lekcji języka polskiego*, [w:], *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, pod red. J. Fiszbak, Łódź, s. 169-171.
53. Fiszbak J., Gajak-Toczek M., Gala-Milczarek B., Jagodzińska R., Mazurkiewicz A., Popiel-Popiołek E.M., Ślosarz A., 2019d, *Metody ogólnodydaktyczne w kształceniu polonistycznym*, [w:], *Polonistyczna dydaktyka ogólna*, pod red. J. Fiszbak, Łódź, s. 227-231.
54. Foucault M., 1987, *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, Warszawa.
55. Frycie S., 1982, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945-1970. Tom II – baśń i bajka, poezja, książki dla najmłodszych, utwory sceniczne, grafika, czasopiśmiennictwo, krytyka literacka*, Warszawa.
56. Frysztacki K., 2009, *Socjologia problemów społecznych*, Warszawa.
57. Fuhrmann-Wönkhaus E., 2003, *Spacer po tęczy. Odprężające opowiadania dla chorych dzieci*, Kielce.
58. Gajda J., 2010, *Aktywizowanie uczestników procesu dydaktycznego*, Częstochowa.
59. Gersie A., King N., 1999, *Drama. Tworzenie opowieści w edukacji i terapii*, Warszawa.
60. Gnitecki J., 1995, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra.
61. Goban-Klas T., 2000, *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa-Kraków.
62. Goriszewski W., 2002, *Spór o bajkę i baśń w życiu dziecka*, [w:], *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, pod red. H. Synowiec, Katowice, s. 188-189.
63. Grabias S., 1997, *Mowa i jej zaburzenia*, [w:], „Audiofonologia”, nr 10, s. 30-32.
64. Greene J.O., 1977, *Psycholingwistyka. Chomsky a psychologia*, tłum. J. Łaszczyński, Warszawa.
65. Grice P., 1977, *Logika i konwersacja*, tłum. J. Wajszczuk, [w:], „Przegląd Humanistyczny”, t. 21, nr 6 (141), s. 90-98.
66. Grodziński E., 1980, *Wypowiedzi performatywne*, Warszawa.
67. Gurba E., 2000, *Wczesna dorosłość*, [w:], *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas-Napierały, J. Trempały, Warszawa, s. 202-203.
68. Griffin E., 2003, *Podstawy komunikacji społecznej*, Gdańsk.
69. Heizn A., 1969, *Językoznawstwo ogólne*, Kraków.
70. Heinz A., 1978, *Dzieje językoznawstwa w zarysie*, Warszawa.
71. Hemmerling W., 1990, *Zabawy w nauczaniu początkowym*, Warszawa.
72. Herman T., 2017, *Znaczenie biblioterapii w pracy z dzieckiem niedostosowanym społecznie*, [w:], *Książka w życiu człowieka – w poszukiwaniu (u)traconej wartości*, pod red. K. Segiet, K. Słupskiej, Poznań, s. 346-348.
73. Huget P., 2007, *Od dzieciństwa ku młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków.
74. Hymes D., 1980, *Socjolingwistyka i edukacja mówienia*, [w:], *Język i społeczeństwo*, pod red. M. Głowińskiego, tłum. K. Biskupski, Warszawa, s. 42-70.

75. Ippoldt L., 2000, *Biblioterapia w związkach z innymi naukami*, [w:], „Biblioterapeuta. Biuletyn informacyjny Polskiego Towarzystwa Terapeutycznego”, nr 2, s. 1-3.
76. Ippoldt L., 2002, *Kształcenie bibliotekarzy-biblioterapeutów w Polsce*, [w:], „Biblioterapeuta. Biuletyn Informacyjny Towarzystwa Biblioterapeutycznego”, nr 4, s. 3.
77. Ippoldt L., 2005, *Czytelnictwo dzieci przewlekle chorych*, [w:], *Biblioterapia. Z zagadnień pomocy niepełnosprawnym użytkownikom książki*, pod red. M. Fedorowicz, T. Kruszewskiego, Toruń, s. 91.
78. Jakobson R., 1989, *W poszukiwaniu istoty języka: wybór pism*, t. 1. i 2., pod red. M.R. Mayenowej, Warszawa, s. 78-81.
79. Jagodzińska M., 1993, *Nowe problemy w badaniach nad rozwojem pamięci*, [w:], „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”, nr 1/1993, s. 22-23.
80. Jakuboże A., 2007, *Metodologia badań baśni. Problemy i propozycje rozwiązania*, [w:] Jakuboże A., Pobieżyńska M.E., Zaczek M., *Baśń – Oralność – Zagadka. Studia i Materiały*, t. 1., Warszawa, s. 10-17.
81. Jankowski P., Rękosiewicz M., 2015, *Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny*, [w:], *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela Seria I Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania*, t. 4., pod red. A. Brzezińskiej, Warszawa, s. 4-15.
82. Janus-Sitarz A., 2008, *Nauczanie literatury w „czasie marnym”, czyli jak kształcić*
83. *wrażliwość aksjologiczną wobec tekstu kultury*, [w:], *Wartościowanie a edukacja polonistyczna*, pod red. A. Janus-Sitarz, Kraków, s. 92-116
84. Janus-Sitarz A., 2009, *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków.
85. Jastrzębska-Golonka D., 2011, *Konceptualizacja świata przedstawionego w języku najnowszego przekładu tekstów Hansa Christiana Andersena*, Bydgoszcz.
86. Jastrzębska-Golonka, *Wartościowanie w języku polskich przekładów baśni Hansa Chrystiana Andersena*, [w:], *Prace Komisji Językoznawczej Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego. Język, społeczeństwo, wartości*, pod red. E. Laskowskiej i M. Jaracz, t. XVIII, Bydgoszcz 2008.
87. Jastrzębska-Golonka D., 2015, *Baśń jako uniwersalne źródło wychowania językowego w edukacji polonistycznej*, [w:], *Język a Edukacja 4. Wychowanie językowe*, pod red. J. Nocoń, Opole, s. 99-108.
88. Jastrzębska-Golonka D., 2009, *Rola baśni w kształtowaniu twórczości własnej uczniów*, [w:] *Jestem – więc piszę. Międzyrzemiosłem a wyobraźnią*, pod red. G. Tomaszewskiej, B. Kapeli-Bagińskiej, Z. Pomirskiej, Gdańsk, s. 112-118.
89. Jaszczyk A., Kochaniak B., 2006, *„Czarodziejski pylek”, czyli metafora i bajka we wspomaganiu rozwoju małego dziecka. Przykładowe bajki o charakterze terapeutycznym z zakresu akceptacji i tolerancji drugiego człowieka oraz niwelowania lęków i obaw towarzyszących małym dzieciom. Przykładowe scenariusze zajęć do wykorzystania w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym*, Kraków.
90. Jaworski M., 1978, *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa.
91. Jurkowska L., 2007, *Historyjki obrazkowe*, [w:], „Wychowanie w przedszkolu”, nr 5, s. 29-30.
92. Kacprzak L., 2006, *Związki i zależności komunikacyjne pomiędzy nauczycielem a uczniem*, [w:], *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, pod red. W. J. Maliszewskiego, Toruń, s. 310-313.

93. Kamiński A. 1970, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:], *Metodologia środowiskowych badań pedagogicznych. Studia Pedagogiczne*, t. XIX, Wrocław, s. 31.
94. Karwatowska M., 2010, *Uczeń w świecie wartości*, Lublin.
95. Kawka M., 1996, *Powiedz to całym zdaniem – czyli o metatekstowych wykładnikach dyskursu* [w:], *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel, Kraków, s. 115-120.
96. Kądziołka W., 2012, *Dialog źródłem wychowania w rodzinie*, Kraków.
97. Kielar-Turska M., 2000a, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*, [w:], *Psychologia rozwoju człowieka*, pod red. B. Harwas-Napierały, J. Trempały, Warszawa, s. 83-148.
98. Kielar-Turska M., 2000b, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:], *Psychologia*, t. 1., pod red J. Strelaua, Gdańsk, s. 304-308.
99. Kiklewicz A., 2010, *Tęcza nad potokiem. Kategorie lingwistyki komunikacyjnej, socjolingwistyki i hermeneutyki lingwistycznej w ujęciu systemowym*, Łask.
100. Kita M., 1998, *Przemiany modelu komunikacji werbalnej*, [w:], *Nowe czasy, nowe języki, nowe (i stare) problemy*, pod red. E. Jędrzejko, Katowice, s. 80-81.
101. Klemensiewicz Z., 1959, *O tzw. przejęzyczeniach*, [w:], „Język Polski” nr 3, s. 173-175.
102. Kmita J. 1971, *Z metodologicznych problemów interpretacji humanistycznej*, Warszawa.
103. Koc K., 2011a, *Sztuka mówienia, słuchania, pisanie i czytania*, [w:], *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t.1., pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, Poznań, s. 155-164.
104. Koc K., 2011b, *Funkcja wiedzy językoznawczej*, [w:], *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t.1., pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, Poznań, s. 251-255.
105. Koc K., 2011c, *Literatura i konteksty*, [w:], *Innowacje i metody. W kręgu teorii i praktyki*, t.1., pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak, Poznań, s. 251-255.
106. Koc K. 2018, *Lekcje myślenia (obywatelskiego). Edukacja polonistyczna wobec współczesnego świata*, Poznań, s. 315-317.
107. Koc K., 2019, *Współczesność „źle obecna” w szkole podstawowej, czyli o kryzysie edukacji humanistycznej* [w:], „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”, nr 285, s. 126-132.
108. Kojs W., 1998, *Zadania dydaktyczne w nauczaniu początkowym*, Katowice.
109. Komorowska H., 1988, *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa.
110. Komorowska H., 1982, *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, Warszawa.
111. Konarzewski K., 2000, *Jak uprawiać badania pedagogiczne? Metodologia praktyczna*, Warszawa.
112. Konieczna E., 2005, *Baśń w literaturze i w filmie*, Kraków.
113. Konieczna E.J., 2006, *Czym jest biblioterapia?*, [w:], *Biblioterapia w praktyce. Poradnik dla nauczycieli, wychowawców i terapeutów*, pod red. E.J. Koniecznej, Kraków, s. 14-18.
114. Kośła J., 2014, *Bajki bez końca...głoski dźwięczne i bezdźwięczne*, Kraków.
115. Kotarbiński T., 1960, *Kurs logiki*, Warszawa.
116. Kozakiewicz W., 1968, *Czytelnictwo chorych*, Warszawa.
117. Koźmińska I., Olszewska E., 2011, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa.
118. Krzyżewska J., 1998, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji. Część pierwsza*, Suwałki.
119. Krzyżewska J., 2000, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji. Część druga*, Suwałki.
120. Kubiak M., 2019, *Językowy obraz wartości moralnych w bajkach terapeutycznych XXI w.*, [w:], *Aksjologiczne aspekty komunikacji. Materiały z Forum Etyki Słowa*, pod red. I. Benenowskiej, E. Laskowskiej, B. Morzyńskiej-Wrzosek, Bydgoszcz, s. 219-235.

121. Kubiak M., 2019, *Językowo-kulturowy obraz strachu w oczach uczniów szkół podstawowych oraz w tekstach terapeutycznych*, [w:], *Strach, trwoga i pożoga. Literackie, kulturowe i religijne oblicza strachu*, pod red. R. Sowińskiego, Siemianowice Śląskie, s. 253-282.
122. Kubiak M., 2022, *Językowo-kulturowy obraz gniewu ukazany w bajkach terapeutycznych oraz w oczach uczniów szkół podstawowych*, [w:], *Żółć – gniew – furia. Medyczne i kulturowe aspekty*, pod red. W. Ślusarczyka, G. Frischke, Lublin, s. 225-239.
123. Kubiczek B., 2007, *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się?*, Opole.
124. Kulczycki E., 2012, *Teoretyzowanie komunikacji*, Poznań.
125. Kupisiewicz Cz., 1994, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
126. Kurcz I., 1976, *Psycholingwistyka. Przegląd problemów badawczych*, Warszawa.
127. Kurcz I., 1987, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa.
128. Kurcz I., 2005, *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa.
129. Lausz K., 1970, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa.
130. Løfgren L., 1976, *Względne objaśnienia systemów*, [w:], *Ogólna teoria systemów*, pod red. G.J. Klira, Warszawa, s. 342-343.
131. Lyons J., 1984, *Semantyka*, t. 1., Warszawa.
132. Lyons J., 1989, *Semantyka*, t. 2., Warszawa.
133. Łaba A., 2011, *Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*, Lublin.
134. Łobocki M., 1984, *Metody badań pedagogicznych*, Warszawa.
135. Łobocki M., 2000, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków.
136. *Manifesty romantyzmu 1790-1830. Anglia, Francja, Niemcy*, 1975, oprac. A. Kowalczykowa, Warszawa, s. 232-233.
137. Marcyński K., 2017, *Kompetencja komunikacyjna. Studium medioznawcze*, Warszawa.
138. Markowski A., 2018, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
139. Maruszewski M., 1966, *Afazja. Zagadnienia teorii i terapii*. Warszawa.
140. Matczak A., 2003, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa.
141. Matuszek K. L., 2002, *Spróbuj pokonać nieśmiałość. Program postępowania biblioterapeutycznego do realizacji w szkołach, świetlicach terapeutycznych i bibliotekach*, [w:], „Biblioterapeuta. Biuletyn informacyjny Polskiego Towarzystwa Terapeutycznego”, nr 2, s. 13.
142. Matys J., 2001, *Uczniowie w wieku dorastania jako podmiot działań biblioterapeutycznych*, [w:], „Biblioterapia. Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego”, nr 1(13), s. 6-7.
143. Męczkowska A., 2003, *Kompetencja*, [w:], *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2., pod red. T. Pilcha, Warszawa, s. 694.
144. Mikoś D., 2008, *Empatia w hermeneutycznej interpretacji tekstu literackiego*, [w:], „Polonistyka”, nr 2, s. 11-12.
145. Molicka M., 1999, *Bajki terapeutyczne dla dzieci*, Poznań.
146. Molicka M., 2002, *Bajkoteria: o lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań.
147. Molicka M., 2011, *Biblioterapia i bajko terapia. Rola literatury w procesie rozumienia świata społecznego i siebie*, Poznań.
148. Muszyński H., 1971, *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa.
149. Muszyński H., 1987, *Rozwój moralny*, Warszawa.

