

Czytanie jako sposób na rozwijanie i wychowanie dzieci (nie tylko) dwujęzycznych

AGNIESZKA RABIEJ
ROBERT DĘBSKI

W odczuciu osób dorosłych dziecko, które potrafi samodzielnie czytać przed pójściem do szkoły, jest najczęściej dzieckiem bardzo zdolnym. Dla jednych ta umiejętność to powód do dumy, stanowiąca dodatkowy atut w późniejszym awansie szkolnym dziecka. Zdaniem innych, wcześniejsze opanowanie czytania może sprawić, że dziecko na lekcjach będzie się nudzić, ponieważ polska podstawa programowa zakłada stopniowe nabywanie tej umiejętności dopiero w szkole¹. I jedni, i drudzy mają trochę racji.

Poglądy na wczesną naukę czytania są zróżnicowane w zależności od kontekstu, w jakim ten proces przebiega i jaką przybiera formę². Przez niektórych badaczy i praktyków czytanie postrzegane jest jako rodzaj profilaktyki i/lub terapii dzieci z opóźnionym rozwojem mowy, wadami wymowy lub innymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pismo wykorzystuje się wówczas w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym lub młodszym, by zapobiegać potencjalnym dysfunkcjom, wspierać prawidłowy rozwój poznawczy i językowy dzieci. Rodzice, nauczyciele, logopedzi i terapeuci mają do wyboru wiele metod nauki czytania, których skuteczność dokumentują ich autorzy (zob. Roślowski 1995; Majchrzak 2006; Cieszyńska 2016; Czerna 2016 i in.). Wybór najskuteczniejszej bywa jednak trudny dla rodziców i wychowawców, którzy podejmują decyzję o rozpoczęciu nauki czytania dzieci przed ich pójściem

do szkoły. Na etapie nauczania wczesnoszkolnego jest to łatwiejsze, ponieważ najczęściej decydują o tym autorzy podręczników rekomendowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, a na te właśnie podręczniki decydują się szkoły. Niemniej jednak trudno wskazać jeden sposób, który gwarantowałaby sukces w opanowaniu umiejętności czytania przez wszystkie dzieci w każdym wieku, choć podejmowane są badania nad skutecznością i oceną takich metod (Jurek 2012; zob. także Adamek 2009).

Celem naszego artykułu nie jest jednak ani przegląd metod nauki czytania dzieci jedno- i dwujęzycznych, ani też ocena efektywności tych metod. Chcemy zwrócić uwagę czytelników na różne formy wspierania wczesnej alfabetyzacji dzieci, formy, które z tradycyjną nauką czytania nie mają wiele wspólnego. Są jednak kluczowe dla długiego procesu osiągania kompetencji

1 Dodać jednak należy, że Podstawa programowa z 2017 r. na koniec etapu przedszkolnego przewiduje przygotowanie dzieci do nauki czytania i pisania oraz poznawanie liter poprzez zabawę, jak i możliwość dostosowania programu wychowawczego do zróżnicowanych potrzeb rozwojowych dzieci: *Nauczyciele, organizując zajęcia kierowane, biorą pod uwagę możliwości dzieci, ich oczekiwania poznawcze i potrzeby wyrażania swoich stanów emocjonalnych, komunikacji oraz chęci zabawy. Wykorzystują każdą naturalnie pojawiającą się sytuację edukacyjną prowadzącą do osiągnięcia dojrzałości szkolnej.(...) Jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzącymi do ćwiczeń czynności złożonych, takich jak liczenie, czytanie, a nawet pisanie, nauczyciel przygotowuje dzieci do wykonania tychże czynności zgodnie z fizjologią i naturą pojawiania się tych procesów (Podstawa programowa 2017:10-11)*. Równocześnie jednak autorzy *Podstawy* stwierdzają dalej, że *w trakcie wychowania przedszkolnego dziecko nie uczy się czynności złożonych z udziałem całej grupy, lecz przygotowuje się do nauki czytania i pisania oraz uczestniczy w procesie alfabetyzacji (tamże:11)*.

2 Przez „wczesną naukę czytania” rozumiemy opanowanie tej umiejętności przez dziecko, zanim rozpocznie ono formalną naukę w szkole.

wprawnego i dojrzałego czytelnika oraz, przede wszystkim, ze względu na swój potencjał w rozwijaniu u dzieci pasji i zamiłowania do czytania. Zwrócimy szczególną uwagę na potrzebę kształtowania i rozwijania u dzieci świadomości fonologicznej, która jest bezpośrednio powiązana z procesem alfabetyzacji. Na koniec przedstawimy przykłady ćwiczeń wspomagających wczesną naukę czytania u dzieci w warunkach bilingwizmu polsko-angielskiego.

