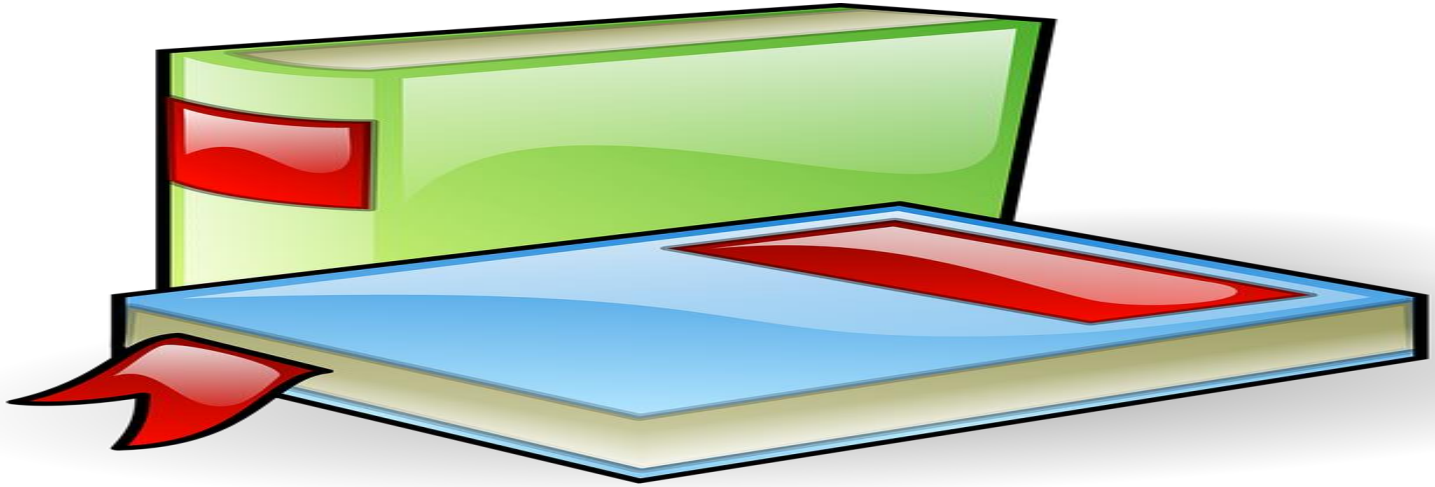
Metodyka nauczania języka polskiego dzieci do lat 10



Mariola Szczepańska

recenzja naukowa dr Małgorzata Spychała

ISBN 978-83-979459-0-6

Wydawnictwo Mariola Szczepańska Słupsk - 2026

Wszystkie prawa autorskie zastrzeżone. Książka ani jej część nie może być przedrukowana ani w żaden sposób reprodukowana bez pisemnej zgody autorki

Spis treści

Wstęp

Część 1 : Metody i formy nauki czytania

1.1. Podstawy programowe w przedszkolu, klasach I-III i IV-Vi szkoły podstawowej w zakresie czytania (9)

1.2. Metody nauki czytania (25)

1.2.1. Metoda barwno-dźwiękowa Heleny Metery (28)

1.2.2. Odimienna metoda nauki czytania Ireny Majchrzak (31)

1.2.3. Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz (37)

1.2.4. Symultaniczno-sekwencyjna metoda nauki czytania Jagody Cieszyńskiej (48)

1.2.5. Metoda fonetyczno-literowo-barwna Bronisława Rocławskiego (54)

1.2.6. Naturalną metodę nauki języka Wendy Pye (60)

1.2.7. Metodę zabawy w czytanie Glenna Domana (64)

1.2.8. Metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym Ewy i Feliksa Przyłubskich (72)

1.3. Formy czytania (74)

Część 2: Praca z tekstem literackim
2.1.Podstawy programowe w przedszkolu, klasach I-III i IV-Vi szkoły podstawowej w pracy z tekstem literackim (99)
2.2. Czytanka (108)
2.3. Lektura (119)
2.4. Poezja (133)
2.5. Teksty popularnonaukowe i czasopisma dziecięce (177)
2.6. Biblioteka podwórkowa (198)
2.7. Testy do badania poziomu umiejętności czytania ((203)
Część 3: Nauka pisania
3.1. Podstawy programowe w przedszkolu, klasach I-III i IV-Vi szkoły podstawowej w zakresie nauki pisania (218)
3.2. Metodyczne aspekty nauki pisania (226)
3.3. Kaligrafia (265)
Część 4 : Wypowiedzi ustne i pisemne

4.1. Podstawy programowe w przedszkolu, klasach I-III i IV-VI szkoły podstawowej w zakresie wypowiedzi ustnych i pisemnych (283)
4.2. Metodyczne aspekty Wypowiedzi ustnych i pisemnych (296)
4.2.1. Opowiadanie (303)
4.2.2. Opis (323)
4.2.3. List, E-mail , SMS (343)
4.2.4. Ogłoszenie, Reklama, Zaproszenie, Życzenia (358)
4.2.5. Plan, streszczenie, komiks (377)
4.2.6. Sprawozdanie (399)
4.2.7. Wywiad (403)
4.2.8. Kartka z pamiętnika, notatka kronikarska, Notatka samodzielna (408)
4.2.9. Artykulik/ artykuł (424)
4.2.10. Scenariusz (428)
4.2.11. Przemówienie (434)
4.2.12. Swobodny tekst (438)
Część 5 : Gramatyka
5.1. Podstawy programowe w przedszkolu , klasach I-III i IV-VI szkoły podstawowej w zakresie gramatyki (452)
5.2. Metodyczne aspekty nauki gramatyki (458)

Część 6 : Ortografia i interpunkcja
6.1. Podstawy programowe w przedszkolu , klasach I-III i IV-VI szkoły podstawowej w zakresie ortografii i interpunkcji (477)
6.2. Metodyczne aspekty nauki ortografii i interpunkcji (482)
6,2,1. Ortografia (482)
6.2.2. Interpunkcja (512)
Część 7 : Stylistyka i frazeologia
7.1. Podstawy programowe w przedszkolu , klasach I-III i IV-VI szkoły podstawowej w zakresie stylistyki i frazeologii (528)
7.2. Metodyczne aspekty nauki stylistyki i frazeologii (536)
7.2.1. Stylistyka (536)
7.2.2. Frazeologia (557)

Spis tabel (587)
Spis literatury cytowanej (598)
Spis literatury do samodzielnego przeczytania (613)
Źródła internetowe (628)

Wstęp

Dziecko w przedszkolu i klasach I-III powinno opanować, na poziomie swoich możliwości rozwojowych, sprawności językowe pozwalające na podmiotowe uczestniczenie w świecie społecznym innych użytkowników języka. S. Grabias (2019), uważa, że powinny one obejmować grupy: *kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji oraz w jakim celu* . Podążając za autorem o „sprawności systemowej mówimy wtedy, gdy budujemy wypowiedzi zgodne pod względem gramatycznym i stylistycznym (niezbędne jest tu opanowanie reguł gramatycznych); sprawności społecznej która polega na „doborze środków językowych odpowiednich do umysłowych możliwości odbiorcy oraz do funkcji, jaką pełni on w społeczeństwie; sprawności sytuacyjnej, która z kolei opiera się na zdolności używania języka w różnych sytuacjach społecznych i wiąże się z zastosowaniem odpowiednich środków językowych do zaistniałych warunków oraz czwartej sprawności pragmatycznej odnoszącej się do umiejętności dochodzenia do celu, który wyznaczy nadawca, a więc dotyczy ona takich wypowiedzeń, za których pomocą nadawca realizuje swoje intencje„ (318-319). Te wszystkie sprawności odbywają się na płaszczyźnie pragmatycznych działań takich jak kojarzenie nazwy z odpowiadającymi im przedmiotami; nazwa zdania z określonym wypowiedzeniem; nazwa wyraz; głoska z określonym elementem dźwiękowym języka lub zespołem tych elementów; rzeczownik jako nazwa przedmiotów, zjawisk itp.; czasownik jako nazwa czynności z odpowiadającymi im obserwowanymi wykonywanymi czynnościami. Jak pisze H. Baczyńska (1981) w gramatyce nazwa zdanie, wyraz, rzeczownik, czasownik są pojęciami obejmujące konkretne wypowiedzenia odbierane za pomocą słuchu takie jak: zdanie, wyraz, wypowiedziane bez względu na treść w nich zawartą, lub odbierane za pomocą wzroku – napisane bez względu na to jakiej treści dotyczą. Muszą one jednak mieć

właściwości tych pojęć – być zdaniem, wyrazem powiedzianym lub napisanym. Nazwa rzeczownik czy czasownik będzie obejmowała nie przedmioty lub czynności, lecz nazwy przedmiotów lub czynności. Wyraz rzeczownik musi się w umyśle ucznia skojarzyć z wyrazem mającym znaczenie i cechy rzeczownika np. stół, chłopiec, słońce. W następnym etapie dochodzi do rozróżniania znajomości cech poszczególnych zjawisk językowych. H. Baczyńska (1985) zalicza do nich rozróżnianie cech formalnych nazw przedmiotów - rzeczowników, jako odmiennych części mowy, w określony sposób wiążących się z innymi częściami mowy w stosunku podrzędnym z czasownikiem typu : słońce świeci; rozróżnianie cech formalnych nazw przedmiotów - rzeczowników, jako odmiennych części mowy, w określony sposób wiążących się z innymi częściami mowy w stosunku nad- i podrzędnym w wyrażeniach i zwrotach typu: zielone pole, zielonym polem, świeci nad polem; rozróżnianie zdania jako sposobu wyrażania myśli oraz wyrazów jako elementów składowych zdania; zdania w optyce charakterystycznych właściwości wypowiadania się w mowie mówionej i pisanej, w zależności od celu wypowiedzenia. W etapie trzecim na podstawie ćwiczeń występujących w etapach poprzednich kształtowane są pojęcia naukowe obejmujące zjawiska językowe: na pojęcia składa się znajomość cech zewnętrznych poszczególnych zjawisk. Przykładem mogą być zjawiska akustyczne i graficzny obraz zmieniający się w zależności od znaczenia czyli treści wyrazu w zdaniu, między wyrazami reprezentującymi części mowy i części zdania w których zachodzą stosunki równorzędności, podrzędności, nadrzędności na podstawie równoważnego znaczenia w zdaniu; stosunki wyrażają się gramatycznie przez dobór odpowiedniej formy członu podrzędnego do członu nadrzędnego; między wyrazami, członami zdania zachodzą związki zgody, rzędu i przynależności (H. Baczyńska, 1981,1985).

Przedstawiana książka jest trzecią[1] częścią omawiającą szeroko pojęte nabywanie języka przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Pierwsza część serii obejmowała rozważania na temat indywidualizacji nauczania języka polskiego dzieci do lat 10, a druga dydaktyki nauczania języka polskiego dzieci do 10 lat. Tym razem głównym tematem były szczegółowo ujęte metodyczne aspekty edukacji polonistycznej w przedszkolu i klasach I-III obejmujące kolejno metody i formy nauki czytania, pracę z tekstem literackim, naukę pisania oraz wypowiedzi ustne i pisemne. W rozdziałach tych zawarłam wiele innowacyjnych podejść zarówno do zagadnień programowych jak i dodatkowych, które moim zdaniem stają się potrzebą czasu (SMS, e-mail, reklama, artykuł, przemówienie, biblioteka

[1] Książki są zamieszczone na mojej stronie internetowej www.mszczepanska.wp

podwórkowa, czy też samodzielne pisanie wierszy i bajek).

Każdy z podrozdziałów opatrzyłam wstępną analizą podstaw programowych w zakresie rozpatrywanego zagadnienia.[2]

Analizę podstaw poszerzyłam o klasy IV-VIII, tak aby nauczyciel klas I-III miał świadomość celu i kompetencji które dziecko musi nabyć, aby z powodzeniem kontynuować naukę w klasach wyższych. Wskazałam na możliwości poszerzenia nabywania kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka w zakresie jego podmiotowych możliwości. Stąd tę część traktować należy jako inspirację dla studentów i nauczycieli którym się chce pracować nieszablonowo na rzecz wszystkich dzieci w grupie przedszkolnej i szkolnej.
Książka, nie spełni oczekiwań tych, którzy potrzebują przekonywujących argumentów „za lub przeciw". Jest ona raczej przewodnikiem po wiedzy, którą powinien posiadać student lub nauczyciel chcący pracować z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym. Narodził się zatem, pomysł uporządkowania jej w tabele i rysunki i rzetelne opatrzenie ich przypisami i przepuszczone przez moje osobiste doświadczenie. W ten sposób zebrane i poddane syntezie podejścia teoretyczne i praktyczne umożliwiają dostęp do tradycyjnej i nowoczesnej literatury przedmiotu. Stąd, na końcu każdej z części, znalazł się spis literatury cytowanej i przeznaczonej do samodzielnego studiowania.

Część 1 : Metody nauki czytania

[2] Z moich rozmów z nauczycielami wynika, że nie znają oni Podstaw programowych, bowiem wymagania i osiągnięcia dzieci ustalają na podstawie podręczników i zeszytów ćwiczeń, zaś wyrocznią w ich realizacji stają się przewodniki !!! Zatem ważne jest, aby umożliwić czytelnikowi poznanie i analizę podstaw programowych w poszczególnych zagadnieniach.

1.1. Podstawy programowe w przedszkolu, klasach I-III i IV-VI szkoły podstawowej w zakresie czytania

Tabela 1
Nauka czytania w przedszkolu (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)

Dział podstawy programowej	Kompetencje absolwenta przedszkola
Zadania przedszkola	• 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. Sytuacje edukacyjne wywołane np. oczekiwaniem poznania liter skutkują zabawami w ich rozpoznawaniu. Jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzącymi do ćwiczeń czynności złożonych, takich jak liczenie, czytanie, a nawet pisanie, nauczyciel przygotowuje dzieci do wykonywania tychże czynności zgodnie z fizjologią i naturą pojawiania się tychże procesów; • 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; • Aranżacja przestrzeni wpływa na aktywność wychowanków, dlatego proponuje się takie jej zagospodarowanie, które pozwoli dzieciom na podejmowanie różnorodnych form działania. Wskazane jest zorganizowanie stałych i czasowych kącików zainteresowań. Jako stałe proponuje się kąciki: czytelniczy, konstrukcyjny, artystyczny, przyrodniczy; • systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie poziomu umożliwiającego podjęcie nauki w szkole;
Ruchowy obszar rozwoju dziecka	• Wykazuje sprawność ciała i koordynację w stopniu pozwalającym na rozpoczęcie systematycznej nauki czynności złożonych, takich jak czytanie i pisanie

Poznawczy obszar rozwoju dziecka •	• Wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy, rozróżnia głoski na początku i końcu w wybranych prostych fonetycznie słowach; • Rozpoznaje litery, którymi jest zainteresowane na skutek zabawy i spontanicznych odkryć, odczytuje krótkie wyrazy utworzone z poznanych liter w formie napisów drukowanych dotyczące treści znajdujących zastosowanie w codziennej aktywności;

W aspekcie uczenia się czytania w wieku przedszkolnym należy rozważyć pojęcie gotowości do czytania. Jest ona nie jest tylko gotowością organiczną ale także motywacyjno-emocjonalną. Zdaniem E. Jaszczyszyn (2010) dziecko dojrzałe do czytania (sensytywne) i gotowe (podatne) do nauki czytania to takie które nie umie jeszcze czytać, ale wie, na czym ta umiejętność polega.” Uświadamia sobie, co to jest czytanie, czym się rożni od opowiadania czegoś. Wie, jak się czyta (i pisze) w jego ojczystym języku np. od lewej do prawej i jednocześnie od góry do dołu. Potrafi wytłumaczyć, dlaczego ludzie uczą się czytać (i pisać). Ma bogaty zasób słownictwa i dobrze opanowaną umiejętność wypowiadania się w rożnych sytuacjach. Prawidłowo różnicuje dźwięki, barwy i kształty „(s.16).Droga do czytania w wieku przedszkolnym prowadzi od diagnozy dziecka. Nauczyciele, organizując zajęcia w ciągu dnia, kierują się możliwościami dzieci. Poznają i zaspokajają ich potrzeby poznawcze i potrzeby wyrażania swoich stanów emocjonalnych, komunikacji oraz chęci zabawy. W ciągu dnia wykorzystują naturalnie pojawiającą się sytuację edukacyjną prowadzącą do poznawania liter i w efekcie nauki czytania. Nauka czytania odbywa się w formie zabawy, w które wplatane są elementy poznawania liter, nazywanie przedmiotów i stanów emocjonalnych, opowiadania na temat przeżyć, ilustrowanie ich i w efekcie budowanie stron np. książeczki, gazetki przedszkolnej lub redagowania życzeń. Jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzącymi do ćwiczeń czynności złożonych, jakim jest czytanie to nauczyciel, przestrzegając zasad harmonijnego rozwoju pozwala dziecku na indywidualne zadania zgodne z jego potencjałem rozwojowym. W polskich przedszkolach znane są już dokonania i stosowane metody między innymi Bronisława Rocławskiego, Ireny Majchrzak, Marty Bogdanowicz, Jagody Cieszyńskiej, Wendy Pye, Glenna Domana oraz Sojusz metod Ewy Arciszewskiej. Podsumowując, najważniejsze okazuje się w edukacji dopasowanie celów do tego, co w danym etapie życia znajduje się w „centrum pola rozwoju”. W czasie między 2/3

a 5/6 rokiem życia najważniejszy jest rozwój i doskonalenie podstawowych form porozumiewania się otoczeniem i innymi, rozwijanie predyspozycji dziecka oraz kształtowanie twórczych predyspozycji zarówno w czasie rzeczywistym jak i nierealnym.
Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017r istotą edukacji polonistycznej w klasach I-III jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontakcie ze światem zewnętrznym, w tym z otoczeniem społeczno-przyrodniczym oraz kulturą regionalną i narodową. Nadrzędną wartością edukacji polonistycznej staje się zatem, komunikatywne posługiwanie się przez dzieci językiem ojczystym w mowie i w piśmie połączone z umiejętnością czytania w stopniu umożliwiającym płynne uczenie się przez dziecko tego języka na I i kolejnych etapach edukacyjnych. Budowanie umiejętności czytania powinno się odbywać przez codzienne czytanie przez nauczyciela fragmentów lektur oraz wspólne rozmowy o nich tak, aby każdy uczeń miał szansę na polisensoryczną eksplorację treści utworów. Taka forma pozwala uniknąć zniechęcenia do czytania, a wprost przeciwnie – zachęca, intryguje i poszerza zakres percepcji tekstu.