150. Muszyński B., 2014, *Gry książkowe*, [w:], „Biblioteka w szkole”, nr 1, s. 19.
151. Mystkowska H., 1970, *Właściwości mowy dziecka 6-7 letniego*, Warszawa.
152. Nagajowa M., 1985, *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*, Warszawa.
153. Nagajowa M., 1990, *ABC metodyki języka polskiego dla początkujących nauczycieli*, Warszawa.
154. Nagajowa M., 1995, *Jak uczyć języka polskiego w klasach 4-6. Poradnik metodyczny do podręczników: Słowo za słowem, Słowa zwykle i niezwykle, Słowa i świat*, Warszawa.
155. Nałaskowski S., 1997, *Metody nauczania*, Toruń.
156. Niemierko B., 1975, *Testy osiągnięć szkolnych: podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, Warszawa.
157. Niesporek-Szamburska B., Bula D., Krzyżyk D., Synowiec H., 2004, *Dziecko w świecie języka*, Kraków.
158. Niesporek-Szamburska B., 2008, *Baśń*, [w:], *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, pod red. K. Heskowej-Kwaśniewicz, Katowice, s. 47-64.
159. Nocoń J., 1996, *Podręcznik w komunikacji dydaktycznej*, [w:], *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel, Kraków, s. 256-258.
160. Nocoń J., 1997, *Polecenia i pytania w podręcznikach do nauki o języku*, Opole.
161. Nowak-Łojewska A., *Edukacja zintegrowana w obliczu nowych zadań i problemów współczesnego świata*, [w:], „Dzisiejsze czasy” – edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej, pod red. W. Jakubowskiego, Kraków 2006, s. 90.
162. Ogłóza E., Polański E., Szymik E., 1997, *Drama na lekcjach języka polskiego w klasach IV-VIII*, Kielce.
163. Ogłóza E., 2014, *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*, Katowice.
164. Okoń W., 1998, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
165. Olejnik M., 2000, *Średnia dorosłość. Wiek średni*, [w:], *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas-Napierały, J. Trempały, Warszawa, s. 257-259.
166. Olszewski D., 2017, *Antybaśń. Literatura, kinematografia*, Lublin.
167. Okraszewski K., Rakowiecka B., Szmidi K., 1996, *Porządek i przygoda*, Warszawa.
168. Pankowska K., 2000, *Pedagogika dramy, teoria i praktyka*, Warszawa.
169. Papalia D., Olds S.W., 1981, *Human development*, New York.
170. Patrzalek T., 1977, *Metodyka testu polonistycznego*, Warszawa.
171. Patrzalek T., 1996, *Dydaktyka mówienia o wartościach i ocenach*, [w:], „Polonistyka”, nr 4., s. 219-224.
172. Pawłowska R., 2012, *Przygotowanie nauczyciela do kształcenia językowego uczniów*, [w:], *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, pod red. B. Niesporek-Szamburskiej, Katowice, s. 117-126.
173. Pawlucy A., 1992, *Wychowanie jako kulturowa rzeczywistość. Na przykładzie wychowania do wartości ciała*, Gdańsk.
174. Pieniążek., M. Stefaniuk, 2005, *Socjologia prawa. Zarys wykładów*, Kraków.
175. Pilch T., 1995, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
176. Pilch T., 1998, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa.
177. Plich T., Bauman T., 2001, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa.

178. Piotrowski A., 1980, *O pojęciu kompetencji komunikatywnej*, [w:], *Zagadnienia socjo- i psycholingwistyki*, pod red. A. Schaffa, Wrocław, 95-96.
179. Pisarek W., 2007, *O mediach i języku*, Kraków.
180. Pisarek W., 2008, *Wstęp do nauki o komunikowaniu się*, Warszawa.
181. Piwońska A., 1980, *O niektórych formach i sposobach aktywizowania uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, [w:], *Język polski. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*, pod red. A. Piwońskiej, Zielona Góra, s. 8-9.
182. Podbielski Z., 2004, *Biblioterapia w psychiatrii*, [w:], „Biblioterapeuta. Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego”, nr 4/28, s.1-3.
183. Polański E., 1982, *Słownictwo uczniów*, Warszawa.
184. Polański E., 1987, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa 1987.
185. Polański E., 2005, *Podmiotowość w kształceniu językowym i polonistycznych podręcznikach (z uwzględnieniem propozycji badań)*, [w:], *Kształcenie sprawności językowej i komunikacyjnej. Obraz badań i działań dydaktycznych*, pod red. Z. Urygi i M. Sienko, Kraków, s. 60.
186. Popiel-Popiołek E., Kudra A., 2001, *O specyfice komunikacji dydaktycznej*, [w:], *Język w komunikacji*, t.3., pod red. G. Habrajskiej, Łódź, s. 156-161.
187. Popek S., 1987, *Ewolucja twórczości plastycznej na tle charakterystyki ich psychofizycznego rozwoju*, [w:], *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, pod red. S. Popka, Warszawa, s. 25-27.
188. Popławska A. D., 2006, *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem w szkole społecznej*, [w:], *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, pod red. W.J. Maliszewskiego, Toruń, s. 340-342.
189. Porayski-Pomsta J., 2015, *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*, Warszawa.
190. Potyrała K., Czerwiec K., Kowal S., 2017, *Kompetencje kulturowe młodzieży. Uwarunkowania edukacyjne*, Kraków.
191. Półturzycki J., 2002, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Płock.
192. Przetacznik-Gierowska M., 2000a, *Zasady i prawidłowości rozwoju człowieka*, [w:] Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa, s. 62-69.
193. Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., 2000b, *Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka*, [w:] Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa, s. 196-204.
194. Przetacznik-Gierowska M., 2000c, *Periodyzacja rozwoju psychicznego*, [w:] Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa, s. 232-238.
195. Przybyła O., 2012, *Dźwiękowe funkcje języka w kształceniu kompetencji językowej uczniów – problemy, uwagi i postulaty*, [w:], *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*, pod red. B. Niesporek-Szamburskiej, Katowice 2012, s. 299-305.
196. Puzyńska J., 1992, *Język wartości*, Warszawa.
197. Puzyńska J., 1994, *Wokół wartości*, [w:], *Edukacja aksjologiczna. t 1. Wymiary – Kierunki – Uwarunkowania*, Katowice, s. 13-14.
198. Puzyńska J., 1996, *O języku wartości w szkole*, [w:], „Polonistyka”, nr 4, s. 28-36.
199. Rawa-Kochanowska A., Zawadzka E., 2015, *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomaganie dziecka w rozwoju*, Warszawa.

200. Rittel T., 1987, *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu języka*, [w:], „Poradnik językowy”, nr 7., s. 516-519.
201. Rittel T., 1994, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej. Nazywanie i kształcenie języka*, Kraków.
202. Rostkowski T. 2002, *Kompetencje jako jakość zarządzania zasobami ludzkimi*, [w:], *Jakość zasobów firmy. Kultura, kompetencje, konkurencyjność*, pod red. A.Sajkiewicz, Warszawa, s. 10-13.
203. Rubacha K., 2003, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, [w:], *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego i B. Śliwerskiego, Warszawa, s. 34-55.
204. Rypel A., 2014, *Wychowanie językowe, czyli jak scalić rozproszoną świadomość językową*, [w:], *Język a Edukacja 3. Świadomość Językowa*, Opole, s. 53-61.
205. Schaffer R.H., 2008, *Psychologia dziecka*, Warszawa.
206. Sapir E., 1978, *Kultura, język, osobowość*, Warszawa.
207. Simonides D., 1978, *Fantastyka baśni i innych tekstów folklorystycznych w życiu dziecka*, [w:], *Baśń i dziecko*, pod red. H. Skorabiszewskiej, Warszawa 110-114.
208. Sinko Z., 1982, *Powiatka o Oświeceniu stanisławowskim*, Wrocław
209. Skorny Z., 1984, *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*, Warszawa.
210. Skorny Z., 1974, *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Wrocław.
211. Skurzak L., 1956, *Wstęp*, [w:], *Pañczatantra, czyli Mądrości Indii ksiąg pięcioro*, oprac. W. Markowska, A. Milska, Warszawa s. 3-4.
212. Sośnicki K., 1948, *Dydaktyka ogólna*, Toruń.
213. Sperling A.S., 1995, *Psychologia*, Poznań.
214. Stawecka A., 2009, *Rozwój psychofizyczny dzieci w okresie późnego dzieciństwa*, [w:], *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, Kielce, s. 61-64.
215. Stefańska-Klar R., 2000, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*, [w:], *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas-Napierały, J. Trempały, Warszawa, s. 130-155.
216. Straś-Romanowska M., 2000, *Późna dorosłość. Wiek starzenia się*, [w:], *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas-Napierały, J. Trempały, Warszawa, s. 287-288.
217. Stypułtowska J., 2004, *Rozwój moralny*, [w:], *Problemy rozwoju i wychowania: praca zbiorowa*, pod red. J. Stypułkowskiej, Warszawa, s. 105-107.
218. Sufa B., 2008, *Komunikacja niewerbalna. O porozumiewaniu się nauczycieli i uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków.
219. Suchecki J., 1983, *Status społeczny wyrażen metaforycznych*, [w:], *Studia z psycholingwistyki ogólnej i rozwojowe*, Warszawa, s. 85-90.
220. Symonowicz-Jabłońska I., 2016, *Baśniowość w kulturze popularnej jako wyzwanie edukacyjne*, Toruń.
221. Szeffler E., 2010, *Przeciw przemocy w szkole. Literatura biblioterapeutyczna*, Warszawa.
222. Szeliga K., 2005, *Historia Guzika, czyli jak tworzyć i wykorzystywać bajki i opowiadania w biblioterapii oraz rozwoju aktywności twórczej dziecka w wieku przedszkolnym. Poradnik dla Dzieci, Rodziców i Nauczycieli*, Kraków.
223. Szewczuk W., 1983, *Trudności myślenia i rozwijania zdolności uczniów*, Warszawa.
224. Sztumski J., 1999, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice.

225. Szuchalska A., 2020, *Obserwacja uczestnicząca na lekcjach językowych – korzyści i ograniczenia*, [w:], „Linguodidactica”, t. 24, s. 268.
226. Szulc W., 1988, *Kulturoterapia*, Poznań.
227. Tłokiński W., 1982, *Nabywanie i rozwój doświadczenia językowego*, [w:], *Zaburzenia mowy u dzieci*, Warszawa, s. 9-15.
228. Tomasik E., 1992, *Zagadnienia pedagogiki specjalnej w literaturze*, Warszawa.
229. Tomasik E., 1994, *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, Warszawa.
230. Uryga Z., 1996, *Godziny poezji: z zagadnień kształcenia literackiego*, Warszawa.
231. Wadsworth B.J., 1998, *Teoria Piageta: poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Warszawa.
232. Waksmund R., 2000, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy-gatunki-konteksty)*, Wrocław.
233. Waksmund R., 2005, *Baśń sponiewierana (kartka z dziejów gatunku)*, [w:], *Kulturowe konteksty baśni. Rozigrana córka mitu*, pod red. G. Leszczyńskiego, Poznań 2005, s. 39.
234. Wernic H., 1902, *Wychowanie dzieci wyłącznie do lat sześciu*, Warszawa.
235. Wichura H., 1990, *Modele lekcji w nauczaniu początkowym*, Warszawa.
236. Wierzbiccy A., P., 1970, *Kształcenie sprawności języka*, [w:], *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach V-VIII*, pod red. M. Pęcherskiego, Warszawa, s. 129-130.
237. Wojciechowski J., 2000, *Czytelnictwo*, Kraków.
238. Wołoszynowa L., 1975, *Młodszy wiek szkolny*, [w:], *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, pod red. M. Żebrowskiej, Warszawa, s. 372-377.
239. Wortman S., 1958, *Baśń w literaturze i w życiu człowieka*, Warszawa.
240. Woźniczka-Paruzel B., 2002, *Biblioterapia w środowisku współzależnych z grup rodzinnych Al-Anon: (od teorii do działań praktycznych)*, Toruń.
241. Woźniczka-Paruzel B., 2007, *Działania biblioterapeutyczne w bibliotece publicznej: moda czy powinność?*, [w:], *Biblioterapia i Biblioteka. Odrodzenie i Nowa Szansa*, pod red. M. Rzeszowskiego, Szubin, s. 16-21.
242. Wójcik E., 2000, *Metody aktywizujące w pedagogice grup*, Kraków.
243. Wygotski L.S., 2002, *Kryzys siódmego roku życia*, [w:], *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, pod red. A. Brzezińskiej, M. Marchowej, Poznań, s. 170-171.
244. Vogler Ch., 2007, *The Writer's Journey. Mythic Structure for Writers*, Stany Zjednoczone.
245. Zając M., 1996, *Niektóre psychologiczne aspekty badań nad dyskursem edukacyjnym* [w:], *Dyskurs edukacyjny*, pod red. T. Rittel, Kraków, s. 77-81.
246. Zaczyński W., 1967, *Rzecz o rozwoju metody eksperymentalnej i jej zastosowania w dydaktyce*, Warszawa.
247. Zaczyński W., 1997, *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa.
248. Zarębina M., 1980, *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka*, Kraków.
249. Zarzycka G., 2000, *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*, [w:], „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 11, s. 6-7.
250. Zawadowski L., 1969, *Lingwistyczna teoria języka*, Warszawa.
251. Zawistowski S., 1988, *Kształtowanie właściwych postaw wobec własnej choroby za pomocą literatury pięknej u dzieci sercowo-chorych*, Wrocław.