Formy wspierania wczesnej alfabetyzacji i ogólnego rozwoju dzieci

W kontekście refleksji nad wczesną alfabetyzacją dzieci w literaturze anglojęzycznej używany jest często termin *emergent literacy*. Kryją się pod tym pojęciem wszelkie działania, które współtworzą proces stopniowego nabywania umiejętności czytania i pisania przez dziecko na długo przed rozpoczęciem przez nie formalnej nauki w szkole. Jest to etap bardzo istotny, bo kształtujący nawyki czytelnicze i przygotowujący dzieci do awansu edukacyjnego. W procesie *emergent literacy* dziecko rozwija świadomość fonologiczną, zapoznaje się z kształtem liter, znaczeniem i strukturą wyrazów oraz zdań, buduje znaczenia na podstawie obrazu i tekstu, ćwiczy się w utrzymywaniu koncentracji i uwagi przez dłuższy czas – innymi słowy, zdobywa wiedzę i umiejętności, dzięki którym nie tylko sprawniej i szybciej opanowuje sprawność czytania i pisania, ale wspomaga swój ogólny rozwój językowy (Cackowska 2016).

Termin *emergent literacy* został po raz pierwszy użyty w latach 60. przez Marie Clay (1966, 1979) do opisu zachowań najmłodszych dzieci, które, mimo że nie umiały jeszcze czytać i pisać w konwencjonalnym znaczeniu tych pojęć, przejawiały różnorodne zachowania potwierdzające, że rozumieją ideę czytania i posługiwania się pismem. Koncepcję rozwijano w latach 80., w pracach m.in. takich badaczy, jak Teale i Sulzby (1986), którzy nadali temu zagadnieniu rangę akademicką, podkreślając znaczenie etapu *emergent literacy* dla późniejszej formalnej alfabetyzacji dziecka w szkole i dostrzegając silną zależność między tymi procesami.

Kiedy zatem rozpoczyna się omawiany etap? Zdaniem niektórych badaczy – niemal od urodzenia, bowiem nawet najmłodsze dzieci wiedzą dużo na temat czytania i pisania, choć same czytać i pisać jeszcze nie umieją (Clay 1991; Justice 2006; Neuman i Roskos 1993, Strickland i Marrow 1988, za: Rhyner, Haebig i West 2003). Jak dowodzi Justice (2006), mniej więcej około pierwszego roku życia (a u niektórych dzieci nawet wcześniej) zaczyna się okres chętnych zabaw z książeczkami,

okazywania zainteresowania pismem oraz różnorodnymi zabawami z dźwiękami języka i ich graficznymi wyobrażeniami. Dzieje się tak przede wszystkim w domach, w których książki i pismo są obecne, w sposób naturalny, w życiu rodzinnym i towarzysząc wychowaniu dzieci od początku.

Jak podkreślają Rhyner, Haebig i West (2003), badacze są obecnie zgodni co do tego, że *emergent literacy* obejmuje wiedzę, umiejętności i postawy, które rodzą się na długo przed opanowaniem przez dziecko techniki samodzielnego czytania i pisania, oraz że są one z tym etapem bardzo silnie powiązane (McNaughton 1995; Reese, Cox, Harte i McAnally 2003; Teale i Sulzby 1986; za: Rhyner, Haebig i West 2003), różni się jednak w opiniach na temat dokładnego zestawu kompetencji dziecka, typowego dla poszczególnych etapów omawianego procesu (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant i Colton 2001, za: Rhyner, Haebig i West 2003).

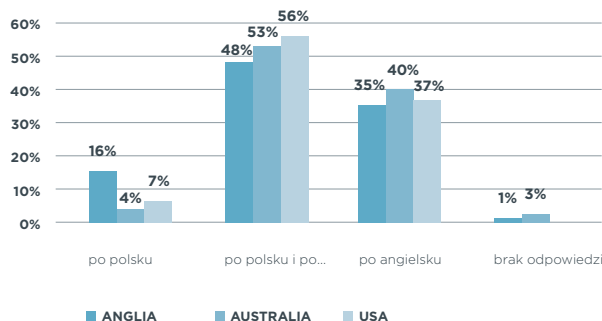
Mimo że badacze nie są zgodni co do pełnej charakterystyki dziecka, w którego rozwoju i wychowaniu obecna jest nieformalna alfabetyzacja (*emergent literacy*), można wyróżnić pewne typy postaw i zachowań dzieci, świadczące o tym, że proces ten zachodzi. Znajdują się wśród nich (Justice 2006:4):

- żywe zainteresowanie pismem mimo braku umiejętności czytania i pisania;
- postrzeganie siebie jako osoby umiejącej czytać, zwłaszcza książeczeki dobrze sobie znane;
- chętnie podejmowanie zabaw z przyborami do pisania i postrzeganie swojej pisemnej twórczości (na miarę wieku, w jakim dziecko jest) jako nośnika ważnych, pełnych znaczenia treści;
- korzystanie z książeczek i czerpanie przyjemności z ich przeglądania, dotykania, wspólnego czytania z dorosłymi lub innymi dziećmi i tworzenia tym samym bliskich relacji z innymi ludźmi (podświadome poczucie bycia członkiem wspólnoty, w której pismo/tekst są ważne – niosą znaczenia i wywołują emocje).