Tabela 2
Czytanie w klasach I-III (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)

elementy procesu czytania	podstawa programowa wraz z powiązaniami z procesem czytania
rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem	Rozwój emocjonalny: uczeń osiąga w kontakcie z literaturą i tekstem czytanym: • umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich; • umiejętność rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób; potrzebę tworzenia relacji; • umiejętność przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu;

• samodzielne czytanie tekstów literackich	• świadomość przeżywanych emocji i umiejętność panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie oraz adaptację w nowej grupie; • umiejętność odczuwania więzi uczuciowej i potrzebę jej budowania, w tym więzi z rodziną, społecznością szkoły i wspólnotą narodową; • umiejętność uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku; • umiejętność rozumienia odczuć zwierząt, wyrażania tych stanów za pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz różnorodnych artystycznych form wyrazu.
rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem • samodzielne czytanie tekstów literackich	Rozwój społeczny: uczeń osiąga w kontakcie z literaturą i tekstem czytanym: • świadomość wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe; potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości; • umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości; • potrzebę i umiejętność identyfikowania się z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje, nazywania tych grup i ich charakterystycznych cech; • umiejętność przyjmowania konsekwencji swojego postępowania; • umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii; • umiejętność samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych; • umiejętność obdarzania szacunkiem koleżanek, kolegów i osoby dorosłe, w tym starsze oraz okazywania go za pomocą prostych form wyrazu oraz stosownego zachowania.
rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem • samodzielne czytanie tekstów literackich	Rozwój poznawczy: uczeń osiąga w kontakcie z literaturą i tekstem czytanym: • potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia; • umiejętność poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającą na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę; • umiejętność czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych, w tym kontynuowanie nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijania swoich zainteresowań; • umiejętność rozumienia i używania prostych komunikatów w języku obcym; • umiejętność rozumienia podstawowych pojęć i działań matematycznych, samodzielne korzystanie z nich w różnych sytuacjach życiowych, wstępnej matematyzacji wraz z opisem tych czynności: słowami, obrazem, symbolem;

	• umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów; • umiejętność czytania prostych tekstów matematycznych, np. zadań tekstowych, łamigłówek i zagadek, symboli; • umiejętność obserwacji faktów, zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, wykonywania eksperymentów i doświadczeń, a także umiejętność formułowania wniosków i spostrzeżeń; • umiejętność rozumienia zależności pomiędzy składnikami środowiska przyrodniczego; • umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj; • umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii; • umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych.
rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem • samodzielne czytanie tekstów literackich	Osiągnięcia w zakresie słuchania. Uczeń w kontakcie z literaturą i tekstem czytanym: • słucha z uwagą wypowiedzi nauczyciela, innych osób z otoczenia, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia; okazuje szacunek wypowiadającej się osobie; • wykonuje zadanie według usłyszanej instrukcji; zadaje pytania w sytuacji braku rozumienia lub braku pewności zrozumienia słuchanej wypowiedzi; • słucha z uwagą lektur i innych tekstów czytanych przez nauczyciela, uczniów i inne osoby; • słucha uważnie wypowiedzi osób podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych zdarzeń kulturalnych; przejawia zachowanie adekwatne do sytuacji; słucha tekstów interpretowanych artystycznie, szuka własnych wzorców poprawnej artykulacji i interpretacji słownej w języku ojczystym; • słucha i czeka na swoją kolej, panuje nad chęcią nagłego wypowiadania się, szczególnie w momencie wskazywania tej potrzeby przez drugą osobę.
rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem • samodzielne czytanie tekstów literackich	Osiągnięcia w zakresie mówienia. Uczeń w kontakcie z literaturą i tekstem czytanym: • wypowiada się płynnie, wyraziście, stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego: pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu; • formułuje pytania dotyczące sytuacji zadaniowych, wypowiedzi ustnych nauczyciela, uczniów lub innych osób z otoczenia; • wypowiada się w formie uporządkowanej i rozwiniętej na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą czy wydarzeniem kulturalnym; • porządkuje swoją wypowiedź, poprawia w niej błędy, omawia treść przeczytanych tekstów i ilustracji; nadaje znaczenie i tytuł obrazom, a także fragmentom tekstów; • układa w formie ustnej opowiadanie oraz składa ustne sprawozdanie z wykonanej pracy;

	• recytuje wiersze oraz wygłasza z pamięci krótkie teksty prozatorskie; • dobiera stosowną formę komunikacji werbalnej i własnego zachowania, wyrażającą empatię i szacunek do rozmówcy; • wykonuje eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi.
rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem • samodzielne czytanie tekstów literackich	Osiągnięcia w zakresie czytania. Uczeń w kontakcie z literaturą i tekstem czytanym: • czyta płynnie, poprawnie i wyraziście na głos teksty zbudowane z wyrazów opracowanych w toku zajęć, dotyczące rzeczywistych doświadczeń dzieci i ich oczekiwań poznawczych; • czyta w skupieniu po cichu teksty zapisane samodzielnie w zeszycie oraz teksty drukowane; • wyodrębnia postacie i zdarzenia w utworach literackich, ustala kolejność zdarzeń, ich wzajemną zależność, odróżnia zdarzenia istotne od mniej istotnych, postacie główne i drugorzędne; wskazuje cechy i ocenia bohaterów, uzasadnia swą ocenę, wskazuje wydarzenie zmieniające postępowanie bohatera, określa nastrój w utworze; odróżnia elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości; byty rzeczywiste od medialnych, byty realistyczne od fikcyjnych; • wyszukuje w tekstach fragmenty według niego najpiękniejsze, najważniejsze, trudne do zrozumienia lub określone przez nauczyciela; • eksperymentuje, przekształca tekst, układa opowiadania twórcze, np. dalsze losy bohatera, komponuje początek i zakończenie tekstu na podstawie ilustracji lub przeczytanego fragmentu utworu; • wyróżnia w czytanych utworach literackich dialog, opowiadanie, opis; • czyta samodzielnie wybrane książki.
rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem • samodzielne czytanie tekstów literackich	Osiągnięcia w zakresie pisania. Uczeń w kontakcie z literaturą i tekstem czytanym: • pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst; • układa i zapisuje opowiadanie złożone z 6–10 poprawnych wypowiedzeń w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć; opisuje np. osobę, przedmiot, element świata przyrody na podstawie własnych obserwacji lub lektury; • pisze notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list; zapisuje adres nadawcy i odbiorcy; pisze krótkie teksty, wykorzystując aplikacje komputerowe; • pisze z pamięci i ze słuchu; przestrzega poprawności ortograficznej w wyrazach poznanych i opracowanych podczas zajęć; • stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu, zapisuje poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne; • porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery; • zapisuje poprawnie liczebniki oraz wybrane, poznane w trakcie zajęć pojęcia dotyczące różnych dyscyplin naukowych;

	• stosuje poprawną wielkość liter w zapisie tytułów utworów, książek, poznanych nazw geograficznych, imion i nazwisk; • układa i zapisuje zdarzenia we właściwej kolejności, układa i zapisuje plan wypowiedzi.
rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem • samodzielne czytanie tekstów literackich	Osiągnięcia w zakresie kształcenia językowego. Uczeń w kontakcie z literaturą i tekstem czytanym: • wyróżnia w wypowiedziach zdania, w zdaniach wyrazy, w wyrazach samogłoski i spółgłoski; • rozpoznaje zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące w wypowiedziach ustnych i pisemnych; • przekształca zdania oznajmujące w pytania i odwrotnie oraz zdania pojedyncze w złożone; • rozróżnia rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i stosuje je w poprawnej formie; • rozpoznaje wyrazy o znaczeniu przeciwnym, wyrazy pokrewne i o znaczeniu bliskoznacznym; • łączy wyrazy w wypowiedzenia i poprawnie formułuje zdanie pojedyncze i zdanie złożone; • odróżnia i nazywa utwory wierszowane od pisanych prozą, określa, który tekst jest notatką, zagadką, listem, życzeniem, podziękowaniem, ogłoszeniem, opowiadaniem, opisem, listem.
rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem • samodzielne czytanie tekstów literackich	Osiągnięcia w zakresie samokształcenia. Uczeń w kontakcie z literaturą i tekstem czytanym: • podejmuje próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów i sprawdza poprawność ich zapisu, korzystając ze słownika ortograficznego; • korzysta z różnych źródeł informacji, np. atlasów, czasopism dla dzieci, słowników i encyklopedii czy zasobów internetu i rozwija swoje zainteresowania; • wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.
rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem • samodzielne czytanie tekstów literackich	Propozycja lektur do wspólnego i indywidualnego czytania[3]: • Hans Christian Andersen, *Baśnie* (do wyboru); • Justyna Bednarek, *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)* ; • Jan Brzechwa, *Brzechwa dzieciom*; • Waldemar Cichoń, *Cukierku, ty łobuzie!* ; • Agnieszka Frączek, *Rany Julek! O tym, jak Julian Tuwim został poetą* ; • Dorota Gellner, *Wścibscy*; • Julita Grodek, *Mania, dziewczyna inna niż wszystkie. Opowieść o Marii Skłodowskiej-Curie* ; • Tom Justyniarski, *Psie troski, czyli o wielkiej przyjaźni na cztery łapy i dwa serca;* • Grzegorz Kasdepke, *Detektyw Pozytywka*;

	[3] Propozycja oznacza że nauczyciel może dokonywać wyboru lektur spoza tego spisu

	• Piotr Kordyasz, *Lolek. Opowiadania o dzieciństwie Karola Wojtyły* (fragmenty); • Barbara Kosmowska, *Dziewczynka z parku* ; • Zofia Kossak-Szczucka, *Kłopoty Kacperka góreckiego skrzata* ; • Maria Krüger, *Karolcia*; • Asa Lind, *Piaskowy Wilk*; • Astrid Lindgren, *Dzieci z Bullerbyn* ; • Hugh Lofting, *Doktor Dolittle i jego zwierzęta*; • Aleksandra i Daniel Mizielińscy, *Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych* ; • Joanna Papuzińska, *Asiunia*; • Danuta Parlak, *Kapelusz Pani Wrony* ; • Roman Pisarski, *O psie, który jeździł koleją* ; • Janina Porazińska, *Pamiętnik Czarnego Noska* ; • Maria Terlikowska, *Drzewo do samego nieba* ; • Julian Tuwim, *Wiersze dla dzieci* ; • Barbara Tylicka, *O krakowskich psach i kleparskich kotach. Polskie miasta w baśni i legendzie* ; • Danuta Wawiłow, *Najpiękniejsze wiersze*; • Łukasz Wierzbicki, *Afryka Kazika. Dziadek i niedźwiadek* .

Podsumowując, uczeń kończący klasę III powinien umieć płynnie i ze zrozumieniem czytać teksty półgłosem i głośno oraz cicho. Powinien przeczytać samodzielnie i pod kierunkiem nauczyciela wybrane lektury z zaproponowanych odgórnie książek jak i spoza kanonu lektur. Okres uczenia się i doskonalenia czytania trwa w tym przypadku trzy lata. Poziom umiejętności czytania w tym płynność, szybkość i zrozumienie pozwalają ocenić stosowne testy. Nadrzędnym celem jest wykorzystanie indywidualnego i społecznego potencjału rozwojowego dziecka oraz faktu samodzielnego uczenia się w kolejnym etapie edukacyjnym. Powiązania z celami edukacji w tym okresie przedstawiła E. Filipiak i J. Szymczak (2014).

Tabela 3
Zależności między zadaniami rozwojowymi, a celami i efektami kształcenia

Zadania rozwojowe	Cele kształcenia	Efekty kształcenia

❖ wzbogacanie oraz porządkowanie wiedzy o świecie i o sobie	❖ przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiadomości na temat faktów, teorii, zasad oraz praktyki, które dotyczą głównie zagadnień bliskich ich doświadczeniom	strategie uczenia się
❖ opanowanie umiejętności nabywania i organizowania wiedzy oraz korzystania z niej w różnorodnych sytuacjach	❖ zdobycie przez uczniów umiejętności korzystania z posiadanych wiadomości w sytuacjach realizowania zadań i rozwiązywania problemów	strategie uczenia się
❖ rozwijanie umiejętności czytania, pisania, liczenia ❖ rozwijanie umiejętności przebywania z rówieśnikami oraz znalezienie własnego miejsca w grupie rówieśniczej ❖ osiąganie autonomii osobistej ❖ rozwijanie postaw w stosunku do grup społecznych oraz instytucji	❖ tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu się u uczniów postaw niezbędnych do sprawnego oraz odpowiedzialnego funkcjonowania we współczesnej rzeczywistości	poczucie kompetencji poczucie sprawstwa poczucie odpowiedzialności

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym. Język polski jest kluczowym przedmiotem nauczania – poznawanie wybitnych utworów literackich sprzyja rozwojowi osobowemu ucznia, wprowadza go w świat kultury polskiej i europejskiej. Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów) i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego. Cele kształcenia (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) przedmiotu język polski zostały sformułowane dla czterech obszarów, czyli kształcenia

literackiego i kulturowego, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi i samokształcenia, a ich realizacja w klasach IV–VIII szkoły podstawowej wymaga zintegrowania, które ma służyć osiągnięciu przez ucznia szkoły podstawowej umiejętności celowego i świadomego posługiwania się językiem polskim. Jednak rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie i w piśmie, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów oraz przestrzeganie przez nich norm poprawnościowych, należy do obowiązków nauczycieli wszystkich przedmiotów. Stanem wyjściowym do nauki czytania w klasach wyższych jest praca nauczyciela klas I-III. Należy pamiętać iż umiejętność czytania w różnych jego formach jest na tym etapie doskonalona i powinna uwzględniać indywidualne dyspozycje i niedyspozycje ucznia.

Tabela 4
Czytanie w klasach IV-VI (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)

elementy procesu czytania	podstawa programowa wraz z powiązaniami z procesem czytania

rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem • samodzielne czytanie tekstów literackich i naukowych	Cele ogólne: • Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury; • Znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii; • Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym; • Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami; • Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej; • Poznawanie wybranych dzieł wielkich pisarzy polskich w kontekście podstawowych informacji o epokach, w których tworzyli (zwłaszcza w klasach VII i VIII); • Rozwijanie zainteresowania kulturą w środowisku lokalnym i potrzeby uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych; • Rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu tożsamości osobowej ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, narodowej i kulturowej; • Poznawanie podstawowych pojęć oraz terminów służących do opisywania języka i językowego komunikowania się ludzi; • Kształcenie umiejętności porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisania) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się; • Rozwijanie wiedzy o elementach składowych wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz ich funkcjach w strukturze tekstów i w komunikowaniu się; • Usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów; • Kształcenie umiejętności wygłaszania, recytacji i interpretacji głosowej tekstów mówionych, doskonalenie dykcji i operowania głosem; • Rozpoznawanie intencji rozmówcy oraz wyrażanie intencji własnych, rozpoznawanie języka, jako działania (akty mowy); • Rozwijanie umiejętności stosowania środków stylistycznych i dbałości o estetykę tekstu oraz umiejętności organizacji tekstu; • Rozwijanie szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości korzystając z czytanych tekstów; • Rozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania; • Rozwijanie umiejętności rzetelnego korzystania ze źródeł wiedzy, w tym stosowania cudzysłowu, przypisów i odsyłaczy oraz szacunku dla cudzej własności intelektualnej;

	• Kształcenie nawyków systematycznego uczenia się oraz porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania korzystając z czytanych tekstów; • Korzystając z czytanych tekstów zachęcanie do rozwijania swoich uzdolnień przez udział w różnych formach poszerzania wiedzy, na przykład w konkursach, olimpiadach przedmiotowych i wykładach oraz rozwijanie umiejętności samodzielnej prezentacji wyników swojej pracy; • Rozwijanie umiejętności efektywnego posługiwania się technologią informacyjną w poszukiwaniu, porządkowaniu i wykorzystywaniu pozyskanych informacji.
rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem	Cele szczegółowe: podczas czytania głośnego, półgłosem oraz przy czytaniu cichym ze zrozumieniem uczeń: • omawia elementy świata przedstawionego, wyodrębnia obrazy poetyckie w poezji; • rozpoznaje fikcję literacką; rozróżnia i wyjaśnia elementy realistyczne i fantastyczne w utworach, ze szczególnym uwzględnieniem ich w prozie realistycznej, fantastycznonaukowej lub utworach fantasy;

• samodzielne czytanie tekstów literackich i naukowych	• rozpoznaje czytany utwór jako baśń, legendę, bajkę, hymn, przypowieść, mit, opowiadanie, nowelę, dziennik, pamiętnik lub powieść oraz wskazuje jego cechy gatunkowe; rozpoznaje odmiany powieści i opowiadania, np. obyczajowe, przygodowe, detektywistyczne, fantastycznonaukowe, fantasy; • zna i rozpoznaje w tekście literackim: epitet, porównanie, przenośnię, wyrazy dźwiękonaśladowcze, zdrobnienie, zgrubienie, uosobienie, ożywienie, apostrofę, anaforę, pytanie retoryczne, powtórzenie oraz określa ich funkcje; • omawia funkcje elementów konstrukcyjnych utworu, w tym tytułu, podtytułu, motta, puenty, punktu kulminacyjnego; • rozpoznaje elementy rytmizujące wypowiedź, w tym wers, rym, strofę, refren, liczbę sylab w wersie; • opowiada o wydarzeniach fabuły oraz ustala kolejność zdarzeń i rozumie ich wzajemną zależność; • odróżnia dialog od monologu, rozumie ich funkcje w utworze; • charakteryzuje podmiot liryczny, narratora i bohaterów w czytanych utworach; • rozróżnia narrację pierwszoosobową i trzecioosobową oraz wskazuje ich funkcje w utworze; • wskazuje w utworze bohaterów głównych i drugoplanowych oraz określa ich cechy; • określa tematykę oraz problematykę utworu; • wskazuje i omawia wątek główny oraz wątki poboczne; • nazywa wrażenia, jakie wzbudza w nim czytany tekst; • objaśnia znaczenia dosłowne i przenośne w tekstach; • określa doświadczenia bohaterów literackich i porównuje je z własnymi; • przedstawia własne rozumienie utworu i je uzasadnia; • wykorzystuje w interpretacji tekstów doświadczenia własne oraz elementy wiedzy o kulturze; • wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach; • wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera; • identyfikuje wypowiedź jako tekst informacyjny, publicystyczny lub reklamowy; • wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost i pośrednio; • określa temat i główną myśl tekstu; • dostrzega relacje między częściami wypowiedzi (np. tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie); • odróżnia zawarte w tekście informacje ważne od drugorzędnych; • odróżnia informacje o faktach od opinii; • charakteryzuje komiks jako tekst kultury; wskazuje charakterystyczne dla niego cechy; • rozumie swoistość tekstów kultury przynależnych do: literatury, teatru, filmu, muzyki, sztuk plastycznych i audiowizualnych; • rozumie, czym jest adaptacja utworu literackiego (np. filmowa, sceniczna, radiowa) oraz wskazuje różnice między tekstem literackim a jego adaptacją; • odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia; • dokonuje odczytania tekstów poprzez przekład intersemiotyczny (np. rysunek, drama, spektakl teatralny);

rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem • samodzielne czytanie tekstów literackich i naukowych	Cele szczegółowe: podczas czytania głośnego, półgłosem oraz przy czytaniu cichym ze zrozumieniem uczeń doskonali: • ciche i głośne czytanie; • korzysta z informacji zawartych w różnych źródłach, gromadzi wiadomości, selekcjonuje informacje; • zna i stosuje zasady korzystania z zasobów bibliotecznych (np. w bibliotekach szkolnych oraz on-line); • korzysta ze słowników ogólnych języka polskiego, także specjalnych, oraz słownika terminów literackich; • zwraca uwagę na typy definicji słownikowych, określa ich swoistość; • rozwija umiejętność krytycznej oceny pozyskanych informacji; • poznaje życie kulturalne swojego regionu; • rozwija umiejętności efektywnego posługiwania się technologią informacyjną oraz zasobami internetowymi i wykorzystuje te umiejętności do prezentowania własnych zainteresowań;
rodzaje czytania • czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem • samodzielne czytanie tekstów literackich i naukowych	Wykaz lektur dla uczniów klas IV–VIII szkoły podstawowej złożony jest z pozycji obowiązkowych i uzupełniających (do wyboru przez nauczyciela), a jego trzon stanowią wybrane dzieła klasyki polskiej i światowej oraz literatura dla dzieci i młodzieży. ✓ Jan Brzechwa, *Akademia Pana Kleksa* ; ✓ Janusz Christa, *Kajko i Kokosz. Szkoła latania* (komiks); ✓ René Goscinny, Jean-Jacques Sempé, *Mikołajek* (wybór opowiadań); ✓ Ignacy Krasicki, wybrane bajki; ✓ Clive Staples Lewis, *Opowieści z Narnii. Lew, czarownica i stara szafa* ; ✓ Adam Mickiewicz, *Powrót taty, Pani Twardowska, Pan Tadeusz* (fragmenty, w tym: opisy, zwyczaje i obyczaje, polowanie i koncert Wojskiego); ✓ Ferenc Molnár, *Chłopcy z Placu Broni* ; ✓ Bolesław Prus, *Katarynka*; ✓ Henryk Sienkiewicz, *W pustyni i w puszczy* ; ✓ Juliusz Słowacki, *W pamiętniku Zofii Bobrówny* ; ✓ John Ronald Reuel Tolkien, *Hobbit, czyli tam i z powrotem* ; ✓ Józef Wybicki, *Mazurek Dąbrowskiego*; ✓ Wybrane mity greckie, w tym mit o powstaniu świata oraz mity o Prometeuszu, o Syzyfie, o Demeter i Korze, o Dedalu i Ikarze, o Heraklesie, o Tezeuszu i Ariadnie, o Orfeuszu i Eurydyce; ✓ *Biblia:* stworzenie świata i człowieka oraz wybrane przypowieści ewangeliczne, w tym o siewcy, o talentach, o pannach roztropnych, o miłosiernym Samarytaninie; ✓ Wybrane podania i legendy polskie, w tym o Lechu, o Piaście, o Kraku i Wandzie; ✓ Wybrane baśnie polskie i europejskie, w tym: Charles Perrault, *Kopciuszek*, Aleksander Puszkin, *Bajka o rybaku i rybce* ;

	✓ Wybrane wiersze Władysława Bełzy, Jana Brzechwy, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, Zbigniewa Herberta, Anny Kamieńskiej, Joanny Kulmowej, Adama Mickiewicza, Czesława Miłosza, Tadeusza Różewicza, Juliusza Słowackiego, Leopolda Staffa, Juliana Tuwima, Jana Twardowskiego oraz pieśni i piosenki patriotyczne. Lektury uzupełniające(obowiązkowo dwie w każdym roku szkolnym) na przykład: ✓ Adam Bahdaj, *Kapelusz za 100 tysięcy* ; ✓ Frances Hodgson Burnett, *Tajemniczy ogród lub inna powieść* ; ✓ Lewis Carroll, *Alicja w Krainie Czarów* ; ✓ Carlo Collodi, *Pinokio*; ✓ Aleksander Dumas, *Trzej muszkieterowie*; ✓ John Flanagan, *Zwiadowcy. Księga 1. Ruiny Gorlanu* ; ✓ Olaf Fritsche, *Skarb Troi*; ✓ Emilia Kiereś, *Rzeka*; ✓ Joseph Rudyard Kipling, *Księga dżungli*; ✓ Janusz Korczak, *Król Maciuś Pierwszy* ; ✓ Rafał Kosik, *Felix, Net i Nika oraz Gang Niewidzialnych Ludzi* ; ✓ Zofia Kossak-Szczucka, *Topsy i Lupus* ; ✓ Marcin Kozioł, Skrzynia *Władcy Piorunów*; ✓ Selma Lagerlöf, *Cudowna podróż*; ✓ Stanisław Lem, *Cyberiada* (fragmenty); ✓ Bolesław Leśmian, *Klechdy sezamowe*; ✓ Kornel Makuszyński, wybrana powieść; ✓ Andrzej Maleszka, *Magiczne drzewo*; ✓ Alan Aleksander Milne, *Kubuś Puchatek*; ✓ Lucy Maud Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza* ; ✓ Małgorzata Musierowicz, wybrana powieść; ✓ Ewa Nowak, *Pajączek na rowerze* ; ✓ Edmund Niziurski, *Sposób na Alcybiadesa* ; ✓ Sat-Okh, *Biały Mustang*; ✓ Longin Jan Okoń, *Tecumseh*; ✓ Ferdynand Antoni Ossendowski, *Słoń Birara*; ✓ Jacek Podsiadło, *Czerwona kartka dla Sprężyny* ; ✓ Henryk Sienkiewicz, *Janko Muzykant*; ✓ Alfred Szklarski, wybrana powieść; ✓ Mark Twain, *Przygody Tomka Sawyera* ; ✓ Louis de Wohl, *Posłaniec króla*;

	✓ Wybrane pozycje z serii *Nazywam się…* (np. *Mikołaj Kopernik*, *Fryderyk Chopin*, *Maria Curie-Skłodowska*, *Jan Paweł II* i in.);

W przypadku kanonu lektur nauczyciel powinien w pełni opracować z uczniami tylko te wskazane w podstawie programowej, gdyż ich znajomość będzie sprawdzana między innymi na egzaminie ósmoklasisty. Oczywiście nie znaczy to, że nauczyciel nie może dopełnić wskazanych wyżej o inne, wartościowe z punktu widzenia techniki czytania jak i zainteresowań uczniów, pozycje.