252. Zdanowicz-Kucharczyk K., 2016, *Moc jest w nas: bajki terapeutyczne dla dzieci i ich rodziców*, Kraków.
253. Zenderowski R., 2008, *Technika pisanie prac magisterskich. Krótki przewodnik po metodologii pisanie prac dyplomowych*, Warszawa 2008.
254. Zgółka T., 1982, *Indywidualizm i antyindywidualizm w kwestii przedmiotu badań lingwistycznych*, [w:], *O kulturze i jej badaniu*, Warszawa, s. 56-70.
255. Żbikowska-Migoń A., 1970, *Tradycje polskiej bibliologii*, [w:], „Acta Universitatis Wratislaviensis. Bibliotekoznawstwo VI”, nr. 21, Wrocław, s. 29.
256. Żurawski B., 1999, *Literatura – wartość – dziecko*, Kraków.
257. Żydek-Bednarczyk U., 1995, *Komunikacja dydaktyczna na lekcjach języka polskiego*, [w:], *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, t. 14, pod red. E. Polańskiego, Z. Urygi, Katowice, s. 93-95.

Literatura podmiotu (w tym internetowe pozycje):

1. Andersen H.Ch., 1985, *Baśnie*, tłum. S. Beylin, J. Iwaszkiewicz, Poznań
2. Barciś A., 2015, *Rubinek*, [w:], *Bajkoterapia, czyli bajki-pomagajki dla małych i dużych*, pod red. K. Klimowicz, Warszawa, s. 125-133.
3. Dmitruk U., 2020, *Bajki pocieszanki. Opowiadania terapeutyczne dla dzieci borykających się z lękiem*, Gdańsk.
4. Ibarrola B., 2019, *Nowe bajki, które uczą, jak być szczęśliwym*, tłum. K. Okrasko, Warszawa.
5. Nożyńska-Demianiuk A., *Bajki logopedyczne dla dzieci*, Kalisz 2017.
6. Kośla J., 2014, *Bajki bez końca...głoski dźwięczne i bezdźwięczne*, Kraków.
7. Klimowicz A., Derlukiewicz M., 2017, *NOWE Słowa na start! 4 Podręcznik do języka polskiego dla klasy czwartej szkoły podstawowej*, Warszawa.
8. Łuczak A., Murdzek A., Krzemieniewska-Kleban K., 2017, *Język polski 4. Między nami. Podręcznik*, Gdańsk.
9. Perrault Ch., 2010, *Baśnie czyli opowieści z dawnych czasów*, tłum. B. Grzegorzewska Kalisz.
10. Śnieżkowska-Bielak E., 2015, *Bajeczne mikstury czyli bajki psychoterapeutyczne, psychoedukacyjne i relaksacyjne*, Gdańsk.
11. Tońska-Mrowiec A., 2005, *Języczkowe przygody i inne bajeczki logopedyczne*, Gdynia.
12. <https://www.youtube.com/watch?v=7G9BbwZOcBs&t=359s> [data dostępu 05.09.2021].
13. <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/perrault-kopciuszek.pdf> [data dostępu 17.08.2021].
14. <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/jas-i-malgosia.pdf> [data dostępu: 10.08.2021].
15. <https://www.youtube.com/watch?v=sI5GltVpgec> [data dostępu: 11.08.2021].
16. <https://www.youtube.com/watch?v=x36Q4J30jj0> [data dostępu: 12.08.2021].
17. <http://audio-bajki.pl/bajki-klasyczne/item/101-kot-w-butach-bajka-czytana> [data dostępu 17.08.2021].
18. <https://www.youtube.com/watch?v=DfWQjtvA6E> [data dostępu 19.09.2021].
19. <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-polski> [data dostępu: 16.01.21].
20. <https://dlanauczyciela.pl/zasob/163181,wymagania-edukacyjne-nowe-slowa-na-startkl4.docx> [data dostępu: 10.05.2022].
21. <https://gwo.pl/przedmioty/jezyk-polski/dokumenty-oswiatowe/#rozk%C5%82adymateria%C5%82u#klasa-4> [data dostępu: 10.05.2022].

Netografia:

1. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100034390> [data dostępu: 23.07.2021].
2. <https://www.printoteka.pl/pl/materials/item/4891> [data dostępu: 17.08.2021].
3. <https://www.superkid.pl/lamiglowki-bajka-kot-w-butach> [data dostępu: 18.08.2021].
4. <https://www.superkid.pl/kolorowanki-bajki-perrault> [data dostępu: 18.08.2021].
5. <https://www.superkid.pl/bajki-perrault-materialy-dla-dzieci> [data dostępu: 18.08.2021].
6. https://cloud1q.edupage.org/cloud/Gimnastyka_buzi_cz.1.pdf?z%3AkOgBMPiE9c%2BCjZ3pR9rK3rzc5JPYu9APFjLORXa4XR0rMqrewL4ixWSd4Dj3Y8Hd [data dostępu 26.08.2021].
7. <https://www.youtube.com/watch?v=7G9BbwZOcBs&t=359s> [data dostępu 05.09.2021].
8. <https://www.superkid.pl/cwiczenia-o-rybaku-i-rybce> [data dostępu: 05.09.2021].
9. http://kolorowankidodruku.pl/kolorowanki-rozne/351_domek-z-piernika.html [data dostępu: 06.09.2021].
10. <https://miastodzieci.pl/piosenki/malowany-wozek/> [data dostępu: 10.08.2021].
11. <https://ccnews.pl/2016/10/25/6-kapeluszy-de-bono/> [data dostępu: 11.08.2021].
12. <https://www.brzeczchrzaszcz.pl/2017/08/porzadki-karta-pracy-cwiczenia-jezyka-i-warg/> [data dostępu: 11.09.2021].
13. <https://miastodzieci.pl/zagadki/zagadki-o-zawodach/> [data dostępu: 12.08.2021].
14. <https://emocjedziecka.pl/portret-moich-emocji-materialy-pracy-dzieckiem-zlosc-lek-radosc-smutek-odraza/> [data dostępu: 13.09.2021].
15. <https://www.liveworksheets.com/be1345081pi> [data dostępu: 14.09.2021].
16. <https://rynek-ksiazki.pl/aktualnosci/10-lat-audiobookow-w-polsce/> [data dostępu: 14.10.2020].
17. <https://www.canstockphoto.pl/s%C5%82owik-drozd-ptak-14976306.html> [data dostępu: 17.09.2021].
18. <https://portal.scholaris.pl/resources/run/id/47622> [17.09.2021].
19. <https://www.logomiaupedia.pl/> [data dostępu: 19.09.2021].
20. <https://rysopisy.eduzabawy.com/logopedyczne/wiosenna-gimnastyka-buzi-i-jezyka/> [data dostępu: 19.09.2021].
21. https://pl.pinterest.com/trenerzytus/_saved/ [data dostępu: 19.09.2021].
22. <https://blizejprzedszkola.pl/plakat-gimnastyka-buzi-i-jezyka-z-szarymi-myszkami,2,8803.html> [data dostępu: 19.09.2021].
23. http://waloryzacja.llp.org.pl/sites/waloryzacja.llp.org.pl/files/keycomp_pl.pdf [data dostępu: 19.10.2021].
24. <https://jutropolski.wordpress.com/drzewko-decyzyjne-sposobem-na-omowienie-lektur-szkolnych/> [data dostępu: 20.09.2021].
25. <https://www.printoteka.pl/pl/start> [data dostępu: 20.09.2021].
26. <https://logokreacja.files.wordpress.com/2021/09/ptaki-kte3b3re-przylatujc485-na-wiosnc499.pdf> [data dostępu: 20.09.2021].
27. <https://www.stronadzieci.pl/piosenki/trznadle/> [data dostępu: 20.09.2021].
28. <https://przedszkole19.edupage.org/a/kacikdlarodzicow?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQ1JnN1YnBhZ2U9MTA%3D> [data dostępu 21.09.2021].
29. <https://mamadu.pl/153247,lamance-jezykowe-dla-dzieci-i-doroslych-najtrudniejsze-lamance-jezykowe> [data dostępu: 21.09.2021].

30. http://waloryzacja.llp.org.pl/sites/waloryzacja.llp.org.pl/files/keycomp_pl.pdf [data dostępu: 21.09.2021].

Wykaz słowników:

1. (NEP PWN) – *Nowa encyklopedia powszechna PWN*, t. 3., Warszawa 1998, s. 764.
2. (SEJP) – Brückner A., 1927, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków, s. 10-11.
3. (SP) – Okoń W., 1975, *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa, s. 167.
4. (SRiGL) – *Słownik rodzajów i gatunków literackich*, 2006, pod red. G. Gazdy i S. Tyneckiej-Makowskiej, Kraków, s. 78-79.
5. (STL) – Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J, 2000, *Słownik terminów literackich*, Wrocław, s. 60-61.
6. (WSE-HJP) – Długosz-Kurczabowa K., 2018, *Wielki słownik etymologiczno-historyczny języka polskiego*, Warszawa, s. 34-46.
7. Słownik internetowy: <https://sjp.pwn.pl/sjp/;2538059> [data dostępu: 20.09.2021].

Spis tabel

Tab. 1.1. Zestawienie kategorii zadań realizowanych na podstawie baśni w podręczniku wydawnictwa Nowa Era.....	96
Tab. 1.2. Zestawienie kategorii zadań realizowanych na podstawie baśni w podręczniku wydawnictwa Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe	110
Tab. 4.1. Schemat oceniania wstępnego testu diagnostycznego	238
Tab. 4.2. Schemat oceniania finalnego testu diagnostycznego	248
Tab. 4.3. Skrót cyklu lekcji/ Źródło: Opracowanie własne	293
Tab. 5.1. Ilościowy wykaz uczniów pod względem miejsca zamieszkania	406
Tab. 5.2. Wykaz miejscowości, z których pochodziły osoby (nauczyciele i ich uczniowie) biorące udział w badaniach	408
Tab. 5.3. Jakościowa analiza cyklu lekcji	454
Tab. 5.4. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 1. (diagnoza wstępna)	460
Tab. 5.5. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 2. (diagnoza wstępna)	462
Tab. 5.6. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 3. (diagnoza wstępna)	463
Tab. 5.7. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 4. (diagnoza wstępna)	464
Tab. 5.8. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 5. (diagnoza wstępna)	465
Tab. 5.9. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 6. (diagnoza wstępna)	467
Tab. 5.10. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 7. (diagnoza wstępna)	468
Tab. 5.11. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 8. (diagnoza wstępna)	469

Tab. 5.12. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 9. (diagnoza wstępna)	470
Tab. 5.13. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 10. (diagnoza wstępna)	472
Tab. 5.14. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 11. (diagnoza wstępna)	473
Tab. 5.15. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 12. (diagnoza wstępna)	474
Tab. 5.16. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 13. (diagnoza wstępna)	475
Tab. 5.17. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 14. (diagnoza wstępna)	477
Tab. 5.18. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 15. (diagnoza wstępna)	478
Tab. 5.19. Zestawienie średnich wyników punktów uzyskanych ze względu na wielkość miejscowości	480
Tab. 5.20. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 1. (diagnoza finalna)	482
Tab. 5.21. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 2. (diagnoza finalna)	483
Tab. 5.22. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 3. (diagnoza finalna) Źródło: Opracowanie własne	484
Tab. 5.23. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 4. (diagnoza finalna)	485
Tab. 5.24. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 5. (diagnoza finalna)	487
Tab. 5.25. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 6. (diagnoza finalna)	488
Tab. 5.26. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 7. (diagnoza finalna)	489
Tab. 5.27. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 8. (diagnoza finalna)	490
Tab. 5.28. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 9. (diagnoza finalna)	491
Tab. 5.29. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 10. (diagnoza finalna)	493
Tab. 5.30. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 11. (diagnoza finalna)	494
Tab. 5.31. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 12. (diagnoza finalna)	495
Tab. 5.32. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 13. (diagnoza finalna)	496
Tab. 5.33. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 14. (diagnoza finalna)	497

Tab. 5.34. Porównanie grup w zakresie rozkładów punktacji uzyskanych w zadaniu 15. (diagnoza finalna).....	498
Tab. 5.35. Porównanie średnich punktów otrzymanych w obu diagnozach z konkretnych zadań	501
Tab. 5.36. Zestawienie średnich wyników punktów uzyskanych ze względu na wielkość miejscowości	501
Tab. 5.37. Porównanie ilości uczniów ze względu na wielkość miejscowości – kształcenie literackie.....	505
Tab. 5.38. Porównanie ilości uczniów ze względu na wielkość miejscowości – kształcenie językowe.....	505
Tab. 5.39. Porównanie ilości uczniów ze względu na wielkość miejscowości – tworzenie wypowiedzi	506
Tab. 5.40. Porównanie ilości uczniów ze względu na wielkość miejscowości i wszystkie obszary kształcenia.....	506

Spis rysunków

Fot. 1.1. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 205.....	83
Fot. 1.2. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 206.....	85
Fot. 1.3. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 217.....	86
Fot. 1.4. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 227.....	88
Fot. 1.5. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 228.....	89
Fot. 1.6. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 234.....	91
Fot. 1.7. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 237.....	93
Fot. 1.8. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 238.....	94
Fot. 1.9. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 144.....	98
Fot. 1.10. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 145.....	98
Fot. 1.11. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 146.....	99
Fot. 1.12. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 57.....	101
Fot. 1.13. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 171.....	103
Fot. 1.14. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 172.....	103
Fot. 1.15. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 327.....	105
Fot. 1.16. Rzut ekranu fragmentu podręcznika s. 153.....	107