Te i inne postawy oraz zachowania pojawiają się, a następnie rozwijają się przez cały okres dzieciństwa dziecka, jeśli dom rodzinny jest dla niego źródłem bodźców stymulujących proces *emergent literacy*. Dlatego środowisko, w jakim dziecko wzrasta, jest również jednym z ważniejszych źródeł różnic co do możliwości rozwijania się u dzieci wczesnej alfabetyzacji. To także powód trudności w ustaleniu wspólnego wszystkim dzieciom momentu, w którym ten proces się zaczyna, i etapów, przez jakie przechodzą, czy też wykazaniu pełnego (zamkniętego) i uniwersalnego zestawu

cech *emergent literacy*. Z całą pewnością jednak jest to etap bardzo ważny w rozwoju dziecka – nie tylko w wymiarze poznawczym, ale także społecznym i emocjonalnym. Teale i Sulzby (1986), konkludując doniesienia badaczy zajmujących się wczesną nauką czytania i pisania u dzieci, wykazali, że opanowanie umiejętności czytania i pisania jest ściśle powiązane z rozwojem mowy i języka dziecka – procesy te w sposób naturalny raczej nie przebiegają „etapowo” (najpierw pełny rozwój mowy, następnie nauka czytania), lecz dzieje się to równolegle i współzależnie, a rozwój poznawczy jest ważny dla tych relacji. Po drugie, stwierdzili oni, że **funkcje** pisma (np. wybieranie posiłku z menu w restauracji, zdobywanie informacji o różnych wydarzeniach dla dzieci, zamieszczanych na plakatach, czy tworzenie zaproszeń na urodziny) są tak samo ważne jak jego **formy** (litery, wyrazy, zdania). I wreszcie – co szczególnie istotne – podkreślili, jak istotne są wzorce, jakie dzieci otrzymują od rodziców, którzy od początku mogą modelować ich zachowania – także te związane z *emergent literacy*, poprzez stwarzanie im szansy aktywnego eksplorowania świata pisma (Rhyner, Haebig i West 2003:8). W literaturze anglojęzycznej rolę domu rodzinnego w procesie alfabetyzacji dzieci opisuje się także pod postacią koncepcji *family literacy*, a więc wszelkich praktyk i zwyczajów domowych, jakie obserwować można w rodzinie i jakie służą rozwojowi języka oraz kompetencji czytelnicych u dzieci (Wolczak-Niewiadomska 2016).

RYS. 1. Odpowiedzi dzieci na pytanie, w jakim języku lubią mówić (Rabiej 2006).

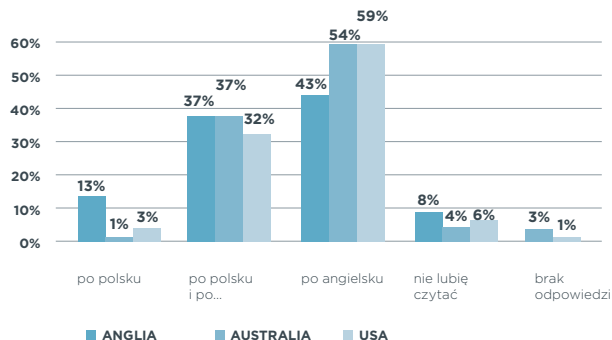


Umiejętność i chęć czytania u dzieci dwujęzycznych (bilingwizm polsko-angielski)

Jak zauważają badacze, proces alfabetyzacji w języku większościowym przebiega efektywniej, jeżeli dziecko opanowało umiejętność czytania i pisania także w języku mniejszościowym (Collier i Thomas 1995; Krashen i Biber 1987). To dzięki tym sprawnościom język etniczny dziecka przekracza granice mowy rodzinnej, domowej, skoncentrowanej na doraźnej, codziennej komunikacji. Język tekstów wzbogaca bowiem słownictwo dziecka z różnych dziedzin, budząc w nim przy tym świadomość poprawności językowej. Jest także jednym z najlepszych sposobów rozwijania zdolności metajęzykowych, dotyczących komunikacji w sensie ogólnym i umiejętności w posługiwaniu się konkretnymi językami, które są w jego naturalnym otoczeniu (Dębski, Rabiej, Szcl-Mays 2016:7). Dostępność pisma w obu językach ma znaczenie dla pozytywnego przeżycia własnej dwujęzyczności przez dziecko, ograniczając również siłę oddziaływania procesu submersji językowej w przypadku naturalnej konkurencji między językami w warunkach imigracyjnych.

Umiejętność czytania w przypadku dzieci dwujęzycznych (bilingwizm polsko-angielski) jest sprawnością ważną, ale i deficytową. Dzieci polonijne, pytane o swoje preferencje językowe, dobrze oceniają swoją dwujęzyczność i zazwyczaj odpowiadają, że w mowie używają obu języków (Rabiej 2006)³. W przypadku czytania pierwszym wyborem większości uczniów jest jednak język angielski, a więc język większości. Jest to zrozumiałe, ponieważ to w tym języku przebiega ich szkolny awans – po angielsku poznają nowe treści, fakty, wydarzenia i opowieści, za

RYS. 2. Odpowiedzi dzieci na pytanie, w jakim języku lubią czytać (Rabiej 2006).