Podsumowując, w zakresie kompetencji poznawczych ściśle związanych z całym okresem przedszkolnym i wczesnoszkolnym można stwierdzić iż: „uczeń potrafi analizować i przewidywać konsekwencje własnych działań oraz działań podejmowanych przez inne osoby. Posiada również zdolność dokonywania syntezy, abstrahowania oraz uogólniania. Jego myślenie ma wymiar logiczny, dzięki czemu potrafi wykrywać zależności pomiędzy cechami czy elementami. Przejawia większą niż w klasach I–III samodzielność Posiada rozwiniętą w znacznym stopniu zdolność uczenia się. W sposób świadomy korzysta z poznawczych strategii uczenia się. Uczeń jest przygotowany do podejmowania zadań w ramach nowych przedmiotów, wymagających większego zaangażowania w proces uczenia się. Jest gotowy do realizowania zadań o wyższym stopniu trudności. Jest zdolny do krytycznego osądu, odrzucania zależności pozornych lub błędnych. Potrafi dokonywać coraz bardziej realistycznej samooceny. Natomiast w zakresie kompetencji społecznych potrafi współpracować z rówieśnikami. Z szacunkiem odnosi się do osób, z którymi podejmuje wspólne działania. Jest lojalny wobec grupy, w której pracuje. Potrafi komunikować własne potrzeby, argumenty w sposób akceptowany społecznie. Cechuje go poczucie odpowiedzialności za podejmowane przedsięwzięcia. Jest gotowy do pełnienia w zespole zarówno roli członka, jak i lidera. Cechuje go adekwatne poczucie kompetencji i poczucie sprawstwa, więc podejmuje zadania, którym jest w stanie sprostać. Charakteryzuje go umiejętność zwracania się po pomoc zarówno do rówieśników, jak i do nauczyciela i innych dorosłych. Chętnie również wchodzi w rolę tutora i udziela rówieśnikom wsparcia w procesie uczenia się. Uczeń jest przygotowany do podejmowania samodzielnych decyzji” (E. Filipiak, J. Szymczak, 2014,s.52-53). Zarówno rozwój poznawczy jak i społeczny zależy w dużym stopniu od umiejętności integracji treści przez nauczyciela wokół przyswajania umiejętności czytania i pisania.

1.2. Metody nauki czytania

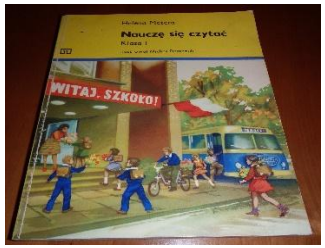
W metodyce nauczania czytania możemy wyróżnić kilka metod. Jako pierwsze należy wskazać metody syntetyczne które są zaliczane do najstarszych. Wśród nich znajdujemy: metodę alfabetyczną gdy dziecko uczy się kolejno liter alfabetu, z których potem składa sylaby i wyrazy, a następnie tworzy teksty; metodę fonetyczną która zaczyna się ją od podziału wyrazu na głoski, a następnie zapoznaje się dziecko z literą; metodę sylabową gdzie pomija się w niej głoski, a naukę czytania zaczyna od sylab. Drugą grupę metod nazywa się globalną. Należy do nich metoda Glenna Domana. Metodę zaleca się stosować już u niemowląt. Metody te bazują na wrodzonych zdolnościach dzieci (m.in. pamięć fotograficzna, kreatywność) i w sposób naturalny budzą zainteresowanie czytaniem. Głównym elementem obraz graficzny wyrazu. Do metod globalnych można zaliczyć także metodę Cudowne Dziecko Anety Czerskiej . Polega na prezentowaniu dziecku wyrazów i całych zdań w specjalnie opracowanych książkach. Inną metodą globalną jest odimienna metoda nauki czytania Ireny Majchrzak . Przyjmuje ona za punkt wyjścia odczytywanie globalne własnego imienia dziecka (jako rozumienie sensu słowa), indywidualne poznawanie liter poprzez obserwację, a następnie wykorzystuje imiona innych dzieci, etykietowanie najbliższego otoczenia, wspieranie dzieci obrazkiem oraz stopniowe przechodzenie do tworzenia układanek słowno-obrazkowych, a potem dłuższych tekstów.
Do następnej grupy metod możemy zaliczyć czytanie sylabami. Tu nieodzowna staje się jest umiejętność dokonywania analizy i syntezy sylabowej. Czytanie sylabami wykorzystywane jest w symultaniczno-sekwencyjnej metodzie nauki czytania Jadwigi Cieszyńskiej (metoda krakowska). Dziecko poznaje najpierw samogłoski, a następnie spółgłoski w sylabach, czyta poprzez składanie sylab. Proces czytania obejmuje trzy etapy czyli powtarzanie po nauczycielu, rozumienie i nazywanie prezentowanych samogłosek, sylab czy wyrazów. Drugą metodą w tej grupie jest metoda 18 struktur wyrazowych Ewy Kujawy i Marii Kurzyny – zawiera ona 18 kolejnych etapów

pracy, począwszy od wyrazów zawierających sylaby otwarte, następnie – sylaby zamknięte, przez kombinacje powyższych, po grupy spółgłoskowe i wyrazy o zróżnicowanej strukturze literowej.
Kolejną metodą jest metoda głoskowa. Może być realizowana z dziećmi starszymi. Przykładem metody głoskowej jest metoda fonetyczno-literowo-barwna (glottodydaktyka) Bronisława Rocławskiego, która polega na nauce czytania poprzez składanie głosek. Obejmuje poznanie 36 głosek i ponad 44 liter, opanowanie analizy i syntezy dźwiękowej, a następnie naukę czytania.
Ostatnia grupa to tak zwane metody alternatywne do których zaliczamy cztery metody. Pierwsza to metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, która stymuluje rozwój integracji percepcyjno-motorycznej, a także obejmuje m.in. ćwiczenia orientacji w schemacie ciała i w przestrzeni, piosenki tematyczne ściśle związane z aktywnościami (np. ćwiczeniem słuchu fonematycznego), zajęcia ruchowe, słuchowe i wzrokowe oparte na danym rytmie. W tej grupie możemy znaleźć także metodę barwno-dźwiękową Heleny Metery. Tu punktem wyjścia jest analiza słuchowa wyrazów, następnie wprowadzane są analiza wzrokowo-słuchowa lub ruchowo-słuchowa, symboliczny zapis wyrażony ruchem ciała, zapis graficzny (kolorowy kartonik) i na końcu zapisanie liter. Trzecia metoda z tej grupy to naturalna metoda nauki języka Wendy Pye . Wymaga pracy w trzech etapach: zapoznanie dziecka z całością (wyraz, zdanie lub tekst), zapoznanie z budową (litery, znaki interpunkcyjne, budowa zdania), a następnie przejście do tworzenia całości z wykorzystaniem wiedzy zdobytej we wcześniejszych etapach; wykorzystuje się w niej różne rodzaje czytania i pisania (m.in. wspólne, zespołowe, indywidualne, pisanie wspólne, pisanie dla dzieci). Ostatnia, w tym umownym podziale, to sojusz metod Ewy Arciszewskiej . Wymaga ona od dziecka znajomości pełnego alfabetu bez nauczania liter; każde dziecko wybiera sobie zadanie czytelnicze, które odpowiada jego możliwościom i aktualnym potrzebom poznawczym. Środkami dydaktycznymi są książeczki.Podsumowując, nauka czytania w przedszkolu i klasach I-VI przebiega zgodnie z zaleceniami metod analityczno-syntetycznych. Zgodnie z metodyką nauczania-uczenia się czytania przez dzieci stosujemy określony tok metodycznego postępowania.

Tabela 5
Tok metodycznego postępowania przy nauce czytania (uogólniony)

- **Obrazek tematyczny**: oglądanie przez dzieci obrazka, pod którym jest podpis informujący, co na nim przedstawiono, na przykład pod obrazkiem, na którym jest dom z zielonym dachem, umieszczono napis: **To dom Oli;**
- **Zdanie i wyraz**: To dom Oli - dzieci dzielą na wyrazy i wyodrębniają ten wyraz, w którym występuje nowa litera czyli **dom;**
- **Analiza zdania/analiza wyrazu (co słychać na początku, na końcu i w środku):** w wyrazie podstawowym **dom** dzieci wyodrębniają głoski (fonemy) i ustalają, co słyszą na początku wyrazu (jest to głoska d w nagłosie), co słyszą na końcu wyrazu (głoskę m w wygłosie) i co słyszą w środku wyrazu – głoskę o w śródgłosie;
- **Nowa litera d:** poznawanie kształtu nowej litery poprzez kojarzenie wyodrębnionej głoski i litery za pomocą której można ją oznaczyć (kodować). Dzieci skupiają uwagę na nowej głosce (fonemie) i literze, która ją oznacza (koduje). Dokładnie ją wybrzmiewają;
- **Pisanie**: dzieci poznają kształt litery **d**, pisząc ją palcem w powietrzu (na stoliku, zaparowanym lusterku, rozsypanym piachu), po wykropkowanym śladzie w zeszycie, na koniec w linijkach zeszytu;
- **Skojarzenia z kształtem litery :** w trakcie poznawania kształtu nowej litery (jej pisania i wybrzmiewania odpowiadającej jej głoski) dzieci coraz silniej skojarzą brzmienie głoski z jej znakiem graficznym, z literą;
- **Ponowna synteza**: w momencie gdy dzieci potrafią pisać nową literę i łączą - ją z właściwą głoską (co oznacza, że ile razy dziecko usłyszy fonem **d**, oczami wyobraźni zobaczy literę **d,** tak więc ile razy dziecko zobaczy literę **d**, w uszach zadźwięczy mu fonem **d**),
- **Nauka czytania i pisania** : w połączenie głoska-litera włącza się wyraz, wyraz w zdanie, a zdanie w opowiadanie.

1.2.1. **Metoda barwno-dźwiękowa Heleny Metery**



Helena Metera zaczęła przygotowywać swoją metodę w trakcie pisania doktoratu. Efektem było nie tylko powstanie koncepcji, ale także elementarza Nauczę się czytać. W 1976 r. H. Metera uzyskała stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na podstawie pracy „Efektywność barwno-dźwiękowej metody nauki czytania w klasie I" Było to nowatorskie podejście które zaprzeczało metodzie stosowanej przez M. Falskiego w jego elementarzu. W ostatecznym kształcie elementarz Heleny Metery „liczy 96 stron, z czego 8 ostatnich to materiały do wycięcia: alfabet ruchomy, kolorowe nakrywki, suwaki, ilustracje. Obraz graficzny pierwszej litery pojawia się dopiero na stronie 20, ale w odniesieniu do założeń metody barwno-dźwiękowej jest to zabieg zasadny. Okres nauki czytania trwa 16 tygodni, a tematyka oscyluje wokół życia zespołu klasowego. W podręczniku można wyróżnić dwa okresy:

- pierwszy – przedliterowy, przeważają tutaj ćwiczenia w doskonaleniu analizy i syntezy słuchowej (wyróżnianie głosek w wyrazach w nagłosie, wygłosie, śródgłosie), ponadto występuje modelowanie budowy dźwiękowej wyrazów przy użyciu kolorowych nakładek, przypisanych poszczególnym głoskom, a także zabawy słowne;
- drugi okres – literowy, gdzie dominują ćwiczenia z użyciem określonej litery, przybierają one formę m.in. rebusów, zgadywanek i krzyżówek. Ilustracje nie są może zbyt wyszukane, ale to nie one były celem samym w sobie, stanowiły pomoc w nauce czytania, a to było najistotniejsze „ (A. Prokop, 2014, s .632).

Tabela 6
Tok metodyczny nauki czytania w metodzie barwno-dźwiękowej H. Metery

Okres przedliterowy:

- **Obrazek tematyczny:** oglądanie przez dzieci obrazka, pod którym jest podpis informujący, co na nim przedstawiono;
- **Analiza słuchowa wyrazu:** dziecko nazywa i określa rodzaj poznawanych głosek i ustala liczbę fonemów w danym wyrazie. Poznanie struktury dźwiękowej wyrazu przed poznaniem jego budowy graficznej ma ułatwić dziecku naukę czytania. Punktem wyjścia w poznawaniu nowej litery jest zawsze analiza słuchowa wyrazu. Dziecko dokonuje wówczas wyodrębnienia głoski. W początkowym okresie nauki czytania analiza, a potem synteza powinny być dokonywane tylko w odniesieniu do tych wyrazów, których wymowa jest zgodna z pisownią. Rozróżnianie rodzajów głosek umożliwia zrozumienie związku, jaki zachodzi między głoską i literą, spółgłoską a samogłoską, stanowiąc również podstawę do nauki pisania i pisania ortograficznego. Wyodrębnienie sylaby jako jednostki mowy pozwala na wprowadzenie sylabowej budowy wyrazów. Sylaba jest naturalną cząstką mowy ułatwiającą czytanie długich i trudnych wyrazów;
- **Synteza słuchowa wyrazu**: układa schemat wyrazu, zapisując go za pomocą symboli – kolorowych nakrywek (ten etap może być także uzupełniony o analizę ruchowo-słuchową, symboliczny zapis wyrażony ruchem ciała).Wprowadza się graficzny schemat wyrazu który musi zawierać zawsze tyle pól, ile jest głosek w wyrazie, stanowiąc jednocześnie podstawę do analizy. Schemat budowy dźwiękowej wyrazu to prostokąt podzielony na pola.Nakrywka to prostokąt odpowiadający wielkością jednemu polu na schemacie. Symbolizuje głoskę. Kolor nakrywki oznacza rodzaj głoski. Przed poznaniem rodzajów głosek stosuje się jednolity kolor nakrywek. Później wprowadza się dwa odcienie czerwieni, by odróżnić samogłoski nosowe od ustnych, oraz dwa odcienie koloru zielonego, na oznaczenie twardych i miękkich spółgłosek dźwięcznych, i dwa odcienie niebieskiego na zaznaczenie różnic między spółgłoskami twardymi i miękkimi bezdźwięcznymi. Dziecko, dokonując analizy słuchowej wyrazu, nazywa i określa rodzaj poznawanych głosek – ustala liczbę

fonemów w danym wyrazie. Potem, przeprowadzając syntezę, układa schemat wyrazu, zapisując go za pomocą symboli – kolorowych nakrywek;

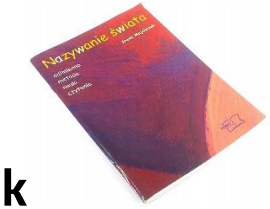
- **Litera:** analiza i synteza słuchowa odpowiednich wyrazów prowadzi do stopniowego zastępowania kolorowych nakrywek innym typem symboli – literami. W ten sposób dziecko uświadamia sobie, że każdej głosce odpowiada określony symbol literowy.

Okres literowy: (punktem wyjścia jest zawsze analiza słuchowa wyrazów)

- **Nowa litera:** poznawanie kształtu nowej litery poprzez kojarzenie wyodrębnionej głoski i litery za pomocą której można ją oznaczyć (kodować). Dzieci skupiają uwagę na nowej głosce (fonemie) i literze, która ją oznacza (koduje). Dokładnie ją wybrzmiewają;
- **Pisanie**: dzieci poznają kształt litery, pisząc ją palcem w powietrzu (na stoliku, zaparowanym lusterku, rozsypanym piachu), po wykropkowanym śladzie w zeszycie, na koniec w linijkach zeszytu;
- **Skojarzenia z kształtem litery** : w trakcie poznawania kształtu nowej litery (jej pisania i wybrzmiewania odpowiadającej jej głoski) dzieci coraz silniej skojarzą brzmienie głoski z jej znakiem graficznym, z literą;
- **Ponowna synteza**: w momencie gdy dzieci potrafią pisać nową literę i łączą - ją z właściwą głoską (co oznacza, że ile razy dziecko usłyszy dany fonem, oczami wyobraźni zobaczy określoną literę, w uszach zadźwięczy mu fonem);
- **Nauka czytania i pisania** : w połączenie głoska-litera włącza się wyraz, wyraz w zdanie, a zdanie w opowiadanie

„Pogłos tego swoistego przewrotu w podejściu do nauki czytania słychać do dziś, kiedy to wyróżniamy głoski w wyrazach w nagłosie, wygłosie i śródgłosie, tworzymy z dziećmi schematy dźwiękowej budowy wyrazów, nakładamy na nie odpowiednie kartoniki, pokazujemy różnice między głoską a literą, prowadzimy analizę wyrazów zawierających zmiękczenia. Istnieją placówki oświatowe, które wykorzystują metodę barwno-dźwiękową w nauce czytania, szczególnie na poziomie przedszkolnym (A. Prokop, 2014, s.632).

1.2.2. Odimienna metoda nauki czytania Ireny Majchrzak



Początkiem jest imię dziecka, które staje się słowem otwierającym świat czytania i pisania. Metodę stosuje się już z dziećmi trzyletnimi. Tok postępowania jest tak uniwersalny, że naukę czytania mogą rozpoczynać także dzieci starsze[4]. Metoda zapewnia nabywanie wczesnej umiejętności czytania zarówno w aspekcie technicznym i semantycznym. Jako jedna z niewielu metod podkreśla autonomię dziecka i jego podmiotowe uczestnictwo w procesie czytania i pisania. Napisanie dziecku jego imienia pozwala mu odkryć alfabetyczną tajemnicę pisma. Porównując zapis swojego imienia z zapisami innych imion, dziecko zdaje sobie sprawę, że każde zapisane słowo ma stałą kombinację liter. Wyjaśnienie tego faktu może być czynione w dowolnym języku, ale jego istota jest zawsze taka sama. Nauczyciel poprzez dostarczanie bodźców praktycznych prowokuje dziecko do odkrywania na drodze samodzielnego rozumowania logiki alfabetu. I. Majchrzak (1995) uważa, że należy łączyć naukę czytania i pisania bowiem pismo jest fenomenem wizualnym dlatego powinno być poznawane zmysłem wzroku, a dziecko łatwiej pojmuje relacje między głoską a literą na podstawie analizy napisanych słów niż mówionych. Zaś wymóg głoskowania w nauce czytania powoduje trudności i frustracje u wielu dzieci. Spowodowane są one faktem słabo rozwiniętego słuchu fonematycznego oraz wadami wymowy. I. Majchrzak (2004) w swoim programie ,,Nazywanie świata – odmienna metoda nauki czytania", podaje kilka zasad, realizacji swojej metody nauczania czytania i pisania skierowanych do prowadzących zajęcia:

[4] Na mojej stronie www.mszczepanska.wp.pl polecam książkę o pisaniu programu autorskiego

„1. Nie będziesz miała nikogo innego bardziej na względzie niż dziecko, które uczysz; ani ministerstwa, ani wizytatora, ani doradcy metodologicznego. Wszystkich ich słuchać będziesz, ale tylko w tym, co przynosić będzie korzyść uczniowi Twojemu, co wzbogacać będzie jego i dawać radość;
2. Nikogo nie słuchaj ślepo, żadnego ćwiczenia nie wykonuj na wiarę. Zawsze sprawdzaj własnym rozumem i doświadczeniem, czemu dane ćwiczenie ma służyć. I dopiero, gdy się przekonasz o korzyści TEGO ćwiczenia, wprowadź je w życie;
3. Pracę swoją z dzieckiem traktuj, jak dar dla niego. Dawaj, dawaj, to znaczy informuj, tyle razy, ile trzeba, ale nie wystawiaj rachunku, to znaczy nie odpytuj. Nie sprawdzaj, czy zapamiętało. Bądź hojna;
4. Dziecko tylko obserwuj. Nie po to jednak, by mu wystawić stopień, pochwałę, lub naganę, ale po to, by w odpowiednim momencie przyjść mu z pomocą;
5. Przyjść z pomocą dziecku, znaczy tak kierować jego wysiłkami, by zawsze miało radość z rozwiązanego zadania i zawsze miało trudność, której w tym momencie przezwyciężyć nie może. Radość z odniesionego sukcesu daje energię potrzebną do pokonania trudności. Uczeń zawsze jest w drodze pomiędzy tym, co jest już zbyt łatwe i tym, co jeszcze zbyt trudne. Są to szczeble, po których się wspina;
6. Każdy z Twoich uczniów każdego dnia jest na innym szczeblu trudności. Obserwuj każdego z nich i tak dawkuj im zadania, aby nic nie było zbyt łatwe (bo się znudzi), ani zbyt trudne (bo się zniechęci);
7. W uczeniu dziecka odwołuj się do jego inteligencji. Nie do pamięci, nie do pilności, nie do posłuszeństwa, tylko do inteligencji. I do tej inteligencji miej zaufanie;
8. Dziecko umie rozumować. Dlatego nie dawaj mu fałszywych przesłanek, na których mogłoby zbudować gmach fałszywych konkluzji. Niestety, szkolny program nauki pisma opiera się w dużej mierze na fałszywych przesłankach. Stanowi to groźne niebezpieczeństwo. Fałszywą przesłanką jest przekonanie, że zasady pisowni możemy poznać ze słuchu;
9. Już pierwszy okres początkowego nauczania bywa źródłem cierpienia dzieci i ich nauczycieli. Bywa, że już w tym okresie kontakt z pismem skojarzy się z uczuciem przykrości i frustracji. Chroń dziecko przed tym niebezpieczeństwem”(s.19).
W metodzie I. Majchrzak (1995) nauka czytania i pisania podzielona jest na kilka etapów:

- **Inicjacja:** czyli wtajemniczenie które autorka nazywa gestem symbolizacji. Dziecko wie że może wyrazić i określić siebie za pomocą liter – „może być napisany i przeczytany". Równocześnie doświadcza siebie w dwóch formach: rzeczywistej i symbolicznej. Łączy się to z ogromną radością i co ważne od początku dziecko wchodzi w świat pisma jako w świat znaczeń, a nie izolowanych liter. Szczegółowy przebieg inicjacji wygląda następująco:
    - zapis imienia dziecka (literami pisanymi, bez ich łączenia, w formie jaką poda dziecko),
    - przeliterowanie imienia,
    - policzenie liter w imieniu,
    - zapis imienia dorosłego (nauczyciela),
    - porównanie ilości liter w imionach (dziecka i dorosłego), ustalenie, które są takie same,
    - ustalenie ile liter w imionach zajmuje dwa rzędy, a ile trzy rzędy,
    - określenie znaczenia wielkiej litery.