Spis wykresów

Wyk. 5.1. Miejsce zamieszkania ankietowanych.....	395
Wyk. 5.2. Wiek ankietowanych	395
Wyk. 5.3. Ilość osób realizujących podane jednostki lekcyjne	397
Wyk. 5.4. Sposób wprowadzenia definicji baśni przez respondentów	399
Wyk. 5.5. Umiejętności i działania podejmowane w czasie omawiania baśni.....	400
Wyk. 5.6. Motywy omawianie podczas lekcji o baśniach/bajkach	403
Wyk. 5.7. Wykorzystanie potencjału terapeutycznego, walorów językowych i kulturowych w podstawie programowej, programach nauczania i podręcznikach	404

Wyk. 5.8. Procentowe przedstawienie wielkości miejscowości	406
Wyk. 5.9. Procentowy wykaz uczniów w zespole klasowym.....	408
Wyk. 5.10. Procentowe zestawienie błędów pojawiających się u uczniów w czasie głośnego czytania	410
Wyk. 5.11. Ilościowe zestawienie odpowiedzi nauczycieli dotyczące błędów pojawiających się w piśmie ich uczniów.....	411
Wyk. 5.12. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 1. (diagnoza wstępna)	460
Wyk. 5.13. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 2. (diagnoza wstępna)	461
Wyk. 5.14. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 3. (diagnoza wstępna)	462
Wyk. 5.15. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 4. (diagnoza wstępna)	464
Wyk. 5.16. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 5. (diagnoza wstępna)	465
Wyk. 5.17. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 6. (diagnoza wstępna)	466
Wyk. 5.18. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 7. (diagnoza wstępna)	468
Wyk. 5.19. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 8. (diagnoza wstępna)	469
Wyk. 5.20. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 9. (diagnoza wstępna)	470
Wyk. 5.21. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 10. (diagnoza wstępna)	471
Wyk. 5.22. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 11. (diagnoza wstępna)	472
Wyk. 5.23. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 12. (diagnoza wstępna)	474
Wyk. 5.24. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 13. (diagnoza wstępna)	475
Wyk. 5.25. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 14. (diagnoza wstępna)	476
Wyk. 5.26. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 15. (diagnoza wstępna)	478
Wyk. 5.27. Procentowe zestawienie punktacji wstępnej diagnozy	480
Wyk. 5.28. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 1. (diagnoza finalna)	482
Wyk. 5.29. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 2. (diagnoza finalna)	483
Wyk. 5.30. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 3. (diagnoza finalna)	484

Wyk. 5.31. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 4. (diagnoza finalna)	485
Wyk. 5.32. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 5. (diagnoza finalna)	486
Wyk. 5.33. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 6. (diagnoza finalna)	487
Wyk. 5.34. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 7. (diagnoza finalna)	489
Wyk. 5.35. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 8. (diagnoza finalna)	490
Wyk. 5.36. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 9. (diagnoza finalna)	491
Wyk. 5.37. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 10. (diagnoza finalna).....	492
Wyk. 5.38. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 11. (diagnoza finalna).....	493
Wyk. 5.39. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 12. (diagnoza finalna).....	494
Wyk. 5.40. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 13. (diagnoza finalna).....	495
Wyk. 5.41. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 14. (diagnoza finalna).....	497
Wyk. 5.42. Procentowe zestawienie punktacji otrzymanej przez uczniów w zadaniu 15. (diagnoza finalna).....	498
Wyk. 5.43. Procentowe zestawienie punktów otrzymanych przez uczniów w finalnej diagnozie	500
Wyk. 5.44. Procentowe zestawienie uczniów dotyczące porównania punktacji w zakresie kształcenia literackiego i kulturowego	502
Wyk. 5.45. Procentowe zestawienie uczniów dotyczące porównania punktacji w zakresie kształcenia językowego	503
Wyk. 5.46. Procentowe zestawienie uczniów dotyczące porównania punktacji w zakresie tworzenia wypowiedzi.....	503
Wyk. 5.47. Całościowa ocena mian między wstępną a finalną diagnozą	504

Indeks nazwisk

Aitchison Jean, 181, 198, 514	Argyris Chris, 156
Ajdukiewicz Kazimierz, 206	Arkuszewska Ewa, 33, 37, 514
Andersen Hans Christian, 55, 57, 58, 61, 106, 231, 232, 251, 268, 288, 374, 375, 380, 396, 447, 450, 517	Babska Zofia, 514
Apanowicz Jerzy, 218, 514	Bachman Lyle, 181
Appelt Karolina, 112, 113, 129, 130, 131, 134, 514	Baliński Karol, 55
Apresjan Jurij D., 143, 185	Baluch Alicja, 32, 514
Arendt Hannah, 126	Bancerz Lidia, 82
Argyle Michael, 157, 514	Bañcerowski Jerzy, 160, 192, 514
	Barbios, 49
	Barciś Artur, 251, 271, 303, 304, 306, 418, 420, 511

Bartholinus Thomas, 14
 Basel Weinheim, 149
 Basile Giambattista, 55
 Bauman Teresa, 205, 208, 211, 212, 213, 218, 227, 520
 Bautsz-Sontag Anna, 68, 69, 70
 Beaumont Leprince, 56
 Bee Helen, 126, 136, 514
 Behr Klaus, 149
 Bellugi Ursula, 152, 514
 Bereźnicki Franciszek, 256, 514
 Bernstein Basil, 135, 140, 141, 149, 154, 159, 166, 514
 Bettelheim Bruno, 11, 13, 52, 53, 54, 66, 71, 75, 97, 514
 Beylin Stefania, 231, 524
 Biernat z Lublina, 50
 Birch Ann, 124, 514
 Bolton Gavin, 259
 Bönsch Manfred, 149
 Borecka Irena, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 76, 77, 514
 Borowska Alicja, 36, 514
 Bostle Eileen, 18
 Brentano Clemens, 55
 Brown Roger, 152, 514
 Brudnik Edyta, 258, 259, 260, 261, 514
 Brückner Aleksander, 46
 Bruner Jerome, 193, 514
 Brzechwa Jan, 50
 Brzezińska Anna, 112, 114, 115, 515
 Brzózka Bożena, 16
 Bugajski Marian, 189, 515
 Bühler Karl, 149
 Bula Danuta, 225
 Burnett Frances Hodgson, 39
 Burzyńska Anna, 19, 515
 Canale Michael, 181
 Carr David, 157
 Cassier Ernest, 191, 192, 515
 Chachowska Zyta, 34, 36, 45, 515
 Chmiel Małgorzata, 171, 515
 Chmielewska Joanna, 39
 Chmielowski Piotr, 59
 Chojnacka Anna, 63, 515
 Chomsky Noam, 147, 158, 159, 160, 163, 164, 178, 180, 181, 182, 191, 192, 197, 198, 515, 516
 Chrzastowska Bożena, 202, 258, 515
 Cichoń-Piasecka Małgorzata, 72, 73, 74, 515
 Claparede Eduard, 120
 Clark John Maurice, 18, 21
 Clarke A.D.B., 27
 Clarke Ann M., 27, 515
 Cooley Charles, 173, 174
 Crothers Samuel McChord, 17, 66
 Cupach William, 156
 Cyrklaff Magdalena J., 15, 16, 78, 79, 515
 Czajkowski Franciszek, 77, 515
 Czarnecki Kazimierz, 120, 515
 Czerwec Karolina, 193, 195, 196, 197, 521
 Czerwiński Marcin, 152, 160, 515
 de Genlis Stefania, 56
 de La Fontaine Jean, 50, 56
 de Saussure Ferdinand, 142, 180
 Debesse Maurice, 113, 515
 Derlukiewicz Marlena, 82, 524
 Disney Walt, 59, 60, 61
 Dmitruk Urszula, 251, 286, 364, 365, 372, 443, 511, 524
 Domańska Anna, 39
 Domańska Katarzyna, 45, 515
 Dostojewski Fiodor, 13
 Dubois Jean Baptiste, 14
 Dudzikowa Maria, 213
 Dutkiewicz Waldemar, 207, 208, 515
 Dyduchowa Anna, 261, 515
 Dygasiński Adolf, 50, 59
 Erikson Erik, 48, 117, 119, 137
 Ezop, 49, 50
 Fedruj, 49
 Fedrus, 50
 Fénelon François, 56
 Feynman Richard, 250
 Filipiak Ewa, 135, 155, 515
 Firmhofer Robert, 250
 Firth John R., 190, 191
 Fisher Frank, 76
 Fiszbak Jolanta, 252, 260, 294, 391, 516
 Foucault Michel, 15, 516
 Fredro Aleksander, 50
 Freud Sigmund, 10, 19, 116, 119
 Frischke Gabriela, 128, 519
 Frycie Stanisław, 46, 47, 51, 52, 56, 516
 Frysztacki Krzysztof, 402, 516
 Fuhrmann-Wönkhaus Elke, 67, 516
 Gajda Joanna, 261, 516
 Galt II John Minson, 15
 Gersie Alida, 10, 11, 516
 Gillies Clare, 42
 Gliński Antoni Józef, 55
 Głowiński Michał, 149, 516
 Gnitecki Janusz, 208, 516

Goban-Klas Tomasz, 173, 174, 516
 Goethe Johann Wolfgang, 55
 Goriszewski Włodzimierz, 249, 516
 Gostyńska Maria Danuta, 17, 30
 Górecki Antoni, 50
 Grabias Stanisław, 171, 172, 516
 Green Georgia, 193
 Greene Judith O., 158, 181, 516
 Grice Herbert P., 183, 516
 Griffin Em, 177, 516
 Grimm Jacob, Wilhelm, 54, 57, 72, 73, 74,
 75, 86, 251, 279, 282, 290, 333, 334,
 342, 344, 345, 347, 351, 383, 384, 388,
 396, 431, 434, 436, 439, 451, 453
 Grodziński Eugeniusz, 159, 187, 516
 Grunebauman Kurt, 130
 Gumperz John, 180
 Gurba Ewa, 114, 516
 Habermas Jürgen, 149, 182
 Halliday Michael A.K., 155
 Hamara-Naumienko Alicja, 28
 Hauff Wilhelm, 55, 57
 Havighurst Robert, 115, 119
 Heinz Adam, 145, 158, 185, 516
 Hemmerling Wanda, 260, 516
 Herman Tomasz, 29, 516
 Hezjod, 49
 Hoffmann Ernst T.A., 55
 Homer, 56
 Hora Zbigniew, 18
 Howe Mary, 18
 Huget Patrycja, 122, 124, 126, 516
 Hymes Dell, 146, 159, 178, 179, 180, 181,
 191, 198, 516
 Ibarrola Begona, 251, 285, 354, 355, 362,
 440, 511
 Ippoldt Lidia, 19, 23, 28, 517
 Iwaszkiewicz Jarosław, 231, 524
 Jablin Fredric, 177
 Jachowicz Stanisław, 50
 Jacobs Joseph, 73
 Jagodzińska Maria, 124, 516, 517
 Jakobson Roman, 144, 149, 182, 517
 Jakuboze Adrian, 49, 55, 517
 Jankowski Paweł, 113, 121, 517
 Janus-Sitarz Anna, 25, 201, 202, 203, 296,
 517
 Jastrzębska-Golonka Danuta, 58, 79, 80,
 517
 Jaszczyk Agnieszka, 36, 37, 517
 Jaworski Michał, 169, 170, 517
 Jones Kathleen, 17
 Józefacka Maria, 39
 Jung Carl Gustav, 11, 51, 117
 Jurgielewiczowa Irena, 39
 Jurkowska Liliana, 32, 517
 Kacprzak Lech, 150, 517
 Kadłubek Wincent, 49
 Kamiński Aleksander, 217, 518
 Kanas Mariola, 33, 37, 514
 Kant Immanuel, 56
 Karłowicz Jan, 59
 Karwatowska Małgorzata, 401, 518
 Kawka Maciej, 150, 518
 Kądziołka Władysław, 218, 518
 Keesing Roger, 192
 Kent Grace, 153
 Kielar-Turska Maria, 125, 129, 130, 518
 Kikiewicz Aleksander, 144, 518
 King Nancy, 10, 11, 516
 Klemensiewicz Zenon, 165, 252, 518
 Klimowicz Anna, 82, 524
 Kmita Jerzy, 192, 198, 518
 Książnin Franciszek D., 50
 Koc Krzysztof, 126, 127, 163, 167, 183,
 184, 190, 204, 250, 251, 394, 518
 Kochaniak Beata, 36, 37, 517
 Kohlberg Lawrence, 132
 Kojs Wojciech, 81, 518
 Kolberg Oskar, 91
 Komeński Jan A., 250, 255
 Komorowska Hanna, 161, 207, 518
 Konarzewski Krzysztof, 213, 518
 Konieczna Ewelina, 14, 33, 36, 38, 46, 55,
 62, 64, 518
 Konopnicka Maria, 50
 Kossakowski Przemysław, 135
 Kotarbiński Tadeusz, 212, 215, 518
 Kowal Stanisław, 193, 195, 196, 197, 521
 Kozakiewicz Wanda, 16, 30, 36, 518
 Koźmińska Irena, 21, 22, 48, 77, 78, 518
 Krasicki Ignacy, 50, 220
 Kraszewski Józef Ignacy, 50, 59, 396
 Kraszewski Józef I., 396
 Krawiec Beata, 33, 37, 514
 Krzemieniewska-Kleban Kamila, 97
 Krzyżanowski Julian, 45, 46, 53
 Krzyżewska Jadwiga, 254, 259, 260, 261,
 518
 Krzyżyk Danuta, 225, 265, 520
 Kubiak Monika, 128, 234, 244, 401, 518,
 519
 Kubiczek Bożena, 261, 519
 Kudra Andrzej, 148, 521
 Kulczycki Emanuel, 175, 519
 Kupisiewicz Czesław, 256, 259, 519