3 Badania były przeprowadzone na próbie łącznie ok. 400 uczniów szkół polonijnych w wieku 8-12 lat z Wielkiej Brytanii, Stanów Zjednoczonych i Australii.

pośrednictwem tego języka zdają większość testów kompetencji. Rozwój kognitywny dzieci odbywa się w wielu aspektach również dzięki językowi dominującemu, w którym doskonalą one swoją umiejętność rozumienia świata (Dębski, Rabiej, Szelc-Mays 2016). Należy przy tym zaznaczyć, że warunkiem wstępnym osiągnięcia biegłości w czytaniu (tempo czytania, rozumienie i przetwarzanie tekstu) jest kształtowana systematycznie percepcja słuchowa. Jeżeli bowiem dziecko nie będzie umiało poprawnie odróżniać dźwięków, będzie miało trudności tak w płynnym i wyraźnym mówieniu, jak i biegłym czytaniu czy pisaniu (Madelska 2010).

Budzenie i rozwijanie świadomości fonologicznej jako ważny etap w procesie nauki czytania

Świadomość fonologiczna (ang. *phonological awareness*) u dzieci definiowana jest jako ich poznawcza zdolność do odzwierciedlania i manipulowania dźwiękami mowy (Lipowska 2001). Można inaczej powiedzieć, że świadomość fonologiczna to świadomość, jaką dziecko posiada odnośnie do podzielności słowa mówionego oraz zdolność rozróżniania dźwięków danego języka w potoku mowy. Na tak definiowaną świadomość fonologiczną składa się wiele cząstkowych umiejętności, a wśród nich są, według Lipowskiej (2001):

- 1) zdolność do słuchowego różnicowania fonemów (słuch fonemowy),
- 2) umiejętność dokonywania operacji na sylabach (analiza, synteza, usuwanie),
- 3) umiejętność dokonywania operacji na fonemach (analiza, synteza, usuwanie) oraz
- 4) umiejętność dokonywania operacji na elementach śródwyrazowych (identyfikowanie aliteracji i rymu; ang. *onset and rime*).

Rozwój świadomości fonologicznej można u dziecka stymulować poprzez ćwiczenia i zabawy polegające na przykład na:

- 1) rozpoznawaniu przez dziecko słów rymujących się i tworzeniu własnych rymów;
- 2) dzieleniu słowa na sylaby, wyklaskiwaniu sylab (np. te-le-fon);
- 3) tworzeniu aliteracji do słów;
- 4) rozpoznawaniu słów różniących się tylko jedną głoseką (tzw. paronimów) znajdującą się w różnych pozycjach w słowie (np. bal – pal, kosz – kos);
- 5) łączeniu sylab lub głosek w słowa, w tym także w słowa sztuczne, które nie niosą znaczenia;
- 6) manipulowaniu fonemami (pomijanie fonemu na początku, na końcu lub w środku słowa, np. „wrak” bez „w” to „rak”).

W odróżnieniu od pojęcia świadomości fonologicznej, pojęcie świadomości fonemowej (ang. *phonemic awareness*) odnosi się do rozróżniania poszczególnych fonemów języka, czyli jedynie do końcowego etapu rozwoju świadomości fonologicznej. Ročławski (1995:20) definiuje słuch fonemowy jako *zdolność do kwalifikowania wyróżnionych z potoku mowy głosek jako przynależnych do określonych, fonologicznie zdeterminowanych klas głosek*.

Rozwój świadomości fonologicznej u dzieci rozpoczyna się bardzo wcześnie i następuje stopniowo, nakładającymi się częściowo na siebie etapami, od rozpoznawania i izolowania struktur stosunkowo dużych, a więc słów, poprzez świadomość struktur mniejszych – sylab, rymów i aliteracji – aż po świadomość jednostek najmniejszych, czyli fonemów (Phillips i in. 2008). Wyniki badań dotyczących periodyzacji rozwoju świadomości fonologicznej nie są jednoznaczne, choć da się wyłonić kolejność pojawiania się poszczególnych elementów świadomości fonologicznej oraz skojarzyć je z wiekiem dzieci, w którym pojawiają się i ulegają utrwaleniu. Świadomość rymu jest sprawnością najłatwiejszą do przyswojenia, pojawiającą się już u niektórych dzieci dwuletnich (Lonigan, Burgess, Anthony, Barker 1998). Maclean i in. (1987), w badaniach z udziałem dzieci trzyletnich, także pokazują, że duży procent trzylatków wykazywał świadomość rymu, ale tylko niektóre potrafiły dzielić słowa na sylaby i fonemy. Justice i Pence (2005) z kolei dowodzą, że wiele angielskojęzycznych dzieci w wieku czterech lat posiada już umiejętność dzielenia słów na sylaby (Justice, Pence 2005). Lipowska (2001) potwierdza na podstawie badań, że wśród polskich dzieci świadomość rymu i sylaby także kształtuje się w czwartym roku życia. Dzieci demonstrują w pełni rozwiniętą świadomość fonologiczną zwykle dopiero w wieku 7 lat (Krasowicz-Kupis 1999). W tym wieku prawidłowo rozwijające się dzieci potrafią identyfikować fonemy w nagłosie, wygłosie i śródgłosie słów. Jeśli dziecko tego nie potrafi robić, mamy do czynienia z opóźnionym rozwojem świadomości fonologicznej, co może negatywnie rzutować na dalszy rozwój mowy i języka dziecka, przede wszystkim w zakresie sprawności czytania i pisania.