Każde dziecko podchodzi pojedynczo do nauczyciela i siada obok nauczyciela tak, aby widzieć proces zapisywania jego imienia. po krótkiej rozmowie nauczyciel mówi:" pokażę ci teraz jak pisze się twoje imię Ala". Kartka powinna być poliniowana, aby dziecko mogło zaobserwować, że każda litera ma swoją pozycję w stosunku do czterech poziomych linii (tak jak w zeszycie do pisania dla pierwszej klasy) (najlepiej formatu A5), linie zaznaczone ołówkiem, litery napisane powinny być bardzo wyraźnie grubym flamastrem.
„Popatrz, oto jest litera A, pierwsza litera Ali, oto jest l, następna litera…….. Oto i cała Ala. Jeśli ktoś zobaczy tę kartkę będzie wiedział, że w naszej grupie jest dziewczynka, która nazywa się Ala";

- **Wizytówki i ściana pełna liter** : I. Majchrzak opracowała tzw. „Ścianę pełną liter", która jest podstawą do zestawu ćwiczeń wizualnych, umożliwiających dziecku przejście od rozpoznania swojego imienia do umiejętności czytania. Do nauki czytania autorka wybrała 48 imion polskich. Ich zestaw obejmuje następujące imiona: *„Agnieszka Alicja Aleksandra Barbara Beata Danuta Dorota Ewa Elżbieta Grażyna Hanna Irena Izabela Janina Józefa Katarzyna Maria Marta Małgorzata Nina Olga Urszula Wanda Zofia Andrzej Adam Bronisław Czesław Edward Franciszek Grzegorz Henryk Jan Jerzy Józef Krzysztof Ludwik Lech Marian Marek Paweł Piotr Ryszard Robert Stefan Tadeusz Wacław Zbigniew "*(I.Majchrzak,1995, s.21). Nauczyciel pracuje z tymi imionami, które noszą dzieci z jego grupy (jeżeli nie ma w grupie dzieci z tym imieniem, poszukuje go w

rodzinach dzieci).Wykonuje przy dziecku wizytówkę z jego imieniem, a po rozmowie i obserwacji, jak się dane imię pisze, dziecko zawiesza swoją wizytówkę w sali, w miejscu widocznym i łatwo dostępnym. Po tym działaniu następuje przeliczanie liter w imieniu i porównywanie z imieniem nauczycielki;

- **Prezentacja alfabetu:** po przejściu inicjacji przez wszystkie dzieci , a ich wizytówki rozmieszczone są w sali nauczyciel prezentuje alfabet, zawieszając poszczególne litery na długiej taśmie (drukowane litery małe i wielkie), na wysokości dziecięcych oczu. Litery ą, ę, ń będą bez odpowiedników w rzędzie liter wielkich, ponieważ nie ma słów, które zaczynają się tymi literami. Jeśli będą też litery pisane, powinny znajdować się one pod drukowanymi (również małe pod wielkimi). Na końcu taśmy z literami powinny znaleźć się wszystkie dwuznaki. W ten sposób dostępne dziecięcej obserwacji wizytówki z imionami oraz alfabet stanowią właśnie „Ścianę pełną liter". Pozwala ona na prowadzenie ćwiczeń, które mają na celu wyodrębnienie litery i odkrycie jej fonetycznej funkcji, poczynając od odnalezienia liter własnego imienia w alfabecie, a następnie odszukania „swoich" liter w imionach kolegów. Dziecko poznaje zarówno wizualne właściwości liter, jak i ich dźwiękowe odpowiedniki. Tak więc że dziecko uczy się liter przez obserwację. Dzieci poznają w tej metodzie każdą literę przez jeden dzień, co sprawia, iż poznanie całego alfabetu trwa kilka tygodni. Wskazane jest, aby poznawanie litery odbywało się o stałej porze w ciągu dnia. Prezentacja alfabetu ma charakter zabawowy, a nie nauką i dlatego nie wolno stosować „odpytywania" dzieci z poznanych liter. W trakcie poznawania liter zapoznajemy też dzieci z „humorami" liter, na które trzeba bardzo uważać, ponieważ gdy litera **c** spotka **z** to razem z nim brzmi **cz**, a kiedy spotka **h** to razem brzmią **ch**. Naturalność sytuacji i dziecięce wyjaśnienie humorów liter czynią czytanie i pismo ciekawszym i każą mieć się na baczności. Tego typu sytuacje stwarzają „podpórki" dla pamięci. Umysł dziecka przyswoi sobie to, co w danym momencie najbardziej go zainteresuje lub co się przyda.
- **Targ liter:** dziecko otrzymuje kopertę w której znajdują się małe kartki z literami składającymi się na jego imię. Dziecko ma ułożyć własne imię, zaczynając od porównywania napisu na kopercie, a następnie z bez wzoru z pamięci. Ćwiczenie to powtarza się każdego dnia przez około 4 tygodnie. Każde dziecko przelicza ile potrzebuje „swoich" liter, by za nie uzyskać te, których nie ma. Potrzebne litery, na początku, otrzymuje od nauczyciela. Następnie koncentrując się na literach, których mu brak, szuka chętnych którzy się wymienią. Operacje te są związane z czynnościami manualnymi, czyli naklejaniem na karcie uzyskanych liter. W przypadku, gdy dziecko nie znajdzie już partnera na targu liter, może zgłosić się do banku (u nauczyciela),

gdzie wymienia „swoje” litery na brakujące. Po pewnym czasie dziecko samodzielnie układa z liter własnego imienia różne słowa, jeżeli brakuje liter, dziecko musi je jak poprzednio wymienić z kolegami. Polega to na tym, że dziecko rysuje na oddzielnych karteczkach tyle „swoich” liter, ile trzeba, by za nie uzyskać te, których nie ma. Po tym etapie może nastąpić gra w sylaby. Jest to moment gdy dziecko posiada własną, przez siebie opracowaną kartę z alfabetem– można wyjść z zamkniętego kręgu imion i wyruszyć na spotkanie słów i ich znaczeń. Jedną z gier w sylaby jest „Czy masz słowo?” Odbywa się ona analogicznie do opisanych wyżej. Na kartkach papieru należy napisać sylaby, początkowo najprostsze, później bardziej skomplikowane. Przygotowane sylaby rozdajemy dzieciom i pytamy: „Masz słowo, czy nie masz słowa?” Komu sylaby ułożą się w słowa, ten wygrywa. Następnie następuje nowe rozdanie kartek z sylabami. Gra ewaluuje i potem zamiast sylab można zapisać proste słowa wyrazy: ja, dom, mama, tata, kot, koń, nos. Ważne jest, aby dziecko zrozumiało treść i potrafiło je przeczytać. Ten sam zestaw sylab można wykorzystywać wiele razy. Sposób prowadzenia gry zależy od inwencji nauczyciela. Może on rozdawać karty dzieciom lub poprosić, by wybrały je sobie, np.„ Wybierz trzy karty”. Jeśli dzieci mają wybrać większą ilość kart (6– 10), można rozsypać je na podłodze („deszcz”), by dzieci wybrały określoną ilość kart. Przy tej okazji uczą się liczyć. Jeśli początkowo dziecko nie zorientuje się, że ma słowo, trzeba mu to podpowiedzieć/uzmysłowić. Jeśli nie zna znaczenia słowa, trzeba mu je wyjaśnić. Jednak pod żadnym pozorem nie należy zatrzymywać się długo. Nie należy też pouczać dzieci. Ten proces należy traktować jak zabawę. Dzięki dotychczasowym zabiegom w tym momencie nauki dziecko : zna brzmienie własnego imienia oraz imion kolegów, spostrzega różnicę między literami, zauważa znaczenie ortografii bowiem porównuje dźwięki z obrazem graficznym, odkrywa, że każdą literę wmawia się w szczególny sposób i nie zawsze tak samo **„n”** inaczej brzmi w imieniu Wanda niż w imieniu Ania, czy Zbigniew gdzie jest zmiękczone przez **„ i”**, potrafi ze znanych mu sylab ułożyć wyraz i rozumie jego znaczenie;

- „**Nazywanie świata”:** ten etap polega na przyporządkowaniu odpowiedniej nazwy do otoczenia czyli ludzi, zjawisk zwierząt itp. Na przygotowanych wcześniej kartkach znajdują się więc wyrazy podstawowe które można przyporządkować do elementów otoczenia dziecka. Zbiór nazw, powinien liczyć od 80 do 100 słów/wyrazów. W ten sposób dzieci codziennie porządkują świat wokół nich. Odmianą tej zabawy jest układanka słowno-obrazkowa. Tworzy ona zbiór 80 nazw rzeczy na obrazkach (roślin i zwierząt). Zadaniem dzieci jest przyporządkowywanie właściwego obrazka do odczytanego słowa. Zabawa odbywa się w ciszy. Głośne czytanie

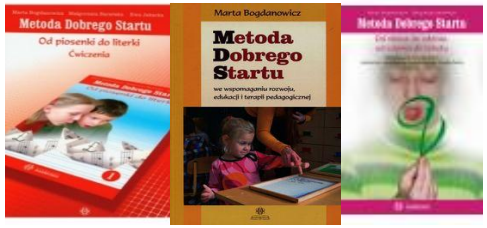
nie służy rozumieniu Organizacja takich ćwiczeń w dużej części jest zależna od indywidualnych możliwości dzieci i inwencji nauczyciela. Z czasem zbiór rzeczowników wzbogacamy o przymiotniki. Dzieci mogą sobie nawzajem przypinać kartki z nazwami części ciała, garderoby, zabawki i nastroju. W takiej zabawie dzieci będą w sposób naturalny siebie nawzajem sprawdzały i korygowały swoje błędy. Ćwiczeniem o wyższym stopniu trudności są zestawy wyrazów które rozpoczynają się tą samą literą np.: „orzeł", orzech", orzeszek. Przy tego rodzaju ćwiczeniach należy indywidualizować pracę ze względu na możliwości rozwoju z uwzględnieniem stymulacji tego procesu. Od układanek słowno-obrazkowych, gdzie podpis składa się z jednego słowa/wyrazu, należy stopniowo przechodzić do czytania krótkich zdań, potem coraz dłuższych i bardziej skomplikowanych tekstów. Służyć temu powinny kąciki czytania i oglądania książek ale także czasopism dziecięcych. Warto w rozkładzie dnia uwzględnić stałą porę na wspólne lub indywidualne czytanie. W efekcie dziecko będzie potrafiło nadawać przedmiotom z otoczenia ich symbolicznych pisemnych reprezentacji.

- **Pierwsze lektury:** stały element dnia umożliwiający dzieciom kontakt z językiem pisanym. W efekcie dziecko: zna wszystkie litery alfabetu; utrwala czytanie ze zrozumieniem; poszerza słownictwo; wie, że każdą sytuację można opisać i opowiedzieć; jest stale motywowany do czytania i kształtuje podmiotowe kompetencje czytelnicze.

Tabela 7
Tok metodyczny nauki pisania i czytania w metodzie Ireny Majchrzak

➢ Inicjacja ➢ Wizytówki i ściana pełna liter ➢ Prezentacja liter ➢ Targ liter ➢ Nazywanie świata ➢ Pierwsze lektury

1.2.3. Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz



Metoda Dobrego Startu stanowi propozycję przygotowania do nauki czytania i pisania polisensorycznego, poprzez wielozmysłowe uczenie się liter alfabetu. Marta Bogdanowicz wskazuje, iż podstawą stworzenia Metody Dobrego Startu byli J.A. Komeński (1592 -1670), M. Montessori (1870 -1952), O. Decroly (1871-1932), J. Ayres (1920-1988) oraz T. Bugnet Van der Voort (1887-1951) twórca metody Le Bon Depart. Inspiracje z zaczerpnięte metody z metody Le Bon Depart to: wielozmysłowe uczenie się, wykonywanie ruchów zharmonizowanych w czasie i przestrzeni oraz takie techniki jak wystukiwanie rytmu na wałeczkach z piaskiem, rysowanie figur geometrycznych w rytm śpiewanej piosenki w powietrzu, na piasku i na papierze, wzory – kilka figur geometrycznych. Oryginalnym elementem w Metodzie Dobrego Startu są różnego rodzaju ćwiczenia obejmujące wzory, figury geometryczne, litery, cyfry oraz zintegrowane z metodą zbiory wierszyków, wzory litero podobne i cyfry. Autorka za podstawę przyjęła, iż w trakcie procesu czytania i pisania powinny być w równym stopniu zaangażowane funkcje spostrzeżeniowe, językowe, ruchowe i integracji percepcyjno-motorycznej (poniższe zestawienie).

Tabela 8
Proces czytania i pisania a angażowanie różnych funkcji

wzrok, słuch, dotyk, kinestetyka	fonologiczne, syntaktyczno-morfologiczne, semantyczne
motoryka duża i mała, równowaga	współdziałanie wszystkich funkcji

Zatem metoda ta stymuluje rozwój integracji percepcyjno-motorycznej; obejmuje m.in. ćwiczenia orientacji w schemacie ciała i w przestrzeni, piosenki tematyczne ściśle związane z aktywnościami (np. ćwiczeniem słuchu fonematycznego), zajęcia ruchowe, słuchowe i wzrokowe oparte na wspólnym rytmie. Element motoryczny to

ćwiczenia ruchowe, ruchowo- słuchowe, a także ruchowo- słuchowo-wzrokowe czyli ruchy zharmonizowane z rytmem piosenki, wykonywane podczas reprodukowania znaków graficznych; • element słuchowy to piosenki, wierszyki, zdania, wyrazy; • element wzrokowy to znaki graficzne (łatwe wzory, wzory literopodobne, litery i znaki matematyczne).

Struktura zajęć zmieniać się musi przede wszystkim z uwagi na specjalne potrzeby edukacyjne, możliwości i ograniczenia dzieci, które biorą udział w zajęciach. Stosowanie MDS wymaga więc elastyczności, twórczego myślenia i działania. Nie znosi rutyny i sztywnego korzystania ze schematów, które tworzą jedynie podstawową konstrukcję dla budowania własnej koncepcji zajęć.

Tabela 9
Podstawowa struktura zajęć MDS (M.Bogdanowicz,1985,2004,2014)

Podstawowa struktura zajęć MDS jest następująca (M.Bogdanowicz,1985,2004,2014): ✓ zajęcia wprowadzające: a) ćwiczenia orientacyjno-porządkowe b) ćwiczenia świadomości osoby, schematu ciała i przestrzeni c) nauka piosenki d) ćwiczenia językowe e) ćwiczenia logopedyczne ✓ zajęcia właściwe a) ćwiczenia ruchowe b) ćwiczenia ruchowo-słuchowe c) ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe ✓ zajęcia końcowe

Tabela 10
Szczegółowy opis zajęć Metodą Dobrego Startu według M.Bogdanowicz (2014, ss. 67-97)

Części zajęć	Etapy	Opis[5]
Zajęcia wprowadzające: zadaniem których jest skoncentrowanie uwagi dzieci na rozpoczynających się zajęciach i usprawnienie niektórych funkcji psychomotorycznych, głównie funkcji językowych, motoryki oraz orientacji w schemacie ciała i przestrzeni		
	ćwiczenia orientacyjno–porządkowe: służą koncentrowaniu uwagi na zajęciach	✓ grupa siada na podłodze w kręgu, maszeruje po okręgu równocześnie śpiewając piosenkę; ✓ zabawa ruchowa np. „Baloniku mój malutki”
	ćwiczenia świadomości osób uczestniczących i kształceniu orientacji w schemacie ciała i przestrzeni: nazywanie części ciała oraz lewej i prawej strony ciała i przestrzeni	✓ powitania imieniem dziecka: Witaj Aniu, Jak się masz, jak się masz…; ✓ podczas śpiewu dzieci wykonują ruchy powitania czyli machają ręką, krzyżują ręce na piersiach (gest przytulania) itp.; ✓ rozróżnianie i nazywanie części ciała np. stopy, ramienia, barku rzęs i równoczesne jej pokazywanie; ✓ zabawa: dzieci chodzą po sali i na polecenie nauczyciela wykonują różne czynności: palec do nosa, ślizgajcie się stopami po podłodze itp.; ✓ śpiewanie piosenki np. kto ma niebieskie oczy ma wstać, ma wstać itp.; ✓ zabawa „powitanie paluszków” na polecenie nauczyciela stykanie opuszków palców lewej i prawej ręki; ✓ odróżnianie prawej i lewej części ciała np. poprzez stykanie się z innym dzieckiem lewym kolanem;

		[5] Opis zabaw znajduje się w książce M. Bogdanowicz, 2004a, W co się bawić z dziećmi, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk a także dostępne w pdf na stronie https://przedszkoleglinno.pl/wp-content/uploads/2020/09/W-co-si%c4%99-bawi%c4%87-z-dzie%c4%87mi-Marta-Bogdanowicz.pdf

		✓ zabawa w musztrę harcerską : szereg, dwuszereg, baczność itd.
	nauka piosenki i rozmowa na jej temat: ćwiczenia rozwijające myślenie i funkcje językowe w celu zrozumienia tekstu piosenki i jej zapamiętania	✓ piosenka śpiewana przez nauczycielkę lub z odtwarzacza; ✓ piosenka towarzyszy całym zajęciom: słuchanie piosenki ćwiczy uwagę i pamięć słuchową oraz wyobraźnię; ✓ ćwiczenia w rozumieniu piosenki: wydzielanie w tekście zdań, z ze zdań słów pozwala dokładnie zrozumieć tekst i poprawia umiejętność budowania wypowiedzi słownych[6]; ✓ wzbogacanie słownictwa i zasobu wiedzy: wprowadzanie do słownika dziecka słów i całych związków frazeologicznych poprzez rozwijanie słownika biernego i czynnego słownika; ✓ ćwiczenia świadomości językowej i wrażliwości na poprawność budowy zdań i formy gramatycznej wyrazów w zdaniu podczas formułowania wypowiedzi słownych – aspekt semantyczny i morfologiczno-syntaktyczny języka; ✓ rozwijanie myślenia pojęciowo-słownego czyli zwrócenie uwagi na aspekt semantyczny języka i myślenie twórcze; ✓ sposobność wprowadzenia pojęć nadrzędnych (owoce, zabawki)oraz prostych definicji klasyfikowania pojęć; ✓ rozwija analizę, syntezę, porównywanie, uogólnianie i abstrahowanie.