Kurcz Ida, 140, 141, 153, 154, 158, 159,
 163, 178, 181, 519
 LaRaus Roger, 259
 Lasoń Grażyna, 63
 Lausz Karol, 257, 519
 Lem Stanisław, 50
 Leopold Mirosława, 156
 Løfgren Lars, 145, 146, 519
 Luckey Geo, 120
 Lyons John, 147, 148, 149, 151, 187, 190,
 191, 519
 Łaba Agnieszka, 15, 41, 46, 47, 50, 68, 69,
 70, 519
 Łobocki Mieczysław, 212, 213, 214, 215,
 216, 218, 519
 Łuczak Agnieszka, 97, 524
 Malmquist Eve, 204
 Marcjanik Małgorzata, 144
 Marcyński Krzysztof, 156, 157, 173, 174,
 176, 177, 178, 180, 181, 519
 Maris Ronald, 402
 Markowski Michał Paweł, 19, 515, 519
 Maruszewski Mariusz, 147, 519
 Matczak Anna, 129, 131, 132, 519
 Matuszek Luiza K., 42, 519
 Matys Jadwiga, 19, 519
 Maxeiner Verena, 72
 McQuail Denis, 175
 Meier Georg F., 150
 Męczkowska Astrid, 157, 519
 Mickiewicz Adam, 50
 Miłosz Czesław, 13
 Molicka Maria, 10, 11, 35, 42, 43, 44, 51,
 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66,
 67, 68, 69, 70, 71, 72, 78, 519
 Morawski Franciszek, 50
 Morley David, 196
 Moszyńska Anna, 258, 259, 260, 261, 514
 Murdzek Anna, 97, 524
 Musierowicz Małgorzata, 39
 Muszyński Heliodor, 31, 131, 205, 206,
 519, 520
 Mystkowska Halina, 171, 190, 520
 Nagajowa Maria, 81, 82, 162, 200, 201,
 204, 262, 264, 266, 520
 Nałaskowski Stanisław, 255, 520
 Naruszewicz Adam, 50
 Nawroczyński Bogdan, 256
 Niemcewicz Julian, 50
 Niemierko Bolesław, 169, 227, 228, 514,
 520
 Niesporek-Szamburska Bernadeta, 52, 53,
 61, 62, 225, 250, 265, 515, 520, 521
 Nocoń Jolanta, 81, 148, 517, 520
 Nowak-Łojewska Agnieszka, 229, 520
 Nowicki Władysław, 59
 Nożyńska-Demianiuk Agnieszka, 348, 524
 Ogłóza Ewa, 52, 259, 520
 Okoń Wincenty, 255, 256, 259, 520, 526
 Okraszewski Kazimierz, 260, 520
 Olds Sally, 132, 520
 Olech Joanna, 62
 Olejnik Marian, 114, 520
 Olszewska Elżbieta, 21, 22, 48, 77, 78, 518
 Olszewski Damian, 60, 520
 Orff Carl, 36
 Osborn Alex, 258
 Osuchowska Izabella, 72
 Overdick William, 72
 Owczarska Beata, 258, 259, 260, 261, 514
 Pankowska Krystyna, 259, 520
 Papalia Diane, 132, 520
 Paprocki Bartłomiej, 50
 Patrzalek Tadeusz, 227, 229, 401, 520
 Pawłowska Regina, 166, 168, 169, 520
 Pawłucki Andrzej, 193, 194, 520
 Perrault Charles, 51, 55, 61, 73, 75, 105,
 240, 242, 251, 268, 273, 293, 294, 295,
 300, 309, 310, 311, 317, 393, 396, 414,
 422, 511
 Pestalozzi Johann H., 255
 Piaget Jean, 122, 124, 132, 515, 523
 Pieniążek Antoni, 218, 520
 Pilch Tadeusz, 205, 206, 208, 210, 211,
 212, 213, 215, 216, 217, 218, 223, 224,
 227, 519, 520
 Piotrowski Andrzej, 182, 521
 Piramowicz Grzegorz, 50
 Pisarek Walery, 175, 176, 177, 198, 521
 Piwońska Anna, 257, 521
 Podbielski Zygmunt, 16, 17, 41, 43, 521
 Polański Edward, 259, 265, 515, 520, 521
 Popek Stanisław, 127, 521
 Popiel-Popiołek Ewa, 148, 516, 521
 Popławska Agata, 148, 521
 Porayski-Pomsta Józef, 140, 141, 521
 Porazińska Janina, 396
 Poświatowska Halina, 39
 Potocki Wacław, 50
 Potyrała Katarzyna, 193, 195, 196, 197, 521
 Pólturzycki Józef, 257, 521
 Propp Władimir, 97
 Przetacznik-Gierkowska Maria, 115, 116,
 117, 118, 120, 121, 122
 Przyborowski Walery, 59
 Przybyła Olga, 171, 172, 263, 521

Puszkina Aleksander, 88, 90, 102, 251, 277,
 319, 320, 330, 393, 396, 426, 511
 Puzynina Jadwiga, 201, 401, 521
 Rakowiecka Barbara, 260, 520
 Rawa-Kochanowska Anita, 66, 67, 73, 75,
 521
 Rej Mikołaj, 46, 50
 Remy Richard, 259
 Rękosiewicz Małgorzata, 113, 121, 517
 Richards Ivor A., 148
 Ringel Erwin, 13
 Rittel Teodozja, 141, 143, 144, 145, 146,
 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155,
 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164,
 165, 178, 182, 183, 185, 186, 188, 189,
 190, 191, 192, 194, 195, 518, 520, 522,
 523
 Robles Theodor, 173
 Rosanoff Aaron J., 153
 Rostkowski Tomasz, 156, 522
 Rousseau Jean-Jacques, 56
 Rowling Joanne K., 61
 Rubacha Krzysztof, 213, 522
 Rubin Rhey Joyce, 13, 18, 20, 21, 22
 Rush Benjamin, 15
 Rypel Agnieszka, 167, 195, 522
 Sapir Edward, 192, 193, 198, 522
 Schaffer Rudolph, 135, 522
 Searle John, 191
 Sempołowska Stefania, 59
 Shugar Grace W., 152, 154, 514
 Sias Patricia, 177
 Siekierski Stanisław, 43
 Siemieński Lucjan, 55
 Simonides Dorota, 51, 52, 53, 58, 522
 Sinko Zofia, 56, 522
 Skorny Zbigniew, 207, 214, 522
 Smith Adam, 173
 Smoczyńska Magdalena, 152, 154, 514
 Solomon Lee, 130
 Sośnicki Kazimierz, 256, 522
 Sowiński Rafał, 128, 519
 Sperling Abraham, 257, 522
 Spitzberg Brian, 156
 Spolksy Bernard, 141
 Stanny Janusz, 93
 Stawecka Anna, 121, 522
 Stefaniuk Małgorzata, 218, 520
 Stefańska-Klar Renata, 113, 118, 121, 124,
 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134,
 135, 136, 137, 138, 402, 522
 Straparola Giovanni Francesco, 55
 Straś-Romanowska Maria, 114, 522
 Stypułkowska Jolanta, 128
 Suhecki Jacek, 186, 522
 Sufa Beata, 151, 522
 Sullivan Harry, 129
 Swain Merrill, 181
 Symonowicz-Jabłońska Izabela, 10, 45, 49,
 52, 54, 55, 62, 522
 Synowiec Helena, 225, 265, 516, 520
 Szeffler Elżbieta, 30, 522
 Szelburg-Zarembina Ewa, 101
 Szeliga Katarzyna, 21, 138, 522
 Szewczuk Włodzimierz, 92, 522
 Szmidt Krzysztof, 260, 520
 Sztumski Janusz, 211, 522
 Szuchalska Anna, 224, 523
 Szulc Wita, 30, 523
 Szymik Eugeniusz, 259, 520
 Śarman Wisnu, 54
 Ślusarczyk Wojciech, 128, 519
 Śniadecki Jędrzej, 56
 Śnieżkowskiej-Bielak Elżbieta, 279, 334,
 433
 Taraszkiewicz Małgorzata, 259
 Tepperwein Kurt, 39
 Tieck Ludwig, 55
 Tłokiński Waldemar, 182, 523
 Tolkien John Ronald, 59
 Tomasik Ewa, 10, 13, 17, 18, 19, 21, 32,
 38, 40, 42, 76, 77, 523
 Tomaszewska Marta, 517
 Tońska-Mrowiec Anna, 253, 524
 Trembecki Stanisław, 50
 Tubbsa, 175
 Tucker Nancy, 71
 Tuwim Julian, 50
 Tyszkowa Maria, 117, 118, 122, 521
 Uryga Zenon, 258, 523
 Usenko Natalia, 106
 van Besien Fred, 141
 Vives Jan L., 255
 Vogler Christopher, 11, 13, 523
 Wadsworth Barry J., 123, 124, 523
 Waksmund Ryszard, 55, 56, 57, 523
 Walter Franciszek, 17
 Watzlawick Paul, 177
 Wawilow Danuta, 106
 Wergiliusz, 56
 Wernic Henryk, 59, 523
 Wichura Helena, 260, 523
 Wierzbicka Anna, 162
 Wierzbicki Piotr, 162, 523
 Wilde Oscar, 57
 Wojciechowski Jacek, 43, 44, 523

Wolański Napoleon, 119	Zawadzka Ewa, 66, 67, 73, 75, 521
Wołoszynowa Lidia, 127, 523	Zawistowski Stanisław, 76, 523
Wortman Stefania, 45, 523	Zborowski Jan, 256
Woźniczka-Paruzel Bronisława, 17, 20, 21, 523	Zdanowicz-Kucharczyk Kamila, 48, 49, 524
Wójcicki Kazimierz Władysław, 55	Zenderowski Radosław, 207, 524
Wójcik Elżbieta, 258, 523	Zgółka Tadeusz, 163, 524
Woźniczka-Paruzel Bronisława, 17, 18	Ziółkowski Marek, 140
Wygotski Lew, 126, 134, 523	Zipes Jack, 65
Zaczyński Władysław, 207, 212, 214, 523	Zmorski Roman, 55
Zarębina Maria, 154, 523	Żbikowska-Migoń Anna, 30, 524
Zarzycka Grażyna, 148, 523	Żurakowski Bogusław, 65, 524
Zawadowski Leon, 189, 523	Żydek-Bednarczuk Urszula, 148, 524

Aneks

✧ Kira, doradczyni królowej

**Odkąd królowa Imanti
mianowała ją swoją doradczynią,
mrówka Kira była bardzo dumna
z własnych pomysłów na ulepszenie życia w mrowisku.**

Dni mijaly, a ona była szczęśliwa, bo udało się doprowadzić do wielu zmian. Zauważyła jednak, że niektóre koleżanki szeptały o czymś za jej plecami, inne rozmawiały między sobą i milkły, kiedy się zbliżała, jeszcze inne patrzyły na nią jakoś tak dziwnie.

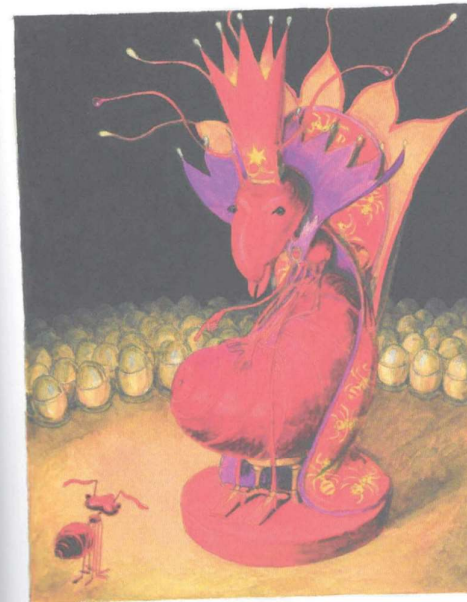
– Coś się dzieje w mrowisku, Wasza Wysokość – powiedziała Kira pewnego dnia, zwracając się do królowej.

– W takim razie dowiedz się, o co chodzi. A teraz odejdź, mam mnóstwo jajeczek pod opieką.

Kira miała dwie przyjaciółki, Tanę i Manułę, które zawsze udzielały jej dobrych rad, więc jeszcze tego samego popołudnia spotkała się z nimi i zapytała:

– Niektóre mrówki nie odzywają się do mnie, inne są na mnie obrażone, a ja nie wiem dlaczego. Może wy znacie powód?

– Ach! Nie mamy pojęcia, co zrobić. Jeśli ci to zradzimy, mrówki rozgniewają się na nas i uznają, że jesteśmy skarżypytami, a jeśli ci nie opowiemy, pomyślisz, że nie jesteśmy twoimi przyjaciółkami – powiedziała Tina.



– Ale jeśli jest jakiś problem, muszę o tym wiedzieć, żeby znaleźć rozwiązanie – odparła Kira. – Wicie... najważniejsze jest to, żebyśmy się ze sobą dogadywały.

– Dobrze – odparła Manuela. – W takim razie powiem ci, ale nie mów nikomu, że dowiedziałas się o tym od nas.

– Obiecuję.

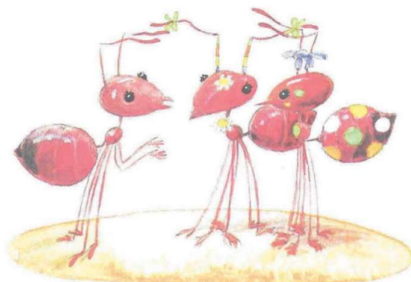
I wtedy Kira usłyszała, że zmiany wprowadzone ostatnio w mrowisku wcale nie wszystkim mrówkom przypadły do gustu.

Zdumiona Kira otworzyła szeroko oczy i zapytała:

– Naprawdę? Muszę w takim razie działać szybko, żeby do mrowiska znów wróciła harmonia. Pomożecie mi?

– A jak możemy ci pomóc? – zapytała Tana.