Badania naukowe zgodnie dowodzą istnienia silnej korelacji pozytywnej pomiędzy rozwojem świadomości fonologicznej u dzieci a ich postępami w nauce czytania (Carroll, Snowling, Hulme, Stevenson 2003). Świadomość fonemowa, czyli końcowy etap kształtującej się świadomości fonologicznej, jest najważniejszym predykatorem szybkich postępów w nauce czytania, ważniejszym niż rezultaty pomiarów rozwoju kognitywnego

dziecka, np. wyniki osiągnięte przez dziecko w testach inteligencji. Świadome postrzeganie struktury słowa pozwala dziecku zauważać relacje, jakie istnieją pomiędzy dźwiękami mowy a znakami graficznymi, które je reprezentują. Z drugiej strony, wiemy również, że rozpoznawanie liter oraz umiejętność artykułowania głosek, które te litery reprezentują, czyli kształtująca się u dziecka umiejętność czytania, ma pozytywny wpływ na dalszy rozwój świadomości fonologicznej (Carroll, Snowling, Stevenson, Hulme 2003) – jest więc to zależność wzajemna, co może uzasadniać decyzję, by u dzieci w wieku przedszkolnym świadomość fonologiczną i sprawność czytania kształtować równolegle.

Przed dzieckiem dwujęzycznym w zakresie kształtowania świadomości fonologicznej i budowy własnego repertuaru fonologicznego stoją dwa zadania. Po pierwsze, musi ono nauczyć się odróżniać dźwięki należące do każdego z systemów fonologicznych, które sobie przyswaja. Po drugie, musi posiadać zdolność rozróżniania dźwięków jednego systemu fonologicznego od dźwięków systemu drugiego. Na przykład dzieci dwujęzyczne uczące się języka angielskiego i polskiego w USA lub Australii muszą nauczyć się rozróżniać angielskie głoski „s” i „sh” oraz polskie głoski „s”, „ś” i „sz”, ale także muszą posiadać umiejętność dokonywania wyboru właściwej głoski szczelinowej w zależności od tego, czy mówią po angielsku, czy po polsku. Badania dowodzą, że dzieci poznające dwa języki w tym samym czasie we wczesnym dzieciństwie wytwarzają dwa odrębne, choć nie całkowicie autonomiczne systemy fonologiczne (Goldstein 2006). Przedmiotem debaty naukowej pozostaje zakres kontaktu pomiędzy dwoma systemami językowymi dziecka dwujęzycznego.

Badania prowadzone z udziałem dzieci dwujęzycznych posługujących się różnymi językami zgodnie wskazują na istnienie znaczącego transferu elementów świadomości fonologicznej pomiędzy nabywanymi przez dzieci językami. Durgunoglu, Nagy i Hancin (1991) – w badaniu obejmującym 32 dwujęzycznych dzieci w wieku 6-7 lat, mówiących po hiszpańsku i angielsku – udowadniają istnienie pozytywnej korelacji pomiędzy rezultatami w odczytywaniu przez dzieci słów w języku angielskim a ich świadomością fonemową w języku hiszpańskim i/lub rezultatami w czytaniu słów w języku hiszpańskim. Podobne rezultaty, świadczące o wzajemnej pozytywnej korelacji pomiędzy zdolnością przetwarzania fonologicznego