[6] Podobnie jak przy uczeniu się na pamięć prozy i poezji uruchamia się pamięć mechaniczna

	ćwiczenia językowe: zabawa w zagadki językowe	✓ wykorzystywany jest tekst piosenki; ✓ rozwijanie umiejętności na poziomie epijęzykowym czyli intuicyjne wykonywanie zadań na materiale werbalnym na podstawie tak zwanego wyczucia językowego bez pełnej świadomości językowej: przykładem jest pytanie dzieci o rymy ✓ rozwijanie umiejętności na poziomie metajęzykowym czyli wykonywanie zadań z pełną świadomością językową, a więc z udziałem tak zwanej świadomości fonologicznej: przykładem może być wyróżnianie głoski która różni daną parę wyrazów. W tym aspekcie następuje rozwijanie świadomości fonologicznej poprzez wykorzystywanie takich elementów językowych jak zdania (wypowiedzenia), słowa oraz ich cząstki fonologiczne i morfologiczne, sylaby, subsylaby (cząstki słów niebędące sylabami ani głoskami) oraz głoski/fonemy; ✓ zagadki językowe obejmują trening: słuchu fonemowego(paronimy), operacji na rymach i aliteracjach, operacji na sylabach (analiza i synteza sylabowa czyli usuwanie, dodawanie, zastępowanie, przestawianie),operacji na fonemach(analiza i synteza fonemowa; wydzielanie, usuwanie, dodawanie, zastępowanie różnych głosek- w efekcie porównywania struktury fonologicznej paronimów) oraz spuneryzmów(przedstawianie głosek, sylab, subsylab) ✓ rozwijanie umiejętności we wszystkich aspektach języka czyli w aspekcie fonologicznym, morfologiczno-syntaktycznym oraz leksykalno-semantycznym.

	ćwiczenia logopedyczne: oddechowe i artykulacyjne	✓ ćwiczenia oddechowe[7]: wydłużanie fazy wydechowej, ćwiczenia emisyjne, ćwiczenia ekonomicznego zużywania powietrza i umiejętności synchronizowania pauz oddechowych z treścią wypowiedzi: wdech przez nos, wydech ustami; unoszenie rąk w górę podczas wdechu, spokojne opuszczanie rąk przy wydechu; wykonanie wydechu wymawiając „s” z jednakową głośnością; wykonanie wydechu wymawiając „s” raz ciszej, raz głośniej; wykonanie wydechu dmuchając na skrawek papieru; wydmuchiwanie baniek mydlanych; dmuchanie na kłębuszki waty, papierowe kulki, piłeczki, piórka; nadmuchiwanie balonów; ✓ ćwiczenia narządów artykulacyjnych – podnoszenie sprawności języka, warg, podniebienia miękkiego, żuchwy: a) ćwiczenia języka: wysuwanie i powolne wsuwanie języka w głąb jamy ustnej; opuszczanie języka na brodę, unoszenie do nosa; kierowanie języka do kącika ust; przewężanie języka (język wąski – grot); rozpłaszczanie języka (język szeroki – łopatka); ułożenie języka w kształt miseczki; oblizywanie warg przy otwartych ustach; oblizywanie językiem zębów; „kląskanie” językiem o podniebienie twarde; dotykanie czubkiem języka na zmianę dolnych i górnych zębów przy silnie opuszczonej żuchwie; „liczenie” zębów górnych, a następnie dolnych; unoszenie czubka języka do wałka dziąsłowego ;wysuwanie języka na górną wargę; głośne

		[7] Poniższe ćwiczenia zaczerpnięto ze strony https://sp2gryfino.edupage.org/a/logopedia-w-domu?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQ1MyZzdWJwYWdlPTM%3D

		wymawianie głoski „a” z jednoczesnym unoszeniem języka do wałka dziąsłowego kilkakrotne uderzanie czubkiem języka o wałek dziąsłowy; przesuwanie języka po podniebieniu przy otwartych ustach wypychanie językiem policzków; b) ćwiczenia warg: zaciskanie warg; przesuwanie na boki zamkniętych warg; układanie warg w ryjek; szybkie zmienianie układu ust uśmiech – ryjek; gwizdanie i cmokanie; zakładanie wargi dolnej na górną i odwrotnie; przepychanie powietrza wewnątrz jamy ustnej; dmuchanie przez wargi ułożone w kształt dzióbka i z zębami górnymi na dolnej wardze; parskanie; nadymanie policzków i powolne wypuszczanie powietrza ustami lub nosem; c) ćwiczenia podniebienia miękkiego: wdychanie i wydychanie powietrza przez nos; wypowiadanie sylab aka, oko, uku, eke, yky, iki; wypowiadanie sylab ak, ok, ek, yk, uk, ik, ka, ko, ke, ky, ku, ki; ćwiczenia z rurką (przenoszenie kawałków papieru); ziewanie, chuchanie, chrapanie; d) ćwiczenia żuchwy: opuszczanie i unoszenie żuchwy ku górze; wykonywanie ruchów poziomych, raz z wargami rozchylonymi, raz z zamkniętymi; ruchy do przodu i do tyłu;

		✓ ćwiczenia emisyjno-głosowe: wyrabianie właściwej tonacji, ćwiczenia umiejętności modulowania siły głosu i prawidłowego brzmienia głosek w sylabach, wyrazach, zdaniach, naśladowanie głosów: próby wymowy poszczególnych samogłosek w różnej tonacji; przedłużanie wymowy głoski „m”- mruczenie, np. naśladowanie mruczenia misia, usypianie lalek „aaa..”, buczenie syren „uuu…”; ćwiczenia na wyrazach dźwiękonaśladowczych (muuu…, chał chał…, pi pi…, itp.); stajemy swobodnie w niewielkim rozkroku, ręce luźno zwisają wzdłuż ciała, głowa lekko pochylona do przodu. Unosząc powoli głowę, bierzemy głęboki wdech, a wypuszczamy gwałtownie parskając jak koń (powtarzamy kilka razy);
Zajęcia właściwe		
	ćwiczenia ruchowe	✓ zabawa ruchowa nawiązująca do treści piosenki która umożliwia rozwijanie świadomości własnego ciała, ćwiczy pamięć i wyobraźnię ruchową, percepcję dotykową i kinestetyczną, zdolność utrzymania równowagi, sprawność ruchową całego ciała oraz ruchów rąk ale także koordynację i automatyzację ruchów; ✓ ważna jest kreatywność i zaangażowanie dzieci w tworzenie zabaw inspirowanych słowami piosenki; ✓ należy przechodzić od zabaw łatwych do coraz bardziej skomplikowanych; ✓ ważne miejsce zajmują także zabawy o charakterze relaksacyjnym które powinny występować po serii

		wyczerpujących ćwiczeń w całych zajęciach właściwych.
	ćwiczenia ruchowo-słuchowe	✓ do zajęć ruchowych dołączony zostaje element słuchowy czyli piosenka, wierszyk, słowo; ✓ zazwyczaj jest to wystukiwanie rytmu podczas powtarzania piosenki, wiersza lub słowa; ✓ wystukiwanie rytmu odbywa się na bębenku, pudełku, woreczku z grochem, wałeczku z sypkim materiałem lub ulepionym z gliny. Dziecko używa do tego pięści, dłoni i palców, łokci i całego ciała; ✓ początkowo dzieci wykonują ruchy zaplanowane przez nauczyciela[8], potem zaś proponują własne; ✓ ważne stają się ruchy ręki, która służy dziecku do pisania, dlatego najpierw stosujemy ćwiczenia ruchów jednej ręki zaczynając od ręki dominującej, a następnie ćwiczenia obu rąk; ✓ rytm można odtwarzać w sposób zróżnicowany ze względu na siłę uderzenia; ✓ ruchy mogą przyjmować różne formy: naciskania, klepania, głaskania, ściskania, uderzania na zmianę przed i za przedmiotem, w jego lewy i prawy koniec, ✓ do tej części można włączyć pląsy zuchowe; ✓ ćwiczenia ruchowo- słuchowe mają wszechstronne znaczenie w rehabilitacji zaburzonych funkcji psychomotorycznych. Kształcą gnozję palców, precyzję i elasyczność ruchów, koordynację ruchów obu rąk, a poprzez to usprawniają funkcjonowanie analizatora kinestetyczno-ruchowego;

		[8] M.Bogdanowicz (2014) w swojej książce zawarła schemat ćwiczeń ruchowo-słuchowych , ss.223-224

		✓ element muzyczny i rytmiczny rozwijają percepcję słuchową, poczucie rytmu, pamięć sekwencyjną aktywizując czynność analizatora słuchowego; ✓ ćwiczenia kładące nacisk na uwzględnianie kierunków w przestrzeni połączone z nazywaniem stron ciała, rozwijają koordynację słuchowo-ruchową , kształcą orientację w stronach ciała i przestrzeni oraz orientację czasowo-przestrzenną.
	ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe	✓ etapy ćwiczenia są następujące: prezentacja wzoru i sposobu wykonywania ćwiczenia; uczenie się polisensoryczne; reprodukowanie wzoru; ✓ etap pierwszy: - prezentacja wzoru: figury geometrycznej, litery i cyfry. Szczegółowo omówione zostaje położenie wzoru w przestrzeni, elementy, do czego jest podobny, czy można go skojarzyć z treścią piosenki[9]; - pokaz wykonania wzoru: nauczyciel pokazuje jednocześnie śpiewając piosenkę i wodząc ręka po wzorze. Szczególne znaczenie ma dostosowanie ruchu rąk do rytmu piosenki, kolejność i kierunek – elementom wzoru i ich ułożeniu w przestrzeni; ✓ etap drugi: uczenie polisensoryczne: - reprodukowanie wzoru przez jedno dziecko, reszta bacznie obserwuje; - reprodukowanie wzoru przez resztę dzieci; - reprodukowanie wzoru odbywa się przy pomocy dwóch technik: niegraficznej i graficznej;

		[9] M.Bogdanowicz (2014) w swojej książce zawarła zestaw wzorów Aneks X, ss. 226-234

		- technika niegraficzna czyli reprodukowanie wzoru całą ręką w powietrzu (najpierw z możliwością obserwowania wzoru a potem z pamięci) oraz palcem na stole, podłodze, na tackach z kaszą; - technika graficzna obejmuje reprodukowanie za pomocą narzędzia graficznego (kreda, węgiel, kredka, ołówek, mazak, pędzel długopis), reprodukowanie na tabliczkach, papierze, na kartach pracy dołączonych do programów, w liniaturze zeszytu. Reprodukowanie graficzne polega także na samodzielnym rysowaniu po śladzie oraz rysowanie wielu wzorów w formie szlaczka który może zawierać różne wzory i w ten sposób może zostać zapisana piosenka; ✓ całość ćwiczeń powinna zakończyć się zintegrowaniem wszystkich elementów czyli wzrokowego- słuchowego – ruchowego oraz podsumowaniem prac powstałych podczas ćwiczeń (przy ocenie bierzemy możliwości każdego dziecka).
Zajęcia końcowe		
	ćwiczenia wyciszające i relaksujące	✓ ćwiczenia wyciszające i relaksujące w tym dziecięce masażyki lub zabawa ruchowa z piosenką

1.2.4. Symultaniczno-sekwencyjna metoda nauki czytania Jagody Cieszyńskiej

Metoda Krakowska oparta jest na badaniach mózgu i ścisłej analizie pracy lewej i prawej półkuli oraz ich integracji w procesie uczenia się . Jednym z założeń jest wpływ powtarzania czynności jako droga do sukcesu w nauce czytania. Zdaniem J.Cieszyńskiej (2001) jest „terapia neurobiologiczna stymulująca wszystkie funkcje poznawcze dziecka. Podstawowym jej założeniem jest naśladowanie kolejnych etapów rozwoju dzieci zdrowych w celu ustalenia programu ćwiczeń dla dzieci z zaburzeniami genetycznymi i rozwojowymi”(s.23). Za twórczynię Metody Krakowskiej uważa się prof. dr hab. Jagodę Cieszyńską i zespół osób związanych z Katedrą Logopedii w Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie wraz z Zespołem Diagnozy i Terapii Języka. Zespół ten pod koniec lat osiemdziesiątych badał system językowy dzieci niesłyszących w oparciu o wczesną naukę czytania. Wyniki tych badań spowodowały, że na terapię zaczęto zgłaszać także dzieci z innymi zaburzeniami rozwoju, mającymi trudności w budowaniu komunikacji językowej. „Równocześnie z wczesną nauką czytania prowadzono zawsze stymulację wszystkich funkcji poznawczych. Podstawowym założeniem było działanie symultaniczne (całościowe) na rozwój dziecka i jego relacji z rodziną, a następnie w grupie społecznej oraz formowanie językowego obrazu świata” (J. Cieszyńska, 2001, s. 5). Podstawą jest zatem całościowy symboliczny system zbudowany z zespołu elementów wzajemnie powiązanych w relację, który realizuje zadanie nadrzędne (budowanie systemu językowego) i działania stymulujące rozwój wszystkich funkcji poznawczych. Wczesna nauka czytania i kształtowanie systemu językowego to najistotniejsze techniki w całym systemie terapii prowadzonej Metodą Krakowską, bowiem we wszystkich siedemnastu elementach

terapii to język stanowi bazę wyjściową, a każdy kolejny element wprowadzany jest zgodnie z sekwencją rozwojową oraz indywidualnymi możliwościami dziecka i jego rodziny. Do podstawowych elementów terapii jest Symultaniczno-Sekwencyjna Nauka Czytania, której towarzyszą ćwiczenia wszystkich funkcji poznawczych w następujących obszarach:
słuchowej, wzrokowej, funkcji lewej półkuli mózgu, systemu językowego, pamięci, motoryki małej i dużej, kategoryzacji i myślenia przyczynowo - skutkowego, zachowań społecznych i zabawy. Natomiast terapia prowadzona według Metody Krakowskiej obejmuje następujące elementy:

- ✓ terapię słuchową w oparciu o program „Słucham i uczę się mówić”,
- ✓ stymulację naśladowania mowy ze wsparciem Gestów Artykulacyjnych oraz Manualnego Torowania Głosek,
- ✓ terapię funkcji wzrokowych,
- ✓ Symultaniczno-Sekwencyjną Naukę Czytania,
- ✓ budowanie kompetencji komunikacyjnej i językowej poprzez prowadzenie Dziennika Wydarzeń,
- ✓ diagnozę dominacji stronnej, umożliwiającej wybór dominującej ręki,
- ✓ stymulację zabawy,
- ✓ stymulację funkcji lewej półkuli mózgu,
- ✓ terapię zachowań społecznych,
- ✓ stymulację funkcji motorycznych i manualnych,
- ✓ stymulację przetwarzania bodźców smakowych, zapachowych i dotykowych,
- ✓ stymulację pamięci,
- ✓ ćwiczenia kategoryzacji,
- ✓ ćwiczenia myślenia sytuacyjnego i przyczynowo - skutkowego,
- ✓ ćwiczenia myślenia przez analogię[10].

Terapią w zakresie nauki czytania obejmowane są przede wszystkim dzieci z zespołem Aspergera, zespołem Downa, z alalią i afazją dziecięcą, zagrożonych autyzmem i zaburzeniami ze spektrum autyzmu, z niezakończonym lub opóźnionym rozwojem mowy, zagrożeniem dysleksją i porażeniem mózgowym[11].

[10] Polecam stronę https://centrummetodykrakowskiej.pl/blog/metoda-krakowskar-charakterystyka-terapii-neurobiologicznej/

[11] Osobom które interesują się tym zagadnieniem polecam rewelacyjną książkę M. Młynarskiej i T. Smereka (2000) pod tytułem Psychostymulacyjna metoda kształtowania i rozwoju mowy oraz myślenia

Jak powiedziano wyżej metoda opiera się na funkcjach pełnionych przez obie półkule w procesie nauki czytania i pisania.

Tabela 11
Mózgowa organizacja funkcji językowych (J. Cieszyńska, 2009, ss.268-269)

Prawa półkula mózgu	Lewa półkula mózgu
✓ opracowuje informacje symultanicznie (globalnie, holistycznie); ✓ działa według programu *przez podobieństwo* - „to, co jest podobne, jest tym samym”; ✓ rozpoznaje, zapamiętuje, przetwarza poprzez odniesienie do posiadanych informacji; ✓ rozpoznaje, zapamiętuje, przetwarza obrazy całościowe ze wszystkich zmysłów; ✓ przetwarza przestrzeń, muzykę, negatywne emocje; ✓ rozpoznaje, zapamiętuje, przetwarza znaki ikoniczne, piktogramy; ✓ przetwarza informacje matematyczne; ✓ przetwarza czas cyklicznie; ✓ z informacji językowych rozpoznaje, zapamiętuje i przetwarza: samogłoski, wyrażenia dźwiękonaśladowcze, konkretne rzeczowniki (w mianowniku), uniwerbizmy, prozodię, kontroluje kierunek czytania, jest aktywna podczas powtarzania,	✓ opracowuje informacje sekwencyjnie (analitycznie, krok po kroku); ✓ działa według programu *odkrywanie relacji* między elementami; ✓ dostrzega różnice (np. między fonemami, znaczeniami, literami, kolejnością głosek w sylabach, wyrazów w zdaniu); ✓ porządkuje sekwencyjnie; przetwarza reguły (w tym językowe); przetwarza czas linearnie; ✓ odbiera, zapamiętuje i wytwarza informacje językowe; przetwarza linearnie teksty czytane (czyta ze zrozumieniem); ✓ jeśli bardziej aktywna jest półkula lewa, oczy poruszają się w kierunku od lewej do prawej.

✓ „prawa półkula lepiej rozumie język mówiony niż pisany” ✓ jeśli bardziej aktywna jest półkula prawa, oczy poruszają się w kierunku od prawej do lewej (fakt ten tłumaczy problemy dzieci lewoocznych)	
✓ lewa i prawa półkula mózgu wykorzystują do przesyłania informacji odmienne neurotransmitery; ✓ różnice między półkulami dotyczą również budowy pól cytoarchitektonicznych; ✓ prawa półkula nigdy nie jest zdolna wykonywać funkcji językowych tak dobrze jak lewa, nawet jeśli przejmie te funkcje bardzo wcześnie; ✓ symetria półkulowa nie zmienia się z wiekiem, mogą się zmienić jedynie strategie rozwiązywania zadań; ✓ struktury mózgowe warunkują działanie mózgu, ale także to, że działanie mózgu wpływa na powstanie odpowiednich struktur	

J. Cieszyńska (2001) wykorzystując wiedzę o sekwencyjnych zdolnościach lewej półkuli mózgowej przy równoczesnym korzystaniu z symultanicznych sposobów przetwarzania bodźców językowych półkuli prawej (tabela wyżej), jest skutecznym sposobem nabywania umiejętności czytania ze zrozumieniem. Wszystkie zadania opierające się na pracy półkuli prawej, czyli globalne rozpoznawanie samogłosek, wyrażeń dźwiękonaśladowczych, rzeczowników w mianowniku, mają na celu wzbudzanie motywacji dziecka do nauki czytania oraz przeprowadzane są w taki sposób, aby jak najszybciej przejść do czytania analityczno-sekwencyjnego, lewopółkulowego.
Kolejność wprowadzania poszczególnych głosek oraz stopniowania trudności zadań i pojawiania się paradygmatów sylab są w opisywanej metodzie dokładnie określone i opisane (J. Cieszyńska, 2001, ss.47-99):

- Etap I – od samogłosek prymarnych do sylaby otwartej:

- nauka czytania rozpoczyna się od poznania samogłosek ustnych (prymarne niemowlęce artykulacje). „Odczytywanie samogłosek angażuje głównie prawą półkulę mózgu, która w sposób symultaniczny, kompleksowy ujmuje obraz graficzny litery. Dzięki wykorzystaniu wizualizacji, w umyśle dziecka integruje się obraz, ruch i dźwięk związany z artykulacją danej samogłoski, np. uniesienie rak do góry, naśladujące obraz

litery Y i wydanie dźwięku. Integracja ruchu i dźwięku jest łatwa do zapamiętania gdyż opiera się na schematach wzrokowo-słuchowych kształtowanych już w wieku niemowlęcym. Jeśli dziecko opanowało już znajomość samogłosek wprowadzamy sylaby otwarte, świetnie sprawdzają się tu wyrazy dźwiękonaśladowcze (MU, BE, UHU, KU KU, itp.)" (s.51). J.Cieszyńska (2001) podkreśla, że onomatopeje świetnie sprawdzają się jako przygotowanie do późniejszego etapu czytania wyrazów. Na tym etapie stopniowo wprowadzamy nowe spółgłoski (zawsze w sylabach, nigdy w izolacji);

- Etap II – od sylaby otwartej do pierwszych wyrazów:
- zostaje poszerzony zakres sylab otwartych. Równocześnie wprowadzając nowe spółgłoski, korzystamy także z zestawów samogłoska + sylaba otwarta (np. ANA, ENE). Posługujemy się znanymi już dziecku wyrazami globalnymi oraz wprowadzamy nowe – zbudowane z nowo poznanych sylab;
- Etap III – czytanie sylab zamkniętych:
- W tej fazie pracujemy na sylabach otwartych i zamkniętych z poznanymi dotychczas spółgłoskami czyli: p, m, b, l, t, d, f, w, s, z, k, g, j, n. Ważne na tym etapie są sylaby zamknięte np. LOL, NYK, MUK, itp. Autorka proponuje także naukę czytania pseudowyrazów np. ASOS, KITUME, mają one bowiem charakter abstrakcyjny i uniemożliwiają dziecku zgadywanie;
- Etap IV – czytanie nowych sylab otwartych i zamkniętych:
- dziecko zapoznaje się z dwuznakami oraz spółgłoską Ł. Występują one w sylabach zamkniętych lub otwartych. Zwiększamy również ilość wyrazów czytanych globalnie oraz tekstów;
- Etap V – samodzielne czytanie tekstów:
- głównie samodzielne czytanie tekstów, jednak dalej równocześnie pracuje się na materiale sylabowym
- kontynuacja czytania sylab otwartych i zamkniętych, przy wprowadzeniu spółgłosek miękkich oraz samogłosek nosowych.