– Mam pomysł. Zajmijcie się zbieraniem skarg od naszych koleżanek. Potem przedstawicie je królowej, a ona na pewno poprosi mnie, żebym uporała się z problemem. Wtedy będę mogła z nimi porozmawiać.



Tak jak się Kira spodziewała, królowa Imanti zwołała zebranie całego mrowiska, a Manuela i Tana odczytały na głos skargi.

– Wasza Wysokość, wielu mrówkom nie podoba się, że czułki mogą być w różnych kolorach, że można nosić na nich ozdoby i wstążeczki. Uważają, że wszystkie jesteśmy jednakowe i powinniśmy wyglądać tak samo.

– Wasza Wysokość, innym nie podoba się podział zadań i praca w grupie. Są przekonane, że każda z nich powinna robić to, co robiła do tej pory. Po co to zmieniać, skoro dobrze wykonywały swoją pracę?

– Wasza Wysokość, niektóre mrówki są zdania, że nie powinniśmy przyjmować gości z innych mrowisk. Po co mają nas szpiegować? Mrówki sądzą, że każde mrowisko powinno żyć na swój własny sposób.

– Wasza Wysokość, są mrówki, które nie chcą być zmuszane do gimnastyki. Uprawianie sportu to bardzo zdrowe zajęcie, ale woląby robić coś innego.

Królowa spojrzała na Kirę i powiedziała bardzo poważnym tonem:

– Obiecuję, że moja doradczyni rozwiąże problem. To jej zadanie.

A potem wstała z tronu i odeszła.

Kira puściła oko do swoich przyjaciółek. Wszystko poszło zgodnie z jej planem.

Tej nocy rozmyślała o wszystkim, co usłyszała. Wiedziała, że jej pomysły są dobre, ale nie wysłuchiwała innych mrówek i nie próbowała się z nimi porozumieć. Na tym polegał jej błąd.

Dlatego następnego dnia zwołała zebranie wszystkich mrówek i powiedziała:

– Chciałam was przeprosić. Kiedy odeszłam z mrowiska, wiele się w lesie nauczyłam i myślałam, że to wszystko będzie dobre także i dla was. Myliłam się.

Tana i Manuela podeszły do niej.
 – Wiem, że chciałaś dobrze, Kiro – powiedziała Tana.
 – Teraz powinniśmy porozmawiać o skargach. Co o tym sądzicie? – zapytała Manuela.
 Wszystkie mrówki zawołały zgodnie:
 – Tak! Tak! Bardzo dobrze! – mówiły jedne.
 – Świetnie! Powiemy, co myślimy o każdej ze spraw – zauważyła inna.
 A Kira, już spokojniejsza, dodała:
 – Tak! Razem dojdziemy do porozumienia. Jutro spotkamy się o tej samej porze i zaczniemy od pierwszego punktu.
 Od tej chwili Kira nie czuła już, że koleżanki patrzą na nią nieprzychylnym okiem, wręcz przeciwnie, podchodziły do niej, pytały i zgłaszały wątpliwości, a ona słuchała uważnie, a potem przedstawiała swoją opinię. Zawsze jednak dodawała:
 – Ja zrobiłabym tak, ale przemyślcie to dobrze, może znajdziecie lepsze rozwiązanie.
 Podczas zebrania zdecydowały, że każda mrówka, która będzie chciała nosić ozdoby i wstążeczki na czółkach, może to zrobić, ale żadna nie powinna czuć się do tego zmuszona.
 Kiedy rozmawiały o swoich zadaniach, większość mrówek chciała zmieniać je od czasu do czasu, niektóre jednak wołały robić cały czas to samo, i ich decyzję też uszanowano.
 Jeśli chodzi o wizyty, ustaliły, że wyznaczą jeden dzień odwiedzin w tygodniu, tak żeby obecność gości nie wpływała za bardzo na życie mrowiska.
 Został więc do omówienia już tylko jeden temat. Mrówki zdecydowały, że zorganizują lekcje tenisa i inne zajęcia sportowe. Wtedy każda z nich będzie mogła ćwiczyć to, co lubi najbardziej.

Królowa Imanti była bardzo zadowolona z Kiry, bo jej doradczyni umiała słuchać, rozmawiać i doprowadzić do porozumienia, co sprawiało, że wszystkie mrówki w jej królestwie czuły się dobrze. Dlatego wydała uroczyste rozporządzenie:
 – Od dziś w naszym mrowisku każda mrówka zostanie wysłuchana i każda opinia będzie brana pod uwagę, zanim zdecydujemy się wprowadzić jakąkolwiek zmianę. A kiedy napotkamy jakiś problem, poszukamy rozwiązań, które będą korzystne dla wszystkich.
 Odtąd wszystkie mrówki bardzo ceniły Kirę. Wiedziały też, że ich zdanie jest dla królowej ważne.



O czym śpiewa las?

Ta bajka ma wyciszyć twoje dziecko i przygotować je do snu. Ma je także czegoś nauczyć. Najlepiej czytaj ją dziecku, kiedy już leży w łóżku. Możesz mu włączyć muzykę relaksacyjną odtwarzającą szum lasu, śpiew ptaków, pohukiwanie sowy. Zasłoń okna, usiądź blisko dziecka, żeby czuło się bezpieczne, i czytaj mu tekst przyciszonym głosem. Ta bajka ma odprężyć, wyciszyć, przybliżyć sen. Jeżeli nawet dziecko o coś zapyta, powiedz, że porozmawiacie następnego dnia. Niech odgłosy lasu i treść bajki przygotowują je do spokojnego snu.

Jest wczesny poranek, słońce wstaje, wychodzi zza obłoczka, przeciera promyczkami oczy, patrzy na las skąpany w porannej rosie. A ten szumi, opowiada.

Szumi o starych drzewach, które wyrosły z małych ziaerek, i o ptakach, które właśnie zaczynają swój codzienny koncert. Najpierw odzywa się wilga:

– Tiluuuu, tilu, tilu.

Potem kos:

– Fiju, fiju, fijuuu!

Zaraz zaczynają ćwierkać pokrzewki, drozdy, sikorki.

– Kuku, kuku – kuka kukułka i las rozbrzmiewa dźwiękami. Śpiew ptaków tłumi nawet szum drzew. A las szumi dalej, szumi do obłoków na błękitnym niebie i do ciekawskiego słonka, które zagląda między gałęzie. Szumi o zieleni i świeżym powietrzu, o jeżu Tuptusiu, który właśnie wędruje po ścieżce gdzieś do norki pod zeszłorocznymi liśćmi. Szumi o sarence Ciemnookiej, która biegnie przez zagajnik – szczęśliwa i wolna. I o żabkach w sadzawce, które grają w zielone i skaczą wesoło wśród podmokłej trawy.

– Szszuuu, szszuu – szumi las.

Właśnie niedźwiedź wychodzi ze swojej gawry i wyrusza na poszukiwanie pożywienia. O, stanął, wszedł do sadzawki, łowi rybki.

– Szszuuu, szszuu – szumi las. – Słyszę trzmielę, pszczoły i osy. Przyleciały po nektar z leśnych kwiatów. Będzie pyszny miodek.

Słońce zatrzymuje się nad lasem, wrzuca kilka promyków między gałęzie i czeka. Nagle lisek wygląda ze swojej nory niezadowolony, że mu się nie daje spać. W nocy wyruszy na łowy. Zmartwione słońeczko staje przy ogromnej sośnie. A tam dzięcioł stuka: stuk, puk, stuk, puk!

– Wychodźcie, robaczki, nie niszczyć drzewa, zaraz urządzę sobie z was obiad. Jestem lekarzem drzew, dzięki mnie są zdrowe! – chwali się i znów stuka.

– Oj, jak to dobrze, że leczysz tę starą sosnę! – wykrzyknęło

słoneczko. – Ona ostatnio tak smutno szumiała. A trzeszczała, a jęczała, a o pomoc swoimi gałęziami prosiła!

– Uhuhu! Uhuhu! Kto mi w moim śnie przeszkadza jakimiś rozmowami? – zahuczała z dziupli Sowa Mądralińska, która właśnie się obudziła. – Czy nie wiecie, że ja muszę w nocy polować?

– Oj, Sowo Mądralińska, ty również przeszkadzasz w nocy różnym zwierzętom i ptakom – zaszumiał las. – Niezły z ciebie gagatek! Napadasz na małe zajączki, myszy, kuropatwy i przepiórki, bardzo źle się z nimi obchodzisz. Nic nas nie obchodzi, że chcesz spać. Teraz jest dzień i my ze słoneczkiem podziwiamy leśne życie.

Sowa schowała się głęboko w dziupli, zakryła głowę skrzydłem i prawdopodobnie zasnęła. Nie na długo jednak, bo nadeszło upalne popołudnie, ptaki i zwierzęta skryły się w cieniu drzew i zarośli. Tylko świerszcz schowany w trawie niezmordowanie grał na swoich skrzypeczkach. Słoneczko też się zmęczyło, schowało się za białutką chmurkę, która zaraz zrobiła się różowa, a potem zaczęło się chować za las, coraz niżej i niżej, i na ziemię zesła Panna Zorza. Szła w czerwonej sukience i usypiała ptaki, zioła, kwiaty. Jedyne maciejce pozwoliła pachnieć. Słonko chowało się i Panna Zorza, która uspiła las, wolniutko odeszła, a na jej miejsce przybyła Pani Noc.

Płynęła po niebie w czarnej aksamitnej sukni i zapalała palcami gwiazdy. Zawołała też księżyc, żeby jej towarzyszył.

162

Pani Noc nie chciała czuć się samotna. Prawie wszyscy spali. Tylko Sowa Mądralińska i jej kuzyn Puchacz Anastazy latali jak cienie i szukali pożywienia, a lis skradał się do kurnika mieszkającej pod lasem Michaliny. Pani Noc uśpiła i drzewa. Stały wyprostowane, skupione, spały. Było cicho. Nawet jedna gałązka się nie poruszyła. Świat usnął, strudzony po upalnym, pracowitym dniu.

I znowu zaczęło świtać, i jak poprzedniego dnia słoneczko wyszło spod obłoczka, przetarło promykami oczy i poszło na spacer po niebie, a las zaszumiał i rozdzwonił się ptasim śpiewem. Dziękił znowu leczył jakieś drzewo, kukułka kukła, ile jajek zniosła, wilga i kos przekrzykiwali się nawzajem i nawet czarno-biała sroka skrzeczała w krzaku dzikiego bzu, że jest bardzo zadowolona z rozpoczynającego się dnia.

Czy wiesz już, o czym może śpiewać las? Czy wiesz, że jego szum, odgłosy ptaków i zwierząt to jego leśny śpiew?

Kiedy pójdziesz na spacer do lasu, nic nie mów, nie hałasuj, usiądź sobie na jakimś pniaku i posłuchaj śpiewu lasu. Na pewno niejedno usłyszysz.

A teraz zamknij już oczy i wyobraź sobie szumiący las. Czy słyszysz jego szum, widzisz w swojej wyobraźni, jak kołysz gałęziami, jak cię zaprasza do snu? On też za chwilę zaśnie. Zaśnij więc i ty.



163

Artur Barciś

Rubinek

Zawsze wiedziałem, że coś jest ze mną nie tak. Wszystkie koraliki w pudełku były do siebie podobne, tylko ja jeden wydawałem się jakiś... inny. Perty, których zresztą znajdowało się tu całe mnóstwo, miały taki śliczny, okrągły kształt i taki piękny, perłowy kolor, a ja... ech, szkoda gadać. Pozostałe okrągłe koraliki, mimo że różnokolorowe, również łączyło ze sobą coś wspólnego. Tylko ja jeden byłem okropnie kanciasty i na dodatek czerwony. Co prawda, koraliki także bywały czerwone, ale tak jakoś inaczej. Światło przyjemnie prześlizgiwało się po ich obłych kształtach, podczas gdy mnie przeszywało bez trudu na wskroś, pokazując wszystkim moje krwawe wnętrze. Wstydiłem się wtedy strasznie i z tego wstydu robiłem się jeszcze bardziej czerwony. Tak bardzo chciałem się z kimś zaprzyjaźnić, ale kiedy już, już zbierałem się na odwagę, żeby podejść do opali, agatów czy ametystów, jakaś siła kazała mi siedzieć w kącie i użalać się nad swoim losem. Tą siłą był strach. Obawa, że nie zostanę zaakceptowany. Tysiące razy wyobrażałem sobie, jak zbliżam się odważnie do bawiących się ze sobą innych koralików, ale zawsze koniec był taki sam. Kiedy prosiłem grzecznie, żeby mnie przyjęły do swojego grona, one wyśmiewały się i naigrawały z mojej inności. Być może w rzeczywistości wcale tak by się nie stało, ale strach okazywał się silniej-

125

szy. Byłem inny. Tysiące razy powtarzałem sobie, że to przecież nie moja wina — nie miałem wszak żadnego wpływu na to, że jestem taki obrzydliwie przezroczysty i czerwony. Przecież taki się urodziłem i nic na to nie poradzę! Wiedziałem, że mam rację, tylko co z tego, kiedy nie potrafiłem się przełamać. Strach i świadomość, że jestem inny, czyli gorszy, były silniejsze.

Pewnie siedziałbym w tym kącie do końca naszego koralikowego świata, gdyby nie zdarzyło się coś, co całkowicie zmieniło moją sytuację. W pudełku pojawił się ktoś, kto był... jeszcze brzydszy ode mnie. Może nie dużo brzydszy, bo pod pewnymi względami wydawał się nawet do mnie trochę podobny, ale jednak. On nie miał tego, co stanowiło wspólną cechę wszystkich koralików znajdujących się w pudełku. Był jeszcze bardziej inny niż ja! Nie miał... koloru! Moje wściekle czerwone namaszczenie było, co prawda, brzydkie jak malinowa galaretka, ale było! On nie miał nic! Tylko kanty!