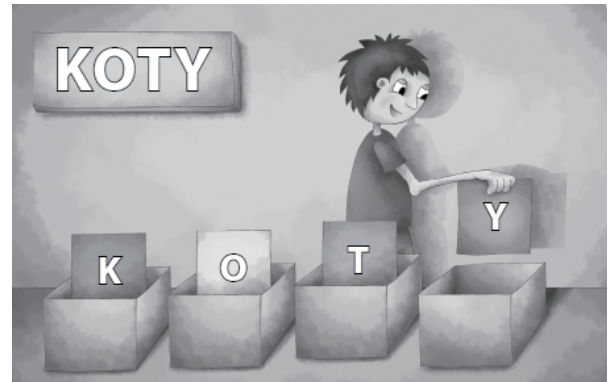
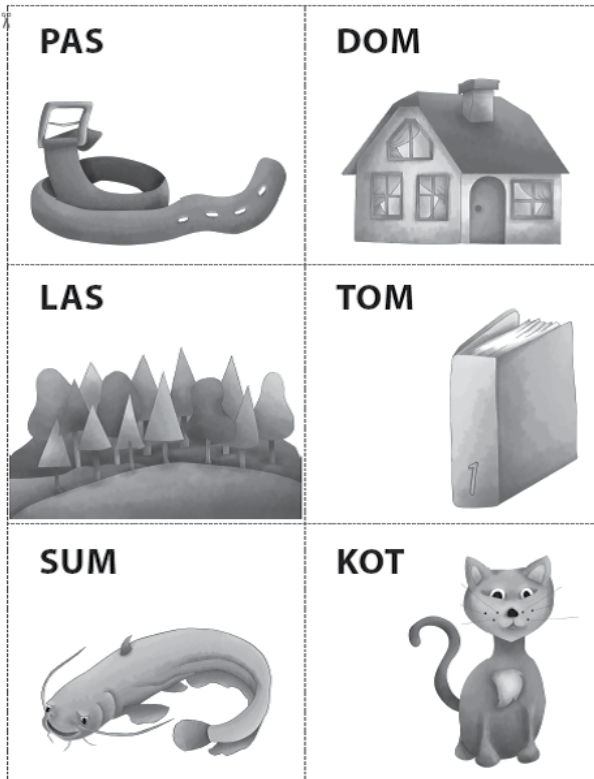
w każdym z języków dziecka dwujęzycznego a ich sprawnością czytania w każdym z języków, odnotowano dla wielu par językowych, np. dla języków francuskiego i angielskiego (Lafrance, Gottardo 2005), portugalskiego i angielskiego (Da Fontura, Siegel 1995) oraz kantońskiego i angielskiego (2001).

Przykłady zabaw i ćwiczeń rozwijających świadomość fonologiczną dzieci dwujęzycznych na podstawie serii „Czytam, bo lubię!”

Przykładem materiałów do wczesnej nauki czytania dla dzieci dwujęzycznych (bilingwizm polsko-angielski), w których kształtowanie świadomości fonologicznej zajmuje bardzo ważne miejsce, jest seria „Czytam, bo lubię!” (Rabiej, Dębski, Szelc-Mays 2016). Składa się ona z 3 zeszytów do nauki czytania dla dzieci dwujęzycznych, programu i poradnika dla rodziców oraz nauczycieli, a także adaptacji dwóch tekstów literackich dla najmłodszych⁴. Autorzy serii, tworząc te materiały, założyli, że opanowanie umiejętności czytania przez dzieci jeszcze przed etapem edukacji szkolnej przyczyni się do transmisji języka w rodzinie i będzie wspierać proces ogólnego rozwoju poznawczego dzieci.

Jak zwracaliśmy uwagę wcześniej, istotnym elementem budowania świadomości fonologicznej, niezbędnej do rozwoju umiejętności czytania, jest rozpoznawanie przez dzieci rymów, stąd też już w części pierwszej serii „Czytam, bo lubię!” (przeznaczonej dla dzieci 3-4 letnich) znajdują się ćwiczenia kształtujące umiejętność rymowania. Są to na przykład ćwiczenia dla dzieci na rozpoznawanie rymujących się słów jednosylabowych i odnajdywanie tych, które się nie rymują, np.: PAS – LAS – SUM, TOM – DOM – KOT i in. Treści drugiego zeszytu w serii nadal koncentrują się na kształtowaniu świadomości fonologicznej, tym razem jednak są to ćwiczenia ważnej w tym procesie umiejętności sylabizowania. Dzieci są na przykład proszone, aby wyklaskać sylaby w słowach, dzielić dwu- i trzysylabowe słowa na sylaby oraz kończyć słowa po usłyszeniu pierwszej sylaby wypowiedzianej przez osobę dorosłą. Świadomość fonemowa jako zaawansowana zdolność manipulowania pojedynczymi dźwiękami języka, ćwiczona jest w zabawie dopiero w zeszycie trzecim. Zadaniem dzieci jest między innymi rozwiązywanie zagadek takich jak *Zaczyna się na „a” i można tym jeździć* czy identyfikacja

4 Seria „Czytam, bo lubię!” powstała w ramach projektu „Edukacja dla dwujęzyczności – system wsparcia przedszkoli polskich za granicą i rodzin polskiego pochodzenia”. Projekt był współfinansowany w ramach sprawowania opieki Senatu Rzeczypospolitej Polskiej nad Polonią i Polakami w 2016 r. i został na trwałe zapisany na stronie internetowej www.edukacjadwujezyczna.com.



jednego spośród trzech słów, które zaczyna się od innego dźwięku niż pozostałe, lub też wydzielenie i powtarzanie przez dziecko głosek występujących na początku i na końcu wyrazów oraz składanie przez dziecko wyrazów z podanych głosek.