Najważniejsze zasady pracy metodą symultaniczno-sekwencyjną to:

- Zajęcia zawsze rozpoczynamy od ćwiczeń łatwych, z których wykonaniem dziecko nie będzie miało trudności;
- Dziecko rozpoczyna kolejny etap czytania pod warunkiem opanowania poprzedniego;

- Należy pamiętać o przechodzeniu od prawopółkulowego czytania (globalnego, symultanicznego - samogłoski, onomatopeje, całe wyrazy) do lewopółkulowego (sekwencje-sylaby). Dążymy do tego aby dziecko sprawnie wykonywało ćwiczenia odczytywania sylab i układania z nich wyrazów;
- Ważne jest, aby przeplatać zadania ćwiczeniami ogólnorozwojowymi, zwłaszcza ćwiczeniami pamięci sekwencyjnej i symultanicznej, ćwiczeniami analizy i syntezy wzrokowej oraz ćwiczeniami układania szeregów i sekwencji tematycznych i atematycznych;
- Poszczególne głoski wprowadzane są w sylabach, a nie w izolacji - nie uczymy głoskowania;
- Pracujemy według trzech zasad: powtarzanie, rozumienie (rozpoznawanie), nazywanie (odczytywanie);
- Podczas układania, czytania, zawsze zachowujemy kierunek od strony lewej do prawej, zgodnie z obowiązującą zasadą podczas czytania i pisania w języku polskim;
- Stosujemy technikę odwracania ról: najpierw my uczymy dziecko, potem dziecko uczy nas;
- Pamiętamy, aby zwracać się do dziecka prostym językiem oraz sprawdzać czy rozumie polecenie;
- Ten sam materiał powtarzamy wielokrotnie, aż do dobrego opanowania;
- W celu urozmaicenia zajęć można zapisywać sylaby np. na różnokolorowych karteczkach, na piasku, kredą na rozłożonej na stole ceratce, na folii, na szkle. Ponieważ czynność odczytywania sylab jest na początku trudna, warto używać pacynki lub zwierzątka, które grając role dziecka, pokazują wypowiadane przez dorosłego głoski, a także je odczytują. Wówczas możliwe jest poprawianie błędów, które zostały popełnione przez kukiełkę, a nie przez dziecko;
- Dla emocjonalnego wzmocnienia nauki czytania wprowadza się też całościowe rozpoznawanie wyrazów, które później zastępowane jest przez czytanie sylabami (J. Cieszyńska, 2001).

Tabela 12

Tok nauki czytania w metodzie J.Cieszyńskiej

Podstawą koncepcji jest czytanie sylabami. Porządek tych sylab naśladuje rozwój mowy dziecka. Nauka składa się z pięciu etapów: 1. Od samogłosek prymarnych do sylaby otwartej 2. Od sylaby otwartej do pierwszych wyrazów 3. Czytanie sylab zamkniętych 4. Odczytywanie nowych sylab otwartych i zamkniętych 5. Samodzielne czytanie tekstów

Reguły ćwiczeń na wszystkich wyżej opisanych etapach obejmują:

- powtarzanie
- rozumienie
- nazywanie

1.2.5. Metoda fonetyczno-literowo-barwna Bronisława Rocławskiego

B. Rocławski, twórca metody glottodydaktycznej, podkreśla, że główna przyczyna niepowodzeń w nauce czytania i pisania u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym „tkwi w niewłaściwym przekazywaniu nauczycielom i studentom wiedzy lingwistycznej, która jest niezbędna, aby uczyć języka ojczystego bez niepowodzeń, a zainteresowanie językoznawców tymi zagadnieniami jest stosunkowo małe" (2012, s 4).Stąd każdy nauczyciel powinien posiadać certyfikat ukończenia kursu gllotodydaktyki.
Podstawowymi zasadami glottodydaktyki jest:

- ✓ wyjście od języka mówionego, z którym dziecko ma styczność od urodzenia;
- ✓ świadome wprowadzanie zabaw doskonalących wszystkie aspekty języka, mowę, słuch, narządy mowy i narządy ruchu, orientację przestrzenną;
- ✓ maksymalne wydłużenie czasu przygotowawczego, a skrócenie do minimum czasu nauki czytania i pisania.

W metodzie fonetyczno-literowo-barwnej nauki czytania i pisania wymaga się biernej znajomości całego alfabetu oraz umiejętności syntezy i analizy fonemowej wyrazów. Nauka czytania rozpoczyna się już w wieku 3 lat.
Główne zasady glottodydaktyki ojczystojęzycznej polegają na:
„– wyjściu od języka mówionego, czyli takiego, z którym dziecko styka się od narodzin;
– wprowadzeniu od najmłodszej grupy przedszkolnej zabaw doskonalących mowę;

– wydłużeniu czasu na przygotowanie do czytania i pisania oraz skróceniu czasu do opanowania płynnego pisania i sprawnego czytania ze zrozumieniem;
– dbaniu o osiągnięcie przez dziecko najwyższej sprawności analizatora słuchowego i wzrokowego;
– efektywnym rozwijaniu koordynacji wzrokowo-ruchowej i przestrzennej jako ważnego elementu w nauce czytania i pisania;
– wydłużaniu głosek „trwałych” w wyrazach jako pomoc w nauce czytania;
– doskonaleniu pamięci fonetycznej i wzrokowej;
– wprowadzeniu liter podstawowych i niepodstawowych;
– wdrażaniu do czytania metodą „ślizgania się” z litery na literę;
– wprowadzeniu pisma „pętelkowego”;
– wyróżnieniu lewej strony w zeszycie przez umieszczenie serduszka;
– czytaniu własnego pisma w całym procesie nauki czytania;
– kształtowaniu wrażliwości i świadomości ortograficznej” (B.Rocławski, 2012, s.12)

Metoda opracowana przez B. Rocławskiego (2012) zakłada istnienie w języku polskim 37 fonemów, w tym 1 fonem, który możemy wyłączyć (pauza potencjalna lub rzeczywista). Fonemy podzielono na samogłoskowe otwarte (i, y, e, a, o, u, ę, ą), fonemy półotwarte (j, ł, r, l, m, n, ń), trące (f, w, s, z, ś, ź, sz, ż, ch), przytarte zwartoszczelinowe, ześlizgowe (c, dz, ć, dź, cz, dż), wybuchowe-zwartowybuchowe (p, b, t, d, k, g). W języku polskim fonemy te zapisywane są 36 literami podstawowymi i niepodstawowymi. Każda litera ma swoje cechy dystynktywne (kształt, wielkość, miejsce w liniaturze, określone ułożenie w przestrzeni: n – u, p – d – b).
Koncepcja programu B. Rocławskiego (2012) została oparta na 44 -literowym alfabecie zawierającym zmiękczenia i dwuznaki, który ma następującą postać: a, ą, b, c, ch, ci, cz, ć, d, dz, dzi, dź, dż, e, ę, f, g, h, i, j, k, l, ł, m, n, ni, ń, o, ó, p, r, rz, s, si, sz, ś, t, u w, y, z, zi, ź, ż. B.Rocławski (2012) w swojej metodzie wprowadził podział na głoski dźwięczne (d, b, w, z, g, dz, ż, dż, j, ł, r, l, m, n, ń, ź, dź, a, o, e, i, u, ą, ę, y) i bezdźwięczne (t, p, f, s, k, c, sz, cz, ch, ś, ć) oraz trwałe i nietrwałe. Głoski trwałe (i, y, e, a, o, m, n, z, s, sz, ch, ż, w, f, r, ś, ź u) można wypowiadać długo w izolacji, a ich brzmienie pozostanie bez zmian. Głoski nietrwałe (ą, ę b, p, t, d, c, dz, dż, dź, g, k, l, ł, j, ń, ć) należy wypowiadać krótko, aby uniknąć zniekształceń. Ich prawidłowe wybrzmiewanie jest trudniejsze.
W metodzie B. Rocławskiego (2012) podstawą nauki czytania jest „oś syntezy”, czyli działania syntetyczne składania z mniejszych cząstek w większe. Podstawą nauki pisania jest „oś analizy” (dzielenia wyrazów), którą wprowadza się, gdy dziecko nie ma już kłopotów z syntezą. Natomiast „oś litery” służy do działań graficznych, jako wiązki cech dystynktywnych, oraz do wiązania liter z fonemami (w połączeniu z osią syntezy i analizy).Punktem wyjścia do

„ćwiczeń fonetycznych jest synteza sylabowa, ponieważ dziecko styka się z nią już od urodzenia. Początkowo nauczyciel wypowiada słowa dwusylabowe, następnie trzy-, czterosylabowe itd. Podział wyrazów powinien przebiegać między samogłoską i spółgłoską lub między spółgłoskami (np.: ko – tek, War-sza-wa). Dzieci najczęściej grupę składającą się ze spółgłosek przenoszą do następnej sylaby (np. Wa-rsza-wa). Po opanowaniu tych czynności nauczyciel przechodzi do syntezy morfemowej, która składa się z tematu słowotwórczego i morfemu przyrostkowego, czyli formantu (np.: dom-ek, pies-ek). Granica podziału w morfemie przebiega między spółgłoską a samogłoską. Kolejnym etapem jest synteza logotomowa (logos – słowo; tom – część), czyli część wyrazu, która nie jest ani sylabą, ani morfemem. Wyrazy dzieli się na tyle części, na ile jest to możliwe, a podział przebiega cały czas między spółgłoską a samogłoską (np.: sar-enk-a, sob-ot-a). Nie wolno wymagać od uczniów, aby sami dokonywali takiego podziału wyrazów. Czwartym etapem jest synteza logotomowo-fonemowa, która polega na odłączeniu ostatniego fonemu od wyrazu (np.: samolo- t, pomido – r, state-k). Kolejny etap polega na syntezie fonemowo-logotomowej, w której na zasadzie odwrotności przechodzimy do odłączenia pierwszej głoski od reszty wyrazu (np.: k-oteczek, sz-ałas, w-orek). Zadaniem dziecka jest połączenie wyrazu w całość i podanie jego pełnego brzmienia. Kiedy dzieci opanują wymienione etapy, nauczyciel może przejść do syntezy fonemowej. Ćwiczenia należy rozpocząć od krótkich wyrazów (np.: u-l, o-s-a, n-o-s) aż po wyrazy 4- i 5-fonemowe, pamiętając o poprawnym wybrzmiewaniu głosek. Zadaniem ucznia jest poprawne złożenie wyrazu. Gdy dzieci radzą sobie dobrze ze składaniem wyrazów, nauczyciel powinien wprowadzić utrudnienia, które mają wytworzyć w dziecku umiejętność wykonywania poza syntezą jeszcze jednego zadania. W ten sposób tworzymy rezerwę intelektualną, która zostanie wykorzystana na etapie czytania do identyfikowania liter. Proces analizy nauczyciel powinien wprowadzić jednocześnie z syntezą. Dzieci dokonują analiz sylabowej, logotomowo-fonemowej i fonemowo-logotomowej, następnie fonemowej i fonemowej z utrudnieniami. Jeśli na etapie syntezy wszystkie procesy przebiegają prawidłowo, to podczas procesu analizy nauczyciel może przejść z analizy sylabowej do fonemowej. Na każdym etapie stosuje się utrudnienia, aby wyzwolić rezerwę intelektualną uczniów.

W metodzie tej wiąże się głoskę z literą „O”, ponieważ układ ust w czasie wybrzmiewania jest podobny do znaku graficznego. Nie wprowadza się wyrazów podstawowych (np. O-osa), lecz literę pokazuje się na tle innych, by dostrzec jej cechy dystynktywne” (B. Borowska, 2016, ss.115).

Ważna jest dobra bierna znajomość liter, gdyż jest ona związana z ich czynną znajomością. W czasie czytania uczniowie muszą zastąpić literę właściwą głoską. Na etapie czytania dzieci muszą same ustalić, patrząc na literę, głoskę do syntezy wyrazu.

Nauka czytania rozpoczyna się w chwili gdy dziecko zostanie zdiagnozowane. Ten proces powtarzany jest także w części finalnej procesu nauki czytania. W diagnozie ustala się poziom sprawności komunikowania, określany na

podstawie poziomu rozwoju percepcji, zasobu słownikowego, znajomości jednostek językowych odbieranych za pomocą wzroku i słuchu, poziomu słuchu fonemowego oraz pamięci (B.Rocławski, 1998).

Tabela 12
Typy czytania w metodzie B.Rocławskiego w optyce rozwojowej

Ślizganie się po głoskach	• wprowadzenie ćwiczeń, w których wydłużane są głoski w wyrazach; • wydłużane są głoski w wyrazach; • wyrobienie odruchu by dzieci przystępowały do czytania z chwilą pojawienia się wyrazu w zasięgu wzroku; • przeznaczenie odpowiednio długiego czasu na trenowanie. Czas „ślizgania się" nie powinien być dwu- lub trzykrotnie dłuższy od czasu, w jakim dziecko wymawia wyrazy w swobodnych wypowiedziach; • należy zwracać uwagę gdy dziecko szybko rozpoznaje litery, wówczas powinno czytać, „ślizgając się" z litery na literę w tempie normalnego wymawiania wyrazów; • od samego początku uczymy właściwego czytania wyrażeń przyimkowych, które dzieci powinny odczytywać tak, jakby one stanowiły jeden wyraz • do czytania tekstu nauczyciel powinien przygotować dziecko poprzez sprawdzenie, które litery mogą sprawiać trudność w czasie wiązania

	ich z odpowiednimi fonemami i które fragmenty wyrazów mogą być trudne do odczytania; • trzeba mieć pewność, że dziecko przeczyta tekst bez napięcia i z pełnym zrozumieniem, bowiem pierwsze czytanie przez dzieci może zaważyć na dalszych ich losach w czytaniu i pisaniu.
Ślizganie się po sylabach	• na przyspieszanie „ślizgania się” duży wpływ ma umiejętność szybkiego rozpoznawania często występujących wyrazów: nie, do na, po, przy, jest, był, się, który, dla; • uczymy właściwego czytania wyrażeń przyimkowych, które dzieci powinny odczytywać tak, jakby one stanowiły jeden wyraz; • tekst do czytania powinien być dokładnie sprawdzony pod względem jego trudności z uwagi na indywidualne możliwości dziecka.
Czytanie płynne	• przygotowanie przez nauczyciela odpowiedniego tekstu; • przeznaczenie odpowiednio długiego czasu na trenowanie. Czas „ślizgania się” nie powinien być dwu- lub trzykrotnie dłuższy od czasu, w jakim dziecko wymawia wyrazy w swobodnych wypowiedziach; • czytanie powinno sprawiać dziecku przyjemność i zapewniać poczucie bezpieczeństwa i sukcesu.

B. Rocławski zapewnił swojej metodzie środki dydaktyczne, które powinny usprawniać proces nauki czytania. Należą do nich między innymi klocki LOGO. Służą one do nauki wymowy, czytania, pisania i matematyki. W opakowaniu znajduje się 150 klocków z umieszczonym na nich pełnym zestawem 44 liter (36 liter podstawowych i 30 liter

niepodstawowych oznaczonych kolorem czerwonym oraz 8 wieloznaków), cyfr, znaków interpunkcyjnych i matematycznych. Klocki zawierają 4 podstawowe możliwości grafemu, czyli litery małe i wielkie pisane oraz małe i wielkie drukowane, każdy z tych wariantów odnosi się do tego samego fonemu (głoski). Wielka i mała litera pisana jest podana w liniaturze. Na dole każdego klocka znajduje się zielony pasek – potocznie przez uczniów i nauczycieli nazywany „trawką”, który
umożliwia dzieciom właściwe ustawienie klocka i poprawną obserwację każdej litery lub cyfry. Alfabet przedstawiony na klockach różni się nieco od alfabetu stosowanego w podręcznikach szkolnych. Autor włączył do niego nowe wieloznaki: ni, zi, ci, dzi, si, a także wprowadził litery: q, v, x, z którymi dzieci zetkną się w czasopismach lub w podręcznikach. Wszystkie wieloznaki zostały nazwane literami alfabetu [12].

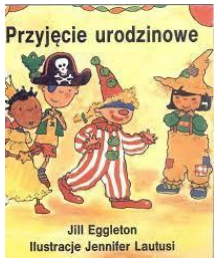
Tabela 13
Tok metodycznego czytania według B.Rocławskiego (2012)

➢ Ćwiczenia emisyjne, oddechowe i artykulacyjne - dziecko uczy się prawidłowego oddychania, regulowania siły wydechu, usprawnia swój aparat artykulacyjny. Stosuje się w nich pomoce takie jak piórka, piłeczki, chusteczki, świece itp.; ➢ Porównywanie i identyfikowanie liter - dzieci uczą się tego, pracując na klockach logo. Bawią się nimi, manipulują, układają budowle, jednocześnie poznając wygląd i kształt poszczególnych liter. Dziecko uczy się, że każda litera ma 4 warianty - mała pisana i drukowana, wielka pisana i drukowana. Każdy z tych wariantów jest umieszczony na klockach; ➢ Synteza i analiza wyrazów - dzieci dzielą na sylaby, potem na głoski poszczególne wyrazy, poznają samogłoski, następnie spółgłoski. Nauczyciel korzysta z rozsypanek wyrazowych, pociętych na sylaby wyrazów; ➢ Czytanie techniką "ślizgania" - polega na łączeniu spółgłosek z samogłoskami, w ten sposób dzieci przygotowują się do nauki czytania; ➢ Trudności ortograficzne - poznawanie sposobów radzenia sobie z sytuacjami trudnymi ortograficznie;

[12] Opis zaczerpnęłam z B. Borowska (2016)

- Ćwiczenia przygotowujące do nauki pisania - dzieci ćwiczą umiejętność poprawnego trzymania narzędzia do pisania, kreślenia linii bez odrywania ręki.

1.2.6. Naturalna metoda nauki języka Wendy Pye



Program ten powstał w Nowej Zelandii, dlatego często jest też zwany nowozelandzkim. Twórcą jest B. Cutting. Naturalna nauka języka to przede wszystkim nauka słuchania, mówienia, czytania i pisania poprzez zabawę i twórcze działanie ściśle powiązane z tematyką tekstów, a więc językiem który jest środkiem do komunikowania i poznawania, porządkowania i nazywania otaczającej rzeczywistości. Podstawą nauki czytania w naturalnej nauce języka jest, jak wszędzie, wykorzystanie rozwoju procesów poznawczych dziecka, zwłaszcza spostrzegania i pamięci, które pomagają w zapamiętywaniu wyrazów, zdań, a następnie w zrozumieniu czytanych treści. Jak wiemy dziecko na początku wieku przedszkolnego postrzega przedmioty globalnie. Tę cechę dziecięcych spostrzeżeń wykorzystano w ujmowaniu wyrazów jako całych jednostek językowych, by później przejść do ich elementów składowych co z kolei rozwija procesy analizy i syntezy. W ten sposób zostaje pogłębiona naturalna chęć dziecka do mówienia, czytania oraz kreślenia symboli graficznych, co jest następnym etapem rozwoju poznawczego dziecka.

W naturalnej nauce języka jak pisze K. Kamińska (1999) nie jest ważne opanowanie samej techniki czytania, lecz czytanie ze zrozumieniem, nawet najmniejszych fragmentów tekstu. Samodzielne przeczytanie całości, którą mogą stanowić wyraz, zdanie lub tekst, inspiruje dziecko do dalszych poszukiwań. Najważniejszą rzeczą jest pobudzenie dziecięcej ciekawości. chęć dziecka do mówienia, czytania oraz kreślenia symboli graficznych.

Punktem wyjścia w nauce czytania i pisania jest cały tekst – krótki, prosty, ale zrozumiały oraz jego atrakcyjny kontekst. Ilustracje ściśle związane z tekstem stanowią jego integralny, a zarazem istotny element. Opracowane i przygotowane specjalnie z myślą o naturalnej nauce języka materiały książkowe, noszące nazwę „Słoneczna Biblioteka”. Każda książeczka z serii „Słonecznej Biblioteki” to zestaw trzech krótkich historyjek. Zazwyczaj pierwsza historyjka zawiera tekst o odpowiednio dobranych nowych struktur językowych. Kolejne dwie służą utrwaleniu wcześniej poznanemu materiału. Istotą tych książek jest obraz, który powinien być zgodny z tekstem, ponieważ podstawa czytania jest skojarzenie obrazu z jego zapisem graficznym.

W Przewodniku metodycznym dla nauczycieli przedszkoli Słoneczna Biblioteka autorstwa E. Czerwińskiej i M. Narożnik (1997) podkreślono, iż podstawowym założeniem jest wspomaganie indywidualnego rozwoju dziecka z wykorzystaniem jego własnej inicjatywy i potencjału rozwojowego. Autorki podkreślają iż, naturalna nauka języka oparta jest na:

- ✓ „nabywaniu przez dzieci kompetencji językowych w tym nabywaniu umiejętności czytania i pisania,
- ✓ integrowaniu treści edukacyjnych,
- ✓ paradygmacie edukacyjnym określanym jako pedagogiczne podejście sytuacyjne”(s.7).