Był strasznie brzydki!!! A najbardziej zdumiewające wydawało się w tym wszystkim to, że zupełnie się tym nie przejmował. Wręcz przeciwnie. Stał na środku pudełka i dumnym wzrokiem rozglądał się dookoła. Pozostałe koraliki skupiły się w swoich gronach i czekały na rozwój sytuacji. Nagle zimny wzrok przybysza spoczął na mnie. Promień światła bezwstydnie blakający się po jego strukturze załamał się pod kątem i strzelił we mnie niczym laser. Jeszcze nigdy w życiu się tak nie zaczerwieniłem. Dotychczas byłem przez innych prawie niezauważany i choć czułem się z tym źle, to jednak dawało to jakieś minimum bezpieczeństwa. Teraz, wbrew swojej woli, znalazłem się nagle w samym centrum zainteresowania. Gdybym mógł, zapadłbym się pod pudełko albo spalił ze wstydu. Uciekać nie miałem do-

126

każd, a nawet gdybym miał, to i tak nie byłem w stanie się ruszyć. Całkowicie mnie sparaliżowało. Na domiar złego potwór ruszył w moim kierunku.

— Cześć, kuzynku! Co ty tu robisz? — odezwał się serdecznie.

— Kkkuzynek? To my się znnamy? — zapytałem drżącym głosem.

— Osobiście to dopiero teraz, ale że jesteśmy rodziną, to przecież widać z daleka, nie? Nie widzisz różnicy między nami a tą całą resztą?

„Co on gada?” — pomyślałem. Przecież widziałem tę różnicę każdego dnia. Tej różnicy nie da się nie zauważyć. Przecież właśnie to, że tak bardzo różni się od innych koralików, było powodem moich największych zmartwień i wstydu.

— A ty się tego nie wstydzisz? — usłyszałem własne myśli, które jakimś cudem dotarły do przybysza i jeszcze bardziej się zaczerwieniłem.

— Czego?

— No, że jesteś inny niż wszyscy.

— Co? Ja mam się wstydzić, że jestem Bry..., aha, sorry, nie przedstawiłem się. Brylanto jestem.

— Koralik Rubinek — odpowiedziałem cichutko.

— Wiem. Poczekaj, bo ty chyba w ogóle nie kumas, co jest grane. Po pierwsze, to ty nie jesteś wcale koralikiem. Korale to nasza bardzo, bardzo daleka rodzina. One są półszlachetnikami. Mają dziurki i służą do czego innego niż my. Robi się z nich korale, wisiorki i różne takie. My jesteśmy kamieniami szlachetnymi, a po oszlifowaniu mówi się o nas klejnoty.

— To ja nie jestem brzydszy od nich? — zapytałem, wskazując dyskretnie na resztę zgromadzenia. — Bo ja myślałem...

— Brzydszy? — zaśmiał się Brylanto. — Jesteś przepiękny! No, i bardzo drogi. Co prawda, nie aż tak drogi jak ja, że się tak nieśkromnie wyrażę, ale, wier mi, nie ma kobiety, która nie uległaby twojemu urokowi. Poza tym czerwień to kolor miłości, a miłość to dla ludzi najważniejsza rzecz na świecie.

— Ludzi? A kto to są ludzie? — dopytywałem się nieśmiało.

— No, wiesz. To takie istoty, którym się wydaje, że są naszymi właścicielami, bo nas gdzieś skądś wykopali, oszlifowali i nas sobie mają. Wielu z nich, żeby nas posiadać, zaryzykowałoby życie, wiesz? Czasami nie bywają dlatego zbyt mądrzy. No i są rozpaczliwie nietrwali. Nie dość, że ich życie, w porównaniu z naszym, i tak jest bardzo króciutkie, to na dodatek są strasznie podatni na różne choroby i przez to żyją jeszcze krócej. Poza tym mają bardzo delikatną strukturę i przy byle upadku uszkadzają sobie różne części. Mimo to ciągle się narażają. Tak, tak, mądrzy to oni nie są, ale, trzeba im przyznać, potrafią (nie wszyscy oczywiście) robić z nas prawdziwe cuda. Z tego, co wiem, to ja mam być otoczony złotem na takim kółku, które oni sobie zakładają na palec, a ty...?

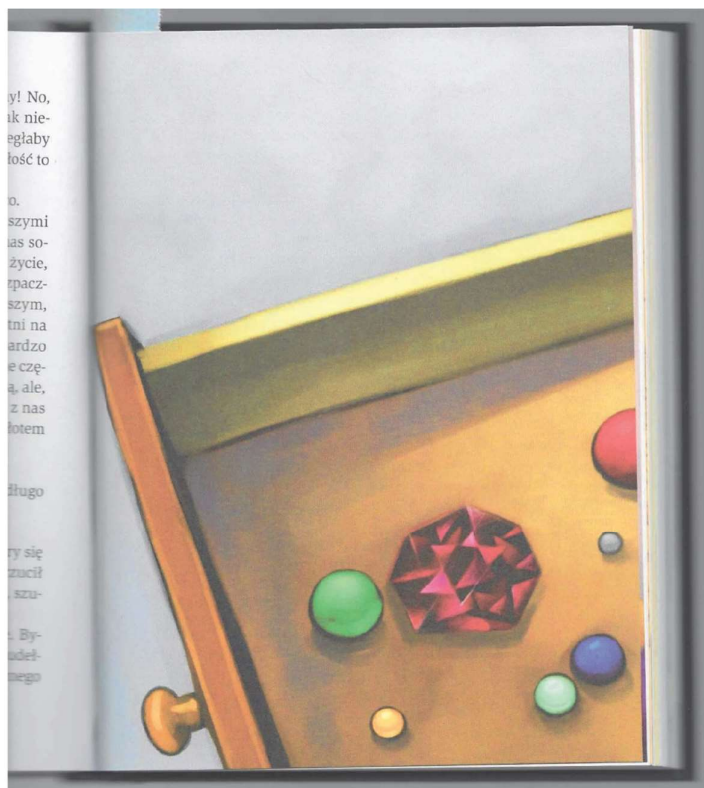
— Nie wiem. Wydaje mi się, że oni o mnie zapomnieli.

— Hmm, możliwe, ale wiesz co? Jestem pewien, że już niedługo sobie przypomną.

— Taaak?

— Tak. Bo ja tu jestem zupełnie przypadkowo. Jubiler, który się mną zajmował, strasznie się gdzieś śpieszył i tymczasowo wrzucił mnie do tego pudełka z koralikami. Z pewnością, gdy wróci, szukając mnie, znajdzie i ciebie.

— Fajnie by było. Bo, wiesz, ja się tutaj czułem okropnie. Byłem pewien, że ponieważ wyglądam inaczej niż wszyscy w pudełku, to jestem mniej wart. Teraz ty mówisz coś wręcz przeciwnego



i już nie wiem, co mam myśleć. Przecież skoro jestem taki niby piękny, to dlaczego nikt nie chciał się ze mną zaprzyjaźnić?

— Bo nam się wydawało, że to ty czujesz się od nas lepszy, szlachetniejszy i bardziej wartościowy i dlatego się z nami nie bawisz — odezwał się nagle jeden z koralików, zbliżając się niepewnie. Był prześlicznej urody. Po jego gładko wypolerowanej, jasnoszarej powierzchni błąkały się brylantowo-rubinowe refleksy światła.

— Cześć, jestem Agatka. Przepraszam, że się wtrąciłam, ale rozmawialiście dość głośno i niechcący podsłuchałam.

— Nic nie szkodzi — odpowiedział Rubinek, wyraźnie zachwycony tym, co mówił piękny kamyczek. Od dawna nieśmiało spoglądał w jej kierunku, ale nawet przez chwilę nie marzył, że kiedykolwiek zechce z nim porozmawiać. — Jak to? Wy myśleliście, że ja tak tu siedzę sam w tym kącie, bo czuję się od was lepszy?

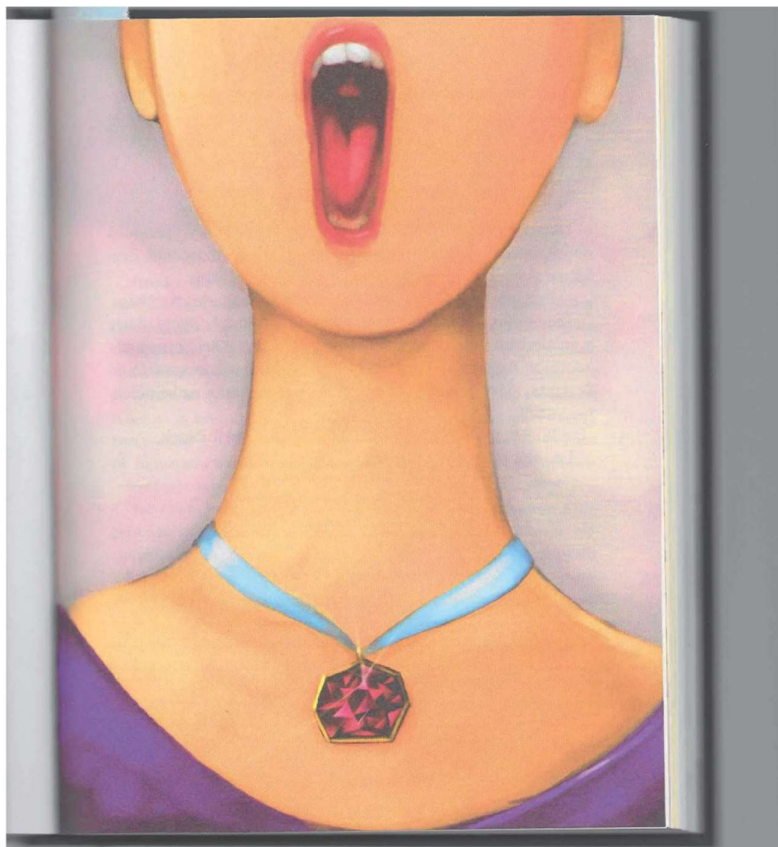
— A co mieliśmy myśleć? Przecież do nikogo się nie odzywałeś. Nawet nie przyszedłeś się przywitać, kiedy się tu znalazłeś. Bardzo chcieliśmy się z tobą zaprzyjaźnić, ale sprawiałeś wrażenie, że skoro jesteś inny niż my, to my nie zasługujemy na twoją przyjaźń — szczebiotała Agatka. — Teraz wiem, że było wręcz przeciwnie, ale naprawdę tak to wyglądało.

— Chyba się jeszcze bardziej zaczerwienię — zawstydził się Rubinek.

— Daj spokój — ratował sytuację Brylanto. — To wszystko dlatego, że skoro masz inny kolor i inną strukturę niż reszta, to myślisz, że jesteś gorszy od innych. Teraz już wiesz, że to nieprawda, więc podajcie sobie ręce i chodźmy się bawić.

— Chodź, przedstawię cię mojej rodzinie — powiedziała Agatka.

W tym momencie ktoś otworzył ich mały, pudełkowy świat i wszystko się zmieniło.



— Kochanie! Brylant do pierścionka jest w tym pudełku — usłyszeli ludzki głos.

— Ooo! A co my tu jeszcze mamy? Rubin? Jaki piękny! A tak go szukałem! No, to chyba zdążymy z tym zamówieniem!

* * *

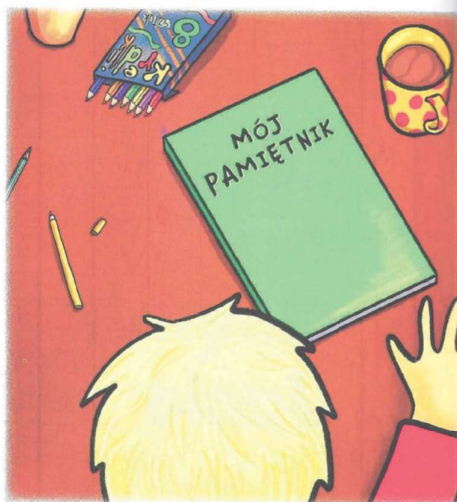
Oklaskom nie było końca. Widownia opery została wypełniona do ostatniego miejsca. Prima donna kłaniała się wdzięcznie, delikatnie głaszcząc rubinowy klejnot wiszący na jej szyi.

— Przyniosłeś mi szczęście, Rubinku — wyszeptała artystka.

„Nie tylko ja” — pomyślał szczęśliwy Rubinek, spoglądając z uśmiechem na Agatkę, będącą częścią przepięknej bransoletki zdobionej nadgarstek śpiewaczki, i mrugając z wdzięcznością do Brylanta, który kokosił się bezczelnie w pierścionku na jej pulchnej ręczce.

— Inny to nie znaczy gorzy — powtarzał sobie Rubinek. I powoli zaczynał w to wierzyć.

Pamiętnik Jasia



Było słoneczne popołudnie. Tego dnia Janek jak zawsze wracał ze szkoły do domu w bardzo ponurym nastroju. Zwieszona głowa, smutna twarz, oczy pełne łez. Siedział bardzo powoli, tak jakby bez celu. Dziś było tak jak zwykle. Od dłuższego cza-

54

su doku
w piąte
przeży
dali pie
będzie
pamięt
silniejs
sje, że
nak tr
O jego
ani ko
W
i dlac
Pe
coś z
to, ob
wiać
gdyż
wi
go o
chan
- Ji
- S
- l
lę p
z d

su dokuczali mu starsi uczniowie. On był w trzeciej klasie, oni w piątej. Ciągle go dręczyli, czegoś od niego chcieli. Wczoraj przeżywali go i chcieli, aby oddał im śniadanie, a dziś zażądali pieniędzy. Straszili, że jeśli ich nie dostaną, to kiedy Janek będzie wychodził ze szkoły, dadzą mu taką nauczkę, że popamięta ich na całe życie. Chłopiec bał się ich, bo byli starsi, silniejsi i zachowywali się agresywnie. Miał do siebie pretensje, że nie umie poradzić sobie z tym problemem. Było to jednak trudne zadanie, bo uważał, że jest zdany tylko na siebie. O jego kłopotach nikt nie wiedział, ani pani wychowawczyni, ani koledzy z klasy, ani rodzice, ani nawet babcia.