Zakończenie

Wychowanie wprawnego i mądrego czytelnika to długi proces, który zaczyna się już od pierwszych lat życia dziecka. Początkowo może przybierać formę *emergent literacy*, by w późniejszym okresie przekształcić się w formalną naukę czytania i pisania w szkole. Mowa i pismo pozostają przy tym we wzajemnej relacji, wspierając rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dziecka. Jak w wielu innych aspektach życia, tak i w przypadku umiejętności czytania i pisania przyszłe sukcesy dziecka mają swój początek w domu rodzinnym. Dom, który stwarza możliwość eksplorowania pisma na różne sposoby, umożliwia dziecku tym samym budowanie wiedzy na temat tego,

jak przebiega proces czytania; kształtuje świadomość fonologiczną dziecka; zwiększa jego zdolność rozumienia tekstu; pozwala na odczuwanie przyjemności, jaką czerpiemy z lektury i jaką daje kontakt z innymi osobami, które czytają razem z dzieckiem. W procesie alfabetyzacji bardzo ważnym etapem jest budzenie i rozwijanie świadomości fonologicznej – dotyczy to zarówno dzieci jednojęzycznych, jak i dwu- lub wielojęzycznych. Działania te są najbardziej skuteczne, jeśli odbywają się w zabawie, która – tworząc poczucie przynależności do wspólnoty, dla której pismo/tekst są ważne, bo niosą znaczenia i umożliwiają tworzenie więzi międzyludzkich – jest dla dziecka podstawowym źródłem przyjemności i nauki. Nauka czytania stwarza okazje rodzicom i opiekunom, by ukierunkowywać uwagę dziecka na prawidłową wymowę poszczególnych głosek, korygować wymowę błędną, a w przypadku dzieci dwu- lub wielojęzycznych dodatkowo ćwiczyć dźwięki, które są dla nich trudne ze względu na transfer pomiędzy językami.

BIBLIOGRAFIA:

- Adamek, I. (2009) Czytanie i pisanie w edukacji elementarnej – kontekst rozwojowy. W: *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne* 18, 109–118.
- Bradley, L., Bryant, P. (1983) Categorizing sounds and learning to read—a causal connection. W: *Nature*, 301, 419–421.
- Cackowska, M. (2016) Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym. W: *Problemy współczesnej edukacji/Issues in Early Education* 2 (33), 102–113.
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., Stevenson, J. (2003) *The development of phonological awareness in preschool children*. W: *Developmental Psychology* 39 (5), 913–923 [online] doi: [10.1037/0012-1649.39.5.913](https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.5.913).
- Cieszyńska, J. (2016) *Metoda Krakowska wobec zaburzeń językowych dzieci. Z perspektywy fenomenologii neurobiologii i językoznawstwa*. Kraków: Centrum Metody Krakowskiej.
- Clay, M. (1966) *Emergent Reading Behaviour* [Nieopublikowana praca doktorska]. Auckland: University of Auckland.
- Clay, M. (1979) *Reading: The patterning of complex behaviour*. Exeter, NH: Heinemann.
- Collier V., Thomas W. (1995) *Language Minority Student Achievement and Program Effectiveness*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Comeau, L., Cormier, P., Grandmaison, E., Lacroix, D. (1999) A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. W: *Journal of Educational Psychology* 91, 29–43.
- Czerska, A. (2016) *Czytanie dla rozwoju. Wczesnodziecięca nauka metodą* Cudowne Dziecko, Warszawa: Instytut Rozwoju Małego dziecka.
- DaFontoura, H. A., Siegel, L. S. (1995) Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual Portuguese–English Canadian children. W: *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 7, 139–153.
- Dębski, R., Rabiej, A., Szclm-Mays, M. (2016) „Czytam, bo lubię!” *I read and I like it! Program wczesnej nauki czytania wraz z poradnikiem dla rodziców i nauczycieli dzieci dwujęzycznych. Early Reading Program and Handbook for Parents and Teachers of Bilingual Children*. Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Durgunoglu, A.Y., Nagy, W.E., Hancin, B.J (1991) *Cross-linguistic transfer of phonemic awareness. Technical Report No. 541*. Centre for the Study of Reading Technical Reports. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Goldstein, B. (2006) Clinical implications of research on language development and disorders in bilingual children. W: *Topics in Language Disorders* 26 (4), 305–321.
- Gombert, J. E. (1992) *Metalinguistic development*. Chicago: Harvester Wheatsheaf.
- Goswami, U., Bryant, P. E. (1990) *Phonological skills and learning to read*. Hove, East Sussex, England: Psychology Press.
- Gottardo, A., Yan, B., Siegel, L. S., Wade–Woolley, L. (2001) Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross language transfer of phonological processing. W: *Journal of Educational Psychology* 93, 530–542.
- Krashen, S., Biber D. (1987) *On Course: Bilingual Education's Success in California*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.
- Krasowicz-Kupis, G. (1999) *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Jurek, A. (2012) *Metody nauki czytania i pisanie z perspektywy trudności uczniów*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.
- Justice, L., M. (2006) *Emergent Literacy: Development, Domains, and Intervention Approaches*. W: L. M., Justice (red.) *Clinical Approaches to Emergent Literacy Intervention*. San Diego: Plural Publishing Inc., 3–27.
- Lafrance, A., Gottardo, A. (2005) A longitudinal study of phonological processing skills and reading in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 26 (4), 559–578 [online] doi:10.1017/S0142716405050307.
- Lipowska, M. (2001) *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Oficyna wydawnicza „Impuls”.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., Anthony, J. L., Barker, T. A. (1998) Development of phonological sensitivity in 2-to 5-year-old children. W: *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 294–311.
- Madelska, L. (2010) *Bliźniacze słowa. Test przesiewowy do badania dojrzałości szkolnej w zakresie percepcji i wymowy dzieci wielojęzycznych*. Lublin: Polonijne Centrum Nauczycielskie.
- McNaughton, S. (1995) *Patterns of emergent literacy: Processes of development and transition*. New York: Oxford University Press.
- Majchrzak, I. (2006) *Nazywanie świata – odmienna metoda nauki czytania*. Kielce: MAC Edukacja.
- Neuman, S., B., Roskos, K. (1993) *Language and literacy in the early years: An integrated approach*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., Lonigan, C. J. (2008) Successful phonological awareness instruction with preschool children. W: *Topics in Early Childhood Special Education* 28 (1), 3–17 [online]doi: 10.1177/0271121407313813.
- *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem. Wychowanie przedszkolne i edukacja wczesnoszkolna* [online] [dostęp 10.11.2017]<<https://men.gov.pl/zycie-szkoly/ksztalcenie-ogolne/podstawa-programowa/podstawa-programowa-materialy-dla-nauczycieli.html>>.

- Rabiej A. (2006) Oczekiwania nauczycieli i rodziców wobec szkoły polonijnej – rezultaty badań ankietowych. W: K. Gąsowska i M. Mazińska-Szumska (red.) *Oświata polonijna na początku XXI wieku. Stan i perspektywy*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 217-232.
- Rabiej, A., Dębski, R., Szalc-Mays, M. (2016) *Czytam, bo lubię! Zeszyty do nauki czytania dla dzieci dwujęzycznych*, cz. 1-3, Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Rocławski, B. (1995) *Nauka czytania i pisanie*, wyd. 3. Gdańsk: Glottispol.
- Reese, E., Cox, A., Harte D., McAnally, H. (2003) *Diversity in adults' styles of reading books to children*. W: A. Van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (red.) *On reading books to children: Parents and Teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 37-57.
- Rhyner, P. M., Haebig, E. K., West, K. M. (2003) *Understanding Frameworks for the Emergent Literacy Stage*. W: P.M. Rhyner (red.) *Emergent Literacy and Language Development. Promoting Learning in Early Childhood*. New York-London: The Guilford Press.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. L., Colton, K. V. (2001) On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. W: *Journal of School Psychology* 35 (5), 439-460.
- Strickland, D., Marrow, L. (1988) New perspectives on young children learning to read and write. W: *The Reading Teacher* 42, 70-71.
- Teale, W. H., Sulzby, E. (1986) *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Wolczak-Niewiadomska, A. (2016), Alfabetyzacja rodzinna – geneza i możliwości zastosowania w bibliotece publicznej. W: *Bibliotheca Nostra: Śląski Kwartalnik Naukowy* 1 (43), 127-138.

DR HAB. ROBERT DĘBSKI kieruje studiami magisterskimi z zakresu logopedii na Wydziale Polonistyki UJ. Wcześniej *Associate Professor* oraz dyrektor *Horwood Language Centre* (The University of Melbourne). Jest logopedą (La Trobe University, Melbourne), specjalizującym się w diagnostyce i terapii dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym z zaburzeniami mowy i języka, płynności mowy oraz dzieci dwujęzycznych. Jest także językoznawcą i naukowcem badającym zagadnienia fonologii dziecięcej, dwujęzyczności, transmisji języka w rodzinie oraz sytuacji języka polskiego w świecie. Autor lub redaktor książek poświęconych wielojęzyczności oraz artykułów publikowanych w renomowanych czasopismach polskich i międzynarodowych, np. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.

DR AGNIESZKA RABIEJ adiunkt w Katedrze Języka Polskiego jako Obcego UJ. Autorka publikacji z zakresu dydaktyki języka polskiego jako drugiego/obcego dzieci i dorosłych, programów nauczania, m.in.: *Programy do nauczania JPJO dla poziomów A1-C2* [współautor] oraz serii podręczników do nauki JPJ2 *Lubię polski!* i *Czytam, bo lubię!* [współautor]. Wykładowca języka i kultury polskiej w Trinity College w Dublinie (2003-2005). Zastępca dyrektora Szkoły Języka i Kultury Polskiej UJ (2012-2014). Sekretarz studiów podyplomowych dla nauczycieli polonijnych w Londynie (2012-2014). Jej zainteresowania badawcze dotyczą zagadnień związanych z akwizycją języków, transmisją języka w rodzinie oraz dydaktyką dwu- i wielojęzyczności dzieci i dorosłych.