Tabela 14
Tok metodycznego postępowania przy naturalnej metodzie nauki czytania i pisania (K. Kamińska, 1999, ss.75-81)

Etapy pracy
Zapoznanie dziecka z całością którą jest cały tekst, zdanie, wyraz
Zapoznanie dziecka ze szczegółami: budową zdania, litery, znaków interpunkcyjnych
Przechodzenie do budowania całości z wykorzystaniem zdobytej wiedzy

Tabela 15

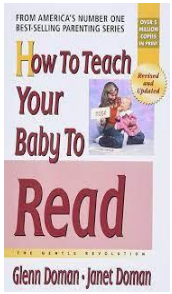
Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu książki (E. Czerwińska, M. Narożna , 1997, s.40)[13]

Etapy	
Wprowadzenie do zajęć	✓ powitanie dzieci (wykorzystanie zabawy lub piosenki związanej z tematyką zajęć); ✓ zapoznanie dzieci z tematyką książki, omówienie ilustracji tematycznych, samorzutne i swobodne wypowiedzi dzieci oraz przewidywanie przez dzieci treści książki (twórcze myślenie), szukanie przedmiotów wokół siebie które mogą łączyć się z treścią książki; ✓ wytłumaczenie niezrozumiałych wyrazów, jeśli ich nieznajomość może zakłócić odbiór czytanego przez nauczyciela tekstu;
Czytanie opowiadania przez nauczyciela	✓ nauczyciel czyta tekst głośno i wyraźnie z właściwą intonacją; ✓ żadne dziecko nie posiada przed sobą tekstu;
Czytanie wspólne	✓ oglądanie ilustracji : co się dzieje na obrazku, kto jest bohaterem, jak zakończyła się historia; ✓ globalne czytanie tekstu razem z nauczycielem;

	[13] Z cytowanej książki zaczerpnęłam tylko ogólną strukturę, reszta to moje własne pomysły

	✓ omówienie treści: nauczyciel czuwa, aby dziecko posługiwało się fragmentami książki (pojęcia, związki frazeologiczne – bogacenie słownictwa); ✓ utrwalanie wzrokowe (poszerzanie słownika czynnego dziecka) wybranego obrazu wyrazu lub związku frazeologicznego;
Ćwiczenia parajęzykowe	✓ słowne: kącik pisania, kącik alfabetyczny, indywidualne samorzutne i swobodne wypowiedzi; ✓ ruchowe : pantomima, zabawy tematyczne; ✓ muzyczne: piosenka tematyczna, improwizacje melodyczno-instrumentalne w kąciku muzycznym;
Opracowanie książki	✓ tworzenie prac plastycznych (narysuj co Ci się najbardziej podobało – ułożenie za pomocą rysunków planu opowiadanie – następstwo czasu); ✓ praca plastyczna w kąciku plastycznym; ✓ tworzenie zagadek, wierszyków i tekstów na przykład w kąciku komputerowym; ✓ teatrzyk; ✓ pantomima; ✓ stworzenie własnej książeczki tematycznej; ✓ wykonywanie zadań tematycznych w kąciku matematycznym; ✓ obserwacje i eksperymenty w kąciku przyrodniczo-badawczym;
Wyszukiwanie w treści książki:	✓ liter, pisanie po śladzie, odwzorowywanie elementów liter w kąciku z grafoskopem; ✓ struktur wyrazowych; ✓ znaków interpunkcyjnych;

Samodzielne i zespołowe czytanie przy wsparciu nauczyciela	✓ czytanie tekstu wspólnie z lektorem - kącik słuchania; ✓ próby czytania z podziałem na role;
Czytanie samodzielne	✓ samodzielne czytanie książki w kąciku książki ✓ poszukiwanie informacji na temat zwierząt które wystąpiły w książce ✓ słuchanie informacji na wybrany temat - kącik słuchania



1.2.7. Metoda zabawy w czytanie Glenna Domana

Metoda G.Domana to całościowa metoda wszechstronnego rozwijania potencjału dziecka od urodzenia ze szczególnym zwróceniem uwagi na wspomaganie stymulacją i integracją sensoryczną, rozwijaniem inteligencji ruchowej, nauką pływania (również metodą Domana) oraz uprawianiem wybranej dziedziny sportu, a także wszechstronnym rozwojem w wielu dziedzinach nauki i sztuki - techniką Bitów Inteligencji. Zdaniem twórcy metody:

- ✓ Dzieci mogą nauczyć się wszystkiego;
- ✓ Każde dziecko w momencie narodzin posiada większą potencjalną inteligencję od inteligencji kiedykolwiek używanej przez Leonarda da Vinci. Potencjał ludzkiego mózgu to najwyższe osiągnięcie natury, które zasługuje na miano cudu. Ludzkie możliwości są nieograniczone;
- ✓ Rodzice mogą wychować wysoce inteligentne i utalentowane dzieci posługując się ćwiczeniami ruchowymi, stymulacją poznawczą i technikami przyspieszonego uczenia się od urodzenia;
- ✓ Wczesna stymulacja wspiera rozwój neurologiczny dziecka;
- ✓ Najważniejszym czynnikiem dla rozwoju mózgu, jest wiek;

- ✓ Zdolność przyswajania informacji jest odwrotnie proporcjonalna do wieku;
- ✓ Dzieci uczą się przed szóstym rokiem życia więcej niż przez resztę swojego życia;
- ✓ Rozwój mózgu jest dynamiczny - można go przyspieszyć;
- ✓ Dzieci z problemami neurologicznymi potrzebują pomocy. Najlepsze dla nich są nieinwazyjne programy edukacyjne, rewalidacyjne i rehabilitacyjne bez ingerencji leków;
- ✓ Wszystko, co należy zrobić, to dostarczać dziecku bodźców wzrokowych, słuchowych i dotykowych z większą częstotliwością, intensywnością i czasem trwania;
- ✓ Rodzice są najlepszymi nauczycielami (G.Doman, J. Doman,1992,2005,2006).

Zadania rodziców uczących swoje dziecko czytać powinny koncentrować wokół następujących zaleceń:

- ✓ naucz dziecko, że nauka to wspaniała zabawa, ekscytująca przygoda / nagroda, a nie kara! ciężka praca;
- ✓ zaczynacie zabawę, kiedy oboje jesteście szczęśliwi i w dobrej formie;
- ✓ podczas choroby lub niedyspozycji zawieś program;
- ✓ zawsze kończ zanim dziecko będzie chciało skończyć Dziecko bawi się tylko tak dobrze jak ty, a więc bawcie się razem!;
- ✓ zawsze kończ zanim dziecko będzie chciało skończyć;
- ✓ czas przeznaczony na zabawę to 3-5 sesji po kilka sekund;
- ✓ miejsce na zabawę powinno być ciche, spokojne bez zbędnych „rozpraszaczy” (jak zabawki, telewizor, radio, komputer, bawiące się rodzeństwo itp.) i może być zmieniane;
- ✓ nie żałuj maluchowi pochwał w trakcie zabawy i po niej. Uśmiech, uścisk, miłe słowa wypowiedziane pewnie i z entuzjazmem spowodują, że od tej pory każda próbo uczenia się kojarzyć się będzie ze świętem i radością;
- ✓ w przypadku przerw spowodowanych zdarzeniami losowymi podejmij zabawę na nowo zaczynając od miejsca, w którym skończyliście, nie cofaj się do początku (G.Doman, J. Doman,1992,2005,2006).

Tabela 16

Etapy nauki czytania (G.Doman, 1992,2005,2006; G. Doman, J. Doman, Ainsen S. 2006; H.Hruszka, 2005, „Zabawa w czytanie”- poradnik - brak autora i roku wydania)

Etap pierwszy: pojedyncze wyrazy	
Pierwszy tydzień	Pierwszy dzień

	➢ pokazujemy dziecku pierwszy zestaw pięciu słów; ➢ robimy to trzy razy w ciągu dnia — 3 sesje; ➢ odstępy między kolejnym sesjami powinny być nie krótsze, niż pół godziny Drugi dzień ➢ wprowadzamy drugi zestaw. ➢ każdy zestaw, pierwszy i drugi pokazujemy po trzy razy dziennie, czyli w sumie będziemy mieli 6 sesji — po trzy sesje na każdy zestaw; Trzeci dzień ➢ dodajemy trzeci zestaw. ➢ każdy z 3 zestawów pokazujemy w trzech sesjach, czyli w sumie będziemy mieli 9 sesji; Czwarty dzień ➢ czwartego i piątego dnia bawimy się nadal tymi samymi 3 zestawami, pokazując każdy zestaw trzy razy, mając w sumie 9 sesji; Szósty i siódmy dzień ➢ dni „wolne od nauki, więc można zorganizować dowolne zabawy z kartami
Drugi tydzień	Pierwszy dzień ➢ z każdego z trzech zestawów z ubiegłego tygodnia wyjmujemy po jednej karcie i wprowadzamy do każdego zestawu jedno nowe, pojedyncze słowo. Tak jak pod koniec pierwszego tygodnia, każdy z zestawów pokazujemy trzykrotnie. Mamy wiec 9 sesji podczas których wprowadzamy 3 nowe wyrazy i powtarzamy 12; Drugi dzień ➢ w tym dniu znowu wyjmujemy po jednej karcie z każdego z 3 zestawów, dodając po jednej karcie tak, że nasz maluch poznaje kolejne 3 słowa i powtarza 12 wliczając w tę liczbę wyrazy wprowadzone poprzedniego dnia. Każdy z 3 zestawów pokazujemy 3-krotnie—9 sesji; Trzeci, czwarty i piąty dzień ➢ przez kolejne 3 dni wykonujemy dokładnie to samo, wyjmujemy każdego dnia po jednej karcie z każdego zestawu wprowadzając na jej miejsce nową kartę zawierającą pojedynczy wyraz;

	➢ pokazujemy każdy z 3 zestawów 3-krotnie tak, że każdego dnia odbywamy 9 sesji; ➢ pod koniec drugiego tygodnia dziecko zna 30 słów; Szósty i siódmy dzień ➢ dni „wolne od zajęć lub dowolne zabawy z kartami
Trzeci i czwarty tydzień	Pierwszy, drugi, trzeci, czwarty i piąty dzień ➢ postępujemy według znanego już schematu: codziennie z każdego z 3 zestawów usuwamy jedno znane słowo dodając nowe. Każdy zestaw pokazujemy 3-krotnie w ciągu dnia. Kończymy czwarty tydzień znajomością 60 słów; Szósty i siódmy dzień ➢ dni „wolne od zajęć” lub dowolne zabawy z kartami. Czwarty tydzień kończymy znajomością 60 słów
Etap drugi : Wyrażenia dwuwyrazowe	
	➢ zestawu wybieramy 5 kart z wyrażeniami dwuwyrazowymi. Tworzymy zestaw pięciu kart. Możemy wykorzystać puste karty do stworzenia 5 własnych wyrażeń dwuwyrazowych; ➢ ważne: wyrażenia dwuwyrazowe w naszym zestawie są napisane mniejszą czcionką. Należy zwrócić uwagę na czy ta wielkość jest odpowiednia dla dziecka. Rozpoznaje się to kiedy dziecko straci nagle zainteresowanie i chęć do zabawy. Wtedy należy kontynuować zabawę tworząc wyrażenia dwuwyrazowe z kart jednowyrazowych układając je przed dzieckiem na podłodze lub stole. Na początek dobieramy karty tak, by zawierały wyrazy już poznane. W pozostałych zestawach usuwamy w sumie pięć kart (najdłużej pokazywane) i reorganizujemy je tak, by powstały dwa zestawy po 5 kart z pojedynczymi wyrazami i jeden nowy zestaw z wyrażeniami dwuwyrazowymi; ➢ zdaniem G. Domana jako łatwo łączliwe są : nazwy kolorów: sok pomarańczowy, niebieskie oczy, czerwone auto, zielone jabłko; przeciwieństwa: duże krzesło – małe krzesło, duży kubek- mały kubek;
Piąty tydzień	Pierwszy, drugi, trzeci, czwarty i piąty dzień ➢ postępujemy tak jak w czwartym tygodniu;

	➢ pod koniec tego tygodnia dziecko zna 75 pojedynczych słów i 5 wyrażeń dwuwyrazowych. Dowiaduje się również, że łączenie wyrazów nadaje im nowe znaczenie i że końcówki wyrazów mogą ulegać zmianie; Szósty i siódmy dzień ➢ dni wolne od zajęć lub dowolne zabawy z kartami;
Szósty tydzień	Pierwszy, drugi, trzeci, czwarty i piąty dzień ➢ wybieramy kolejny zestaw 5 kart z wyrażeniami dwuwyrazowymi; ➢ z dwóch zestawów jednowyrazowych zostawiamy jeden zestaw utworzony z wyrazów wprowadzonych w zeszłym tygodniu; ➢ mamy więc 2 zestawy z wyrażeniami i jeden zestaw pojedynczych stów; ➢ nowy zestaw wyrażeń dwuwyrazowych pokazujemy każdego dnia, bez wymieniania kart; ➢ w dwóch pozostałych zestawach każdego dnia wymieniamy jedną kartę. Każdy zestaw pokazujemy 3-krotnie w ciągu dnia. Pod koniec tego tygodnia dziecko zna 80 pojedynczych słów i 15 wyrażeń dwuwyrazowych; Szósty i siódmy dzień ➢ dni wolne od zajęć lub dowolne zabawy z kartami;
Siódmy tydzień	Pierwszy, drugi, trzeci, czwarty i piąty dzień ➢ wybieramy kolejny zestaw 5 kart z wyrażeniami dwuwyrazowymi i usuwamy zestaw zawierający wyrażenia jednowyrazowe; w ten sposób powstają 3 zestawy z wyrażeniami dwuwyrazowymi; ➢ nowy zestaw wyrażeń dwuwyrazowych pokazujemy każdego dnia, bez wymieniania kart; ➢ w dwóch pozostałych zestawach każdego dnia wymieniamy jedną kartę. Każdy zestaw pokazujemy 3-krotnie w ciągu dnia. Pod koniec tego tygodnia dziecko zna 30 wyrażeń dwuwyrazowych; Szósty i siódmy dzień dni wolne od zajęć lub dowolne zabawy z kartami;
Etap trzeci – proste zdania	
	Pierwszy, drugi, trzeci, czwarty i piąty dzień

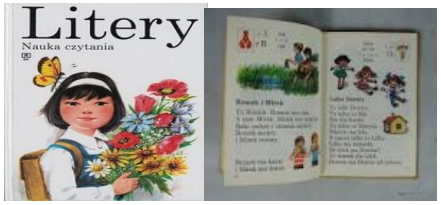
	➢ postępujemy podobnie jak w etapie drugim, czyli tworzymy dwa zestawy po pięć kart wyrażeniami 3 wyrazowymi układającymi się w proste zdania; ➢ należy zwrócić uwagę czy czcionka jest odpowiednia dla dziecka, jeśli nie , postępujemy podobnie jak w etapie drugim budując zdania z kart jednowyrazowych układając je przed dzieckiem na podłodze lub stole; ➢ z 3 zestawów z poprzedniego tygodnia zostawiamy 5 wyrażeń dwuwyrazowych które były pokazywane najkrócej i tworzymy z nich jeden zestaw; ➢ używając kart z pojedynczymi słowami, które są już gotowe, trzeba tylko dorobić kilka kart ze wyrazem „jest”; ➢ należy usiąść z dzieckiem mając przygotowanych pięć imion lub nazw zwierząt, pięć kart „jest” i pięć przymiotników. Należy pozwolić dziecku wybrać po jednym i ułożyć zdanie; ➢ należy przeczytać dziecko to zdanie; ➢ układanie z dzieckiem trzy do pięciu zdań: Mama jest wesoła, Tata jest duży ➢ odkładamy karty; ➢ można się bawić w ten sposób tak często, jak dziecko będzie miało ochotę (zdanie dziecka: Jacek jest czysty). Należy pamiętać jednak o częstej wymianie rzeczowników i przymiotników, tak aby zabawa nie straciła na świeżości; ➢ ważne: używaj kart o wymiarach 10 cm X 60 cm. W razie potrzeby należy zmniejszyć wielkość liter tak, aby zmieścić trzy lub cztery słowa na jednej karcie wtedy litery mogą mieć wysokość 5cm zamiast 8cm. Należy uważać, żeby nie pisać słów zbyt ciasno. Lepiej więc zostawić dość białej przestrzeni tak, by każde słowo mogło „oddychać;” Szósty i siódmy dzień ➢ dni wolne od zajęć lub dowolne zabawy z kartami;
Ósmy tydzień	Pierwszy, drugi, trzeci, czwarty i piąty dzień ➢ 2 nowe zestawy zawierające proste zdania pokazujemy każdego dnia, bez wymieniania kart; ➢ w zestawie zawierającym wyrażenia dwuwyrazowe każdego dnia wymieniamy jedną kartę, zastępując ją kartą z prostym 3-wyrazowym zdaniem;

	➢ pod koniec tego tygodnia dziecko potrafi odczytać 15 prostych zdań; Szósty i siódmy dzień ➢ dni wolne od zajęć lub dowolne zabawy z kartami;
Etap 4— Rozbudowane zdania: Czwarty etap w zasadzie kończy zabawę z wykorzystaniem startowego zestawu. Postępujemy podobnie jak w poprzednich etapach.	
Dziewiąty tydzień	Pierwszy, drugi, trzeci, czwarty i piąty dzień ➢ należy przygotować pięć ostatnich kart, które zawierają złożone zdania i tworzymy z nich nowy zestaw; ➢ zastępujemy jeden zestaw zawierający proste zdania zestawem zdań złożonych. W ten sposób mamy teraz 2 zestawy z prostymi zdaniami I jeden zestaw ze zdaniami złożonymi; ➢ wszystkie 3 zestawy pokazujemy każdego dnia, bez wymieniania kart 34 krotnie w ciągu dnia; Szósty i siódmy dzień ➢ dni wolne od zajęć lub dowolne zabawy z kartami; Na tym etapie możemy zakończyć zabawę z zestawem startowym do nauki czytania i zabrać się za czytanie książeczek. Oczywiście należy kontynuować naukę czytania powtarzając przedstawiony schemat z nową serią kart. Można również dokonać modyfikacji schematu poprzez wydłużenie lub skrócenie któregoś etapu (etap 2 można wydłużyć dla małych dzieci, które wchłaniają bezwarunkowo każdą informację, dzieci starsze powinny jak najszybciej przejść do etapów 3, 4 i 5). Pod koniec tego tygodnia dziecko zna 15 prostych zdań i 5 zdań złożonych;
Etap 5 - książeczki	
	➢ książeczki wykonujemy we własnym zakresie. Najlepiej użyć do tego bloku technicznego A-4 spiętego z jednej strony w dowolny sposób. Książeczki powinny mieć odpowiedniej wielkości czcionkę (litery nie powinny być mniejsze niż 2 cm, a dla dziecka 5 letniego mniejsze 5 cm) i określoną strukturę — obrazki oddzielone od tekstu tak, by na sąsiadujących stronach znajdował się

	tekst a na kolejnych dwóch sąsiadujących stronach obrazek wykonany w dowolnej technice. Obrazki nie mogą rozpraszać uwagi dziecka; ➢ książeczka powinna mieć słownictwo od pięćdziesięciu do stu słów (treść to na przykład rozkład dnia dziecka). Powinna zawierać nie więcej niż jedno zdanie na jednej stronie; ➢ tekst powinien poprzedzać ilustracje i znajdować się na oddzielnej stronie; Oczywiście to już nie dorosły będzie czytać dzieciom, będą to mogły robić same ale tylko kiedy będą chciały same – nie wolno ich zmuszać. Im więcej zabawy, tym więcej nauki!
Etap 6 : zajęcia końcowe mające charakter permanentny	
	Ważne: w końcowym etapie należy: ➢ zmniejszyć wielkość liter; ➢ zwiększyć liczbę słów; ➢ zmienić kolor liter z czerwonego na czarny; ➢ dobrze jest ograniczyć się do 50 słów które są dobrze znane dziecku. Jego pewność wzrośnie tak, że bez względu na to w jakiej kombinacji i ustawieniu pojawią się one w nowym zdaniu, będzie umiało je rozszyfrować; ➢ dorosły przedstawia materiał dziecku. Czyta mu głośno zdania lub książeczki. Zależnie od jego wieku, sprawności w mówieniu czy temperamentu dziecko będzie tuż samo czytało niektóre słowa lub zdania głośno. Dobrze jeśli zrobi to spontanicznie. Natomiast nie powinno się go prosić o czytanie głośno; ➢ dorosły czyta dziecku z naturalną ekspresją i we właściwym tempie. Jeśli dziecko chce to możesz pokazywać poszczególne wyrazy palcem, zachowując tempo czytania. Czytanie książki może odbywać się 2 – 3 razy dziennie – jeśli dziecko się tego domaga; ➢ należy wykonywać lub wybierać książki, które będą interesujące dla konkretnego dziecka; ➢ należy wprowadzać nowe słownictwo w formie pojedynczych słów zanim rozpocznie się czytanie książki;

	➢ tekst ma być duży i wyraźny a dziecko musi przewrócić stronę, żeby zobaczyć ilustrację po przeczytaniu tekstu;

1.2.8.Metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym Ewy i Feliksa Przyłubskich



Metoda ta była najbardziej rozpowszechnioną na przełomie lat 80. i 90. Autorzy tej metody Feliks i Ewa Przyłubscy opracowali nowy elementarz Litery, który zastąpił Elementarz Mariana Falskiego. Nauka czytania musiała być poprzedzona tzw. diagnozą szczęściolatka na temat jego rozwoju wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego. W celu usprawnienia tych analizatorów autorzy metody przygotowali podręcznik Mam 6 lat który obejmował okres przedliterowy. Nauka obejmowała naukę globalnego czytania całych wyrazów. W drugim etapie - literowym analiza przebiega od wyrazu poprzez sylabę do litery, synteza zaś odwrotnie – od głoski poprzez sylabę do wyrazu. Autorzy wprowadzili jako pierwsi podział na głoski i spółgłoski ze zróżnicowaniem ich kolorami (nakładki). Warto podkreślić, iż opisywana metoda była przeznaczona do realizacji z dziećmi zdrowymi, pozostali zazwyczaj ponosili klęskę.

Tabela 17
Tok metodycznego postępowania przy nauce czytania: Mam 6 lat .Przewodnik metodyczny (1988, s.31)

- omówienie odpowiednio dobranej ilustracji. Główny element obrazka (potem wyodrębniony wyraz) nosi nazwę, która rozpoczyna się od głoski odpowiadającej wprowadzanej literze;
- zwrócenie uwagi na wyraz podstawowy, z którego następnie wydziela się pierwszą głoskę, by później utożsamić ją z wprowadzaną literą;
- analiza i synteza słuchowa wyrazu podstawowego oraz wprowadzenie schematu i modelu;
- wyodrębnienie z wyrazu podstawowego pierwszej głoski, a później poszukiwanie jej w innych wyrazach znanych dzieciom;
- prezentacja litery(wielkiej i małej0 będącej podstawą zapisu wyodrębnionej z wyrazu pierwszej głoski. Analiza poszczególnych elementów litery- zwrócenie uwagi na jej cechy dystynktywne litery;
- wycięcie nowej litery z alfabetu ruchomego;
- rozpoznawanie nowej litery wśród innych liter nie zawsze znanych dzieciom.

Tok **Obrazek tematyczny**: oglądanie przez dzieci obrazka, pod którym jest podpis informujący, co na nim przedstawiono, na przykład pod obrazkiem, na którym jest dom z zielonym dachem, umieszczono napis: **To dom Oli;**

- **Zdanie i wyraz**: To dom Oli - dzieci dzielą na wyrazy i wyodrębniają ten wyraz, w którym występuje nowa litera czyli **dom;**
- **Analiza zdania/analiza wyrazu (co słychać na początku, na końcu i w środku):** w wyrazie podstawowym **dom** dzieci wyodrębniają głoski (fonemy) i ustalają, co słyszą na początku wyrazu (jest to głoska d w nagłosie), co słyszą na końcu wyrazu (głoskę m w wygłosie) i co słyszą w środku wyrazu – głoskę o w śródgłosie;
- **Nowa litera d:** poznawanie kształtu nowej litery poprzez kojarzenie wyodrębnionej głoski i litery za pomocą której można ją oznaczyć (kodować). Dzieci skupiają uwagę na nowej głosce (fonemie) i literze, która ją oznacza (koduje). Dokładnie ją wybrzmiewają;
- **Pisanie**: dzieci poznają kształt litery **d**, pisząc ją palcem w powietrzu (na stoliku, zaparowanym lusterku, rozsypanym piachu), po wykropkowanym śladzie w zeszycie, na koniec w linijkach zeszytu;
- **Skojarzenia z kształtem litery :** w trakcie poznawania kształtu nowej litery (jej pisania i wybrzmiewania odpowiadającej jej głoski) dzieci coraz silniej skojarzą brzmienie głoski z jej znakiem graficznym, z literą;
- **Ponowna synteza**: w momencie gdy dzieci potrafią pisać nową literę i łączą - ją z właściwą głoską (co oznacza, że ile razy dziecko usłyszy fonem **d**, oczami wyobraźni zobaczy literę **d,** tak więc ile razy dziecko zobaczy literę **d**, w uszach zadźwięczy mu fonem **d**),
- **Nauka czytania i pisania** : w połączenie głoska-litera włącza się wyraz, wyraz w zdanie, a zdanie w opowiadanie.

1.3. Formy czytania

Czytanie jest czynnością osobistą, zależną od indywidualnych predyspozycji, potrzeb oraz zainteresowań. Umiejętność czytania decyduje o formach samokształcenia i wyborze zawodu. Zazwyczaj czytamy teksty naukowe

najeżone specjalistycznymi terminami, literaturę piękną, z której należy wyłowić figury estetyczne, wątki poznawcze oraz cechy warsztatu literackiego, odczytujemy tabele, schematy oraz rysunki. Od czytania i zasobu słownictwa zależy jak skutecznie oraz w jaki sposób porozumiewamy się z innymi. Zdaniem E. Malmquista (1987), czytanie to szereg wspólnych umysłowych działań, które w dużym stopniu są odmienne, bo zróżnicowane w zależności od wieku i dojrzałości czytającego, od rodzaju czytanego tekstu, stopnia jego trudności, od celu czytania.

W procesie czytania możemy wyróżnić 3 podejścia:

- ✓ podejście lingwistyczne: sprawność językowa, wymagająca myślenia i języka, dzięki czemu dochodzi do tworzenia dźwiękowej formy słowa na podstawie obrazu graficznego. Czytanie zależy od umiejętności rozpoznawania i różnicowania drobnych elementów pod względem kształtu, kierunku, eliminowania cech nieistotnych oraz postrzegania poziomego kierunku czytania od lewej do prawej strony. Funkcjonalny układ czynności czytania jest warunkowany graficzną, fonematyczną , artykulacyjną oraz semantyczną stroną języka, natomiast analiza i synteza jest procesem skomplikowanym, dotyczy bowiem równocześnie strony graficznej i dźwiękowej wyrazu;
- ✓ podejście poznawczo- psychologiczne: tu kładzie się nacisk na rozumienie tekstu, traktuje czytanie jako rozpoznanie drukowanych lub pisanych symboli i rozumienie znaczenia zidentyfikowanych symboli. Gdy dziecko opanuje czytanie, płynnie przechodzi przez proces rozszyfrowywania i rozumienia znaczeń, co powoduje przeniesienie punktu ciężaru na skupienie się na znaczeniu tekstu. Istoty umiejętności czytania upatruje się w kompleksowym rozszyfrowywaniu liter i rozumieniu tekstu, integralności umiejętności czytania i pisania, przy czym nauka pisania odbywa się na śladach czytania. D. Czelakowska (2010) definiuje czytanie jako dynamiczny i złożony proces, na który składają się zjawiska: fizyczne- powstawanie obrazów graficznych na siatkówce oka; fizjologiczne- przesyłanie obrazów w postaci impulsów nerwu wzrokowego do części korowej analizatora słuchowego, odpowiedzialnego za percepcję znaków graficznych; psychologiczne- pobudzenie procesów kojarzenia oraz interpretacja impulsów wzrokowych;
- ✓ podejście polifunkcjonalne: tu czytanie traktowane jest jako proces sensoryczno- motoryczny, intelektualny, emocjonalny i wychowawczy na który składają się zjawiska fizyczne, fizjologiczne i psychologiczne. Proces, angażujący wielorako różnorodne czynności dziecka: sensoryczne (wzrokowe, słuchowe, kinestetyczne),

ruchowe (artykulacyjne oraz złożone manualne), poznawcze (pamięciowe, spostrzeżeniowe…), a przede wszystkim złożone czynności umysłowe.

Warunkiem koniecznym do osiągnięcia przez dziecko wrażliwości znakowej, zdaniem A. Brzezińskiej (1987a), jest właściwy poziom gotowości do nauki czytania i pisania.

Tabela 18
Osiąganie wrażliwości znakowej (A. Brzezińska,1987a)

Gotowość	Umiejętności	Uogólniony obszar umiejętności
psycho-motoryczna *I poziom umiejętności nauki czytania i pisania*	• rozpoznawanie i klasyfikacja według istotnych cech różnorodnych znaków/ symboli graficznych, kojarzenie znaków graficznych z dźwiękiem, obrazkami, różnicowanie symboli graficznych, wyróżnianie braków w znakach graficznych, znajomość nazw; • znajomość nazw liter oraz kojarzenie w pary liter małych i wielkich; • odwzorowywanie różnorodnych znaków, w tym rozpoznawanie liter zapisanych różną czcionką;	• warunek opanowania nauki czytania i pisania; • ukształtowanie się u dziecka tych wszystkich umiejętności i sprawności, które decydują o sprawnym opanowaniu techniki czytania;

słownikowo-pojęciowa *II poziom umiejętności nauki czytania i pisania*	• warunek właściwego rozumienia znaczeń typu explicite i implicite; • rozpoznawanie znaczeń symboli; • wyjaśnienie treści pojęć oraz podejmowaniu prób interpretacji tekstu; • operowanie zasobem słownikowym posiadanym przez dziecko; • rozumienie słuchanych tekstów; • abstrahowanie oraz tworzenie i nazywanie klas;	• opanowanie umiejętności różnorodnego operowania już posiadanym doświadczeniem psychologicznym i lingwistycznym (językoznawczym), umożliwiające właściwe rozumienie najpierw słuchanych tekstów, i niezbędne do kształtowania umiejętności czytania i gotowość pisania ze zrozumieniem;
emocjonalno-motywacyjna *III poziom umiejętności nauki czytania i pisania*	• warunek konieczny czytania krytycznego i twórczego; • rozumienie znaczenia czytania i pisania oraz jej istoty; • motywacja do nauki czytania i pisania; • różnicowanie czytania i mówienia.	• u dziecka w wieku przedszkolnym będzie ujawniać się poprzez dążenie do rozumienia, na czym polega istota czytania i pisania; • umiejętność podania cech różniących czytanie od mówienia czy opowiadania bajek;

	• Różnicowanie w tekście ilustracji, znaków, ozdobników, liter, słów	• umiejętność odróżniania w książce tego, co jest ilustracją, znakiem, od tego, co jest literą czy słowem; • umiejętność wyróżniania takich cech, jak np. liczba wierszy na stronie, liczba szpalt, szerokość szpalt; • ogólne nastawienie dziecka wobec własnej aktywności, wobec samego siebie i poznawanej rzeczywistości. Im większym stopniu będzie to własna twórcza aktywność dziecka, tym lepsze będą warunki kształtowania się u niego gotowości do czytania i pisania.

Proces ten może być zakłócony przez słabo rozwinięte obszary takie jak:

Motoryka duża i mała	Obniżona sprawność ruchowa- dziecko słabo biega, skacze; z trudnością wykonuje ćwiczenia równoważne, np. stanie na jednej nodze, ma problemy z jazdą na rowerze, hulajnodze, rolkach, niechętnie uczestniczy w zabawach ruchowych, Obniżona sprawność manualna- trudność z wykonywaniem precyzyjnych ruchów (zapinanie guzików, zawiązywanie sznurowadeł, posługiwania się nożyczkami)
Koordynacja wzrokowo - ruchowa	Trudności z łapaniem i rzucaniem piłki, rzucaniem do celu , nieprawidłowe trzymanie ołówka – zbyt mocny nacisk, niechętne wykonywanie rysunków, trudności z rysowaniem szlaczków, figur geometrycznych, nie mieszczenie się w liniaturze, pozaginane rogi w zeszytach, brak staranności w wykonywanych ćwiczeniach
Funkcje językowe	Trudności z wyróżnianiem elementów z całości oraz ich syntetyzowaniem, trudności z budowaniem z klocków zgodnie z instrukcją, układanie trudności z układaniem puzzli, trudności z odróżnianiem kształtów podobnych (t-ł, u-n) lub identycznych tylko inaczej ułożonych w przestrzeni (p-b;d-g)
Orientacja w schemacie ciała i przestrzeni oraz czasie	Trudności ze wskazywaniem lewych i prawych części ciała, trudności z określaniem kierunku, położenia przedmiotów względem siebie, zwierciadlane pisanie liter i cyfr lub zapisywanie od prawej do lewej Trudności z określeniem pór roku, dnia Trudności w odczytywaniu wskazań zegara

W efekcie mogą się pojawić trudności w czytaniu które obejmują między innymi :

- ✓ wolne tempo czytania, ale z małą ilością błędów;
- ✓ szybkie tempo czytania z dużą ilością błędów;
- ✓ głoskowanie, czyli czytanie litera po literze;
- ✓ nierozumienie czytanych tekstów nawet wtedy gdy są one krótkie i proste.

Okresy czytania można wyróżnić, także ze względu na stopień zaawansowania procesu piśmienności dziecka, który może być stymulowany bardzo wcześnie przez zastosowanie innowacyjnych metod czytania połączonych z wprowadzaniem dziecka w świat pisma.

Tabela 19
Okresy czytania ze względu na stopień zaawansowania procesu piśmienności dziecka

Rozwój umiejętności czytania u dzieci	
okres przedpiśmienny	✓ pojawienie się świadomości fonologicznej jako zróżnicowanego zbioru umiejętności; ✓ kształtowanie zdolności słownikowej.
okres piśmienności	✓ kształtowanie szybkości rozpoznawania i nazywania liter. Rozróżnianie liter oraz tworzenie skojarzeń litera-dźwięk, co stanowi fundament przejścia z okresu przed czytelniczego w okres czytelniczy;

	✓ znajomość i rozpoznawanie liter- dziecko tworzy skojarzenia- litera- dźwięk-oraz rozpoznaje kilka podstawowych słów, np. własne imię; ✓ rozpoznawanie dobrze znanych słów–faza logograficzna - dziecko rozpoznaje dobrze znane słowa; ✓ autoryzacja podstawowych umiejętności czytania, główny nacisk położony na dekodowanie, dziecko uczy się specyficznych związków pomiędzy grafemem a fonemem Etap alfabetyczny- jest pierwszą formalną fazą czytania, na tym etapie dziecko uczy się specyficznych związków zachodzących między literą a dźwiękiem, nacisk kładzie na dekodowanie i automatyzację podstawowych umiejętności w zakresie czytania. Wzrasta wtedy płynność identyfikacji słów oraz znaczenia nabiera proces rozumienia. Zaczyna się faza ortograficzna która oparta na płynności identyfikowania słów.

A.Brzezińska (1987,1987a), definiując proces czytania, wyodrębnia w nim trzy podstawowe aspekty, które są równoważne i wzajemnie od siebie zależne.

Tabela 20
Podstawowe aspekty procesu czytania (A.Brzezińska, 1987,1987a)

Aspekt	Umiejętności	Uogólniony obszar umiejętności

techniczny	rozpoznawanie, różnicowanie i kojarzenie grafemów i fonemów, umiejętność ich odtwarzania w odpowiednim czasie. Istotne jest kojarzenie znaków graficznych z fonicznymi i odwrotnie	technika czytania i pisania
semantyczny	kojarzenie rozpoznanych znaków z posiadanym doświadczeniem (dekodowanie znaków graficznych i fonicznych), dosłowne rozumienie treści słów i zdań. Istotą tego poziomu jest rozumienie znaczeń bezpośrednio zawartych w tekście, rozumienie znaczeń poszczególnych fragmentów w kontekście całego tekstu	czytanie ze zrozumieniem
krytyczno-twórczy	ustosunkowanie się do tekstu, ocena czytanych treści w kontekście własnego doświadczenia, rozumienie przenośni, umiejętność korzystania z odczytywanych treści. Istotą tego aspektu jest refleksyjny, krytyczny stosunek do odczytywanych treści i ich znaczeń	czytanie krytyczno- twórcze

W tym miejscu należy wskazać rodzaje/ formy czytania z uwzględnieniem kolejności ich wprowadzania w przedszkolu i klasach I-III. Reprezentowanie poniższych umiejętności zależy od metod nauki czytania. Tak więc dziecko będzie samodzielnie czytało już w przedszkolu przy naturalnej metodzie czytania lub w szkole przy metodzie tradycyjnej (E.F.Przyłubscy).

Tabela 21
Rodzaje/ formy czytania z uwzględnieniem kolejności ich wprowadzania w przedszkolu i klasach I-III

Rodzaje czytania	Cel	Zakres czynności

czytanie dzieciom/ czytanie wzorowe nauczyciela	zapoznanie dzieci z nowym tekstem literackim, z utworem o wysokich walorach artystycznych (np. poetyckim), z tekstem trudnym pod względem językowym, z tekstem mającym kontekst informacyjno-tematyczny, czy też w celu wprowadzenia uczniów w odpowiedni nastrój	✓ czytanie nauczyciela powinno być wzorem: poprawne, wyraziste, uwzględniające takie elementy, jak zmiana siły i tonu głosu, zachowanie odpowiedniego tempa, znaki interpunkcyjne; ✓ podczas głośnego czytania tekstu przez nauczyciela uczniowie powinni mieć zamknięte książki. W początkowym etapie uczeń nie jest w stanie „nadążyć” za nauczycielem, co przeszkadza mu się skupić na treści i nie próbuje gonić nauczyciela w czytaniu tekstu. Uczeń w swobodny sposób mogą obserwować sposób czytania, postawę, gesty, mimikę czytającego, słuchać modulacji jego głosu i reagować śmiechem lub zdziwieniem; ✓ dzięki wzorowemu czytaniu przez nauczyciela utwór staje się im bliższy i bardziej prawdopodobne jest prawidłowe zrozumienie tekstu; ✓ teksty trudne językowo wymagają przygotowania przed czytaniem. Nauczyciel musi dzieciom wytłumaczyć trudne słownictwo. Robi to w następujący sposób: • przed czytaniem tekstu gdy trudne i nieznane wyrazy mogą zaburzyć zrozumienie tekstu; • w trakcie czytania gdy słownictwo jest trudne tylko dla niektórych i można je płynnie zastąpić wyrazem bliskoznacznym lub związkiem frazeologicznym zrozumiałym dla wszystkich słuchających; • po przeczytaniu tekstu gdy jednak dzieci zgłaszają problemy ze zrozumieniem;

		✓ po przeczytaniu tekstu przez nauczyciela powinna nastąpić rozmowa, stawianie pytań problemowych, dyskusja z użyciem argumentów językowych lub merytorycznych związanych z doświadczenie dziecka; ✓ czytanie głośne, wzorowe nauczyciela może mieć miejsce zarówno w przedszkolu jak i klasach I-III. Nawet wtedy gdy dzieci czytają samodzielnie można dzieciom czytać trudniejsze lektury, wiersze, a nawet teksty naukowe; ✓ czytanie głośne i wzorowe może być realizowane przez sprawniejszych rówieśników, uczniów z wyższej klasy, rodziców lub zaproszonych do klasy gości; ✓ pamiętajmy, że warto czytać głośno co najmniej dwie książki w semestrze. Dzieci wtedy siadają swobodnie i słuchają. Nauczyciel wybiera książki spośród lektur i dzieli je na fragmenty około 5- 10-15- 20-25 minutowe. Dłuższe czytanie może wzbudzić zniecierpliwienie dzieci. Jeśli dzieci tego wymagają można przed każdym następnym czytanym fragmentem streścić poprzednie fragmenty samemu lub przy pomocy dzieci. Warto też zwrócić uwagę na ilustracje, które pokazujemy uczniom po przeczytaniu fragmentu lub w trakcie czytania na rzutniku przy pomocy komputera.
czytanie wspólne (kiedy dziecko nie potrafi samodzielnie przeczytać tekstu)	✓ wzbudzenie u dziecka zainteresowania treścią;	✓ czytanie wzorowe nauczyciela powinno być poprawne, wyraziste, uwzględniające takie elementy, jak zmiana siły i tonu głosu, zachowanie odpowiedniego tempa, znaki interpunkcyjne;

	✓ poznanie jej i przyswojenie, a więc zrozumienie przez dziecko czytanego tekstu	✓ sposób czytania powinien być dostosowany do słuchającego dziecka. Warto stosować powtórzenia lub wracać do już przeczytanych fragmentów; ✓ książka jest otwarta, dziecko słucha i przygląda się ilustracjom; ✓ ważne, aby dziecko reagowało zarówno na tekst jak i na ilustracje; ✓ dobrym pomysłem jest, przy wielokrotnym czytaniu ulubionych tekstów, przygotowanie z dzieckiem własnych ilustracji lub lalek teatralnych do tekstu.
czytanie indywidualne – samodzielne pojedynczych wyrazów	✓ kojarzenie obrazu wyrazu z właściwym brzmieniem i znaczeniem; ✓ rozszerzanie pola czytania	✓ czytanie jednostkowe, inaczej indywidualne, jest to czytanie wyrazów przez jednego ucznia; ✓ uczeń patrzy na wyrazy odczytywane przez nauczyciela, kojarząc ich obraz z właściwym brzmieniem i znaczeniem, rozszerzając zarazem pole czytania; ✓ uczeń ujmuje wzrokiem całe wyrazy, potem związki wyrazowe, niedługie zdania i części zdań dłuższych; ✓ nauczyciel kontroluje jaki jest poziom sprawności czytania i na bieżąco poprawia różnego rodzaju niedociągnięcia takie jak opuszczanie liter, sylab, wyrazów, nabieranie oddechu w połowie słowa, ignorowanie znaków przestankowych, nadmierny pośpiech czy zdenerwowanie itp.; ✓ w początkowej nauce czytania jak i na zaawansowanym etapie uczniowie wyszukują określenia wyglądu i cechy charakteru postaci literackich, trudne wyrazy, związki frazeologiczne ale

		także wskazują na dialogi, opisy i