W domu Jaś często musiał się tłumaczyć, dlaczego płakał i dlaczego tak późno wracał ze szkoły.

Pewnego razu mama poznała, że Jankowi przydarzyło się coś złego. Prosiła, nalegała, żeby syn powiedział jej, co się stało, obiecywała pomóc. Chciała też pójść do szkoły i porozmawiać z nauczycielką. Janek poprosił jednak, by tego nie robiła, gdyż nie chciał mieć jeszcze większych kłopotów.

Wracając do domu, na korytarzu poczuł zapach domowego obiadu. Gdy wszedł, babcia zauważyła, że znowu jej kochany wnusio miał kłopoty w szkole. Prawdopodobnie płakał.

- Jasiu! - zawołała od progu babcia, witając chłopca.

- Słucham, babciu?

- Jak było w szkole? Czy wszystko w porządku? Za chwilę podam ci obiad. Dziś są twoje ulubione naleśniki. Chcesz z dżemem czy z czekoladą? - spytała.

55



– Nie jestem głodny, babciu – odrzekł chłopiec.

Babcia, zaniepokojona zachowaniem wnuczka, spojrzała na niego, pokiwała głową, po czym wróciła do dalszego smażenia naleśników. Janek w tym czasie wszedł do swojego pokoju i zamknął za sobą drzwi. Nie zauważył, kiedy wrócili rodzice. Zorientował się, że są już w domu, gdy usłyszał ich rozmowę. Mówili o nim. Byli zmartwieni i zaniepokojeni wyglądem i zachowaniem syna. Gdy zaczął odrabiać lekcje, do pokoju weszła mama.

– Dzień dobry, synku. Jak było dzisiaj w szkole? – zagadnęła.

– W porządku – odrzekł Janek, choć wiedział, że skłamał. Przecież wcale nie było w porządku.

Mama, uspokojona odpowiedzią Janka, zapytała jeszcze

o lekcje
biurku
żenie,

– Ch

Jaś

biać le

do nie

– Ot

w pan

– Pa

nie sły

ciwie j

Gło

– Mo

zała

czy, że

zego

dzielił

woje-

mógł i

wró-

– Jaś

szął

tem, p

ojeni

Wta

kcje,

skoczy

zeszyt

nęła.

Sprób

mał.

Jaś

tylko s

tcze

ciły na

o lekcje, a potem wyszła, zostawiając chłopca samego. Na biurku leżał jego zielony zeszyt w kratkę. Chłopiec miał wrażenie, jakby zeszyt przemówił do niego.

– Chcę ci pomóc! Chcę zostać twoim przyjacielem!

Jaś pomyślał, że pewnie to tylko złudzenie, i zaczął odrabiać lekcje. Nagle ponownie usłyszał ten sam głos mówiący do niego:

– Otwórz mnie, otwórz swój zielony zeszyt! I zamień mnie w pamiętnik!

– Pamiętnik? – zapytał chłopiec z niedowierzaniem. Nigdy nie słyszał, aby przedmioty mówiły ludzkim głosem, a właściwie jakimkolwiek głosem... Przecież to niemożliwe!

Głos jednak nie dawał za wygraną. Nalegał dalej:

– Mogę zostać twoim przyjacielem, powiernikiem. Wystarczy, że będziesz zapisywał na moich kartkach swoje myśli, dzielił się swoimi zmartwieniami i kłopotami. Może będę mógł ci czasem pomóc.

– Jak ty możesz mi pomóc? Po pierwsze jesteś tylko zeszytem, po drugie nie masz żadnej mocy ani mądrości.

Wtem długopis, który leżał obok zeszytu, zawirował, podskoczył do góry kilka razy, stuknął o blat biurka, pomógł zeszytowi się otworzyć i na jego pierwszej stronie napisał: **Spróbuj! Przekonaj się!**

Jaś nie wierzył własnym oczom. Początkowo myślał, że to tylko sen. Kiedy długopis i zeszyt zakończyły już taniec i wróciły na swoje miejsce, chłopiec zamyślił się.



„Lepiej nikomu nic nie mówić” – pomyślał, po czym wsunął zielony zeszyt do tornistra w bezpieczne miejsce, odetchnął z ulgą i poszedł spać.

Następnego dnia szedł do szkoły w zupełnie innym nastroju niż zwykle. Czuł się zdecydowanie pewniejszy siebie. Wiedział, że kiedy będzie miał jakiś kłopot, może liczyć na pomoc zielonego zeszytu.

Z daleka, na korytarzu szkolnym zobaczył tych dwóch, którzy mu dokuczali. Wiedział, że idą w jego stronę, śmiejąc się głośno. Kiedy był blisko nich, usłyszał jak wołają:

– Ej, ty! Co masz dzisiaj na śniadanie?

Jaś był to pytanie milczeniem. Nie chciał z nimi rozmawiać.

– Słyszysz, co do ciebie mówię? Pytam, co masz dzisiaj na śniadanie, koleś!

– Nie twoja sprawa – odparł Janek, zastanawiając się, czy odpowiedź nie była zbyt stanowcza. Postanowił więc zapytać o to swojego przyjaciela.

– Zielony zeszyt, czy moja odpowiedź była dobra czy zła?

Natychmiast, w tajemniczy sposób, otrzymał gotową odpowiedź. Zeszyt zawirował, długopis kilka razy podskoczył do góry i napisał:

– *To, czy masz śniadanie, nie jest ich sprawą. Dobrze, że tak im odpowiedziałeś. Jak widzisz, nie jest to wcale takie trudne, jak ci się wydawało. Nie musisz się ich bać, a już na pewno nie w takich sytuacjach. Dałeś sobie świetnie radę, Janku.*

Wtem
cji. Do
Janek o
mknął:
do nich
Pod
ci spac
Jasia p
– Ej, t
niej pr
ciaż pi
Na
nek st
do gar
żony, i
– H
Ogłuc
No już
Jar
chłop
– T
będzi
– S
Re
„Ci
sobie

Wtem rozległ się dzwonek zpowiadający rozpoczęcie lekcji. Do klasy weszła nauczycielka, uśmiechając się do dzieci. Janek odwzajemnił uśmiech, bo był z siebie zadowolony. Zamknął swój zielony zeszyt i zaczął uważnie słuchać, co pani do nich mówi.

Podczas przerwy na korytarzu panował wielki hałas. Dzieci spacerowały, rozmawiały głośno, śmiały się. Nagle do Jasia podeszli ci dwaj co poprzednio.

– Ej, ty! – odezwał się jeden z nich. – Pytaliśmy cię na poprzedniej przerwie o kanapki. Nic nie odpowiedziałeś. Dawaj chociaż pieniądze!

Naprawdę byli groźni. Wszyscy ich unikali. Tymczasem Janek stał sam naprzeciwko nich, czuł, że serce podchodzi mu do gardła, a nogi uginają się ze strachu. Był bezradny, przerażony, nie wiedział, co ma zrobić.

– Hej, ty! Mówię do ciebie! – odezwał się jeden z intruzów. – Ogłuchłeś? Dawaj dwadzieścia złotych albo tego pożałujesz! No już! Szybko!

Janek stał nieruchomo. Obaj napastnicy otoczyli go tak, że chłopiec nie mógł nigdzie uciec. Czuł się osaczony.

– Trzeba dać mu nauczkę – odezwał się jeden z nich. – Nie będzie się nam sprzeciwiał. Ma robić to, co mu każemy.

– Spójrz, jak się nas boi – powiedział drugi.

Rozbiegane myśli krążyły w głowie Janka.

„Co mogę zrobić?” – zastanawiał się. Nagle przypomniał sobie o swoim przyjacielu. „Jakie wyjście z tej trudnej sytuacji

znalazłby zielony zeszyt, co by mi doradził?" Wtem, nie wiadomo skąd, przyszła mu do głowy pewna myśl: „Mogę starać się uciec, mogę głośno krzyczeć i wołać o pomoc, ale oni z pewnością nie przyznają się do winy, wyprą się wszystkiego. Muszę jednak raz na zawsze rozwiązać ten problem. Muszę im pokazać, że się wcale ich nie boję” – myślał. „To przecież tchórze, którzy nękają tylko młodszych i słabszych. Ale ja nie jestem słaby!”

– Dobrze – powiedział Janek. – Jutro dam wam te dwadzieścia złotych, bo dzisiaj nie mam pieniędzy przy sobie. Poproszę mamę, powiem jej, że muszę kupić kredki. Poczekajcie do jutra.

– Hej, koleś! Pamiętaj, masz czas tylko do jutra. Będziemy tu o tej samej porze. Mają być pieniądze!

Odeszli, wyrażając chłopcu. Wymachiwali rękami i krzyczeli coś do siebie. Janek usiadł na ławce stojącej na korytarzu, wyjął zielony zeszyt, wziął długopis i opisał całe to wydarzenie. Zeszyt zawirował, długopis podskoczył do góry, po czym napisał odpowiedź:

– **Postąpiłeś bardzo dobrze, Jasiu. Oni nigdy nie daliby ci spokoju. Załatwimy to inaczej. Opowiedz o wszystkim swojej wychowawczyni, pani pedagog, a także rodzicom. Zorganizuj wszystko tak, aby w momencie, gdy będziesz jutro przekazywać swoim prześladowcom pieniądze, zostali oni złapani na gorącym uczynku przez twoją wychowawczynię i panią pedagog.**

Po skończeniu wiadomości do korytarza. Janek zeskrobał długopisem napisane na stronie piątym. Wziął go i powiedział: „Dziękuję ci, Jasiu, za to, że mi pomogłeś. Jesteś dla mnie bardzo ważny. Dziękuję ci bardzo.”

Po skończonych lekcjach ogarnięty strachem Janek powlókł się do domu. Dręczył go niepokój, a żzy spływały mu po policzkach. Tym razem nie udało się nic ukryć przed babcią i rodzicami. Rodzice zaniepokojeni wyglądem Jasia zapytali o powód jego płaczu. Chłopiec opowiedział im wszystko, również o tym, jak chce rozwiązać ten problem. Rodzice byli dumni z syna, cieszyli się, że obdarzył ich zaufaniem i zwrócił się do nich z prośbą o pomoc. Jasiu nareszcie zrozumiał, że nie jest sam. Ma rodziców, którzy go kochają i pomogą rozwiązać jego problem.

Przed snem wyjął zielony zeszyt i zaczął pisać. Powoli czuł, jak odpływa lęk, a powraca spokój i pewność siebie.

„Poradzę sobie” – myślał. „Cóż za ulga, gdy pisze się do swojego przyjaciela, który zrozumie, wesprze i pocieszy”.

Janek pisał i pisał. Był już zmęczony i senny, kiedy nagle zeszyt poruszył się, długopis zawirował, a w zeszyt zaczęły pojawiać się słowa, które łączyły się w zdania. Wkrótce cała strona pokryła się tekstem.

– **Jasiu, mój przyjacielu. Zachowaj się dzisiaj bardzo mądrze, sprytnie i odważnie. Pokaż, że potrafisz doskonale sobie radzić. Jutro zrozumiesz, że nie należy się bać. Nie wolno pozwalać innym, aby nas krzywdzili.**

Słowa te przyniosły Jasiowi dużą ulgę. Było mu lepiej, spokojniej. Zasnął z wysokim poczuciem własnej wartości i siły, a kiedy się obudził, zauważył w pamiętniku nowy tekst:

– **Dzień dobry, Jasiu. Jestem z tobą. Dzisiaj w szkole na pewno sobie świetnie poradzisz. Odwagi! Powodzenia!**



Przeczytane słowa dodały chłopcu otuchy. Także w czasie lekcji, kiedy czekał z niecierpliwością na przerwę.

Korytarz podczas przerwy był pełen bawiących się dzieci. Jas z niepokojem wypatrywał chłopców, którzy żądali od niego pieniędzy. Nagle pojawili się i zaczęli iść w jego stronę. Otoczyli go, a potem jeden z nich zapytał:

– Masz dla nas pieniądze?

– Mam – odpowiedział Jas, czując, jak blednie, stojąc twarzą w twarz ze swoimi dręczycielami, ale sięgnął do tornistra po dwadzieścia złotych i wręczył je intruzom.

– Świetnie się spisales! Jutro też przyjdziemy po dwadzieścia złotych. Inaczej nie pokazuj się w szkole, bo pożałujesz – grozili.

64

Kiedy się odwrócili, na ich twarzach pojawiło się jednocześnie zdziwienie i przerażenie. Naprzeciwko chłopców stała wychowawczyni Jasia, pedagog szkolny i dyrektor szkoły. Prześladowcy Jasia stali nieruchomo ze spuszczonymi głowami.

Jas patrzył na całą tę sytuację, czując ulgę i radość. Pokonał swoją słabość, swój strach, odważył się przeciwstawić złu. Był z siebie dumny, że tak mądrze rozwiązał swój problem. Nagle poczuł jakieś dziwne poruszenie w tornistrze. Zajrzał do środka i zobaczył zielony zeszyt, który podskakiwał radośnie raz w lewo, raz w prawo. Janek szybko napisał:

– JUŻ PO WSZYSTKIM.

Przyjaciel natychmiast odpisał chłopcu:

– Jak się czujesz, Jasiu?

– Świetnie, dziękuję! – Janek wsunął do tornistra zielony zeszyt i pewnym krokiem ruszył w kierunku domu. Twarz chłopca promieniała radością.

„Ciekawe, co będzie dziś na obiad” – pomyślał.



KONIEC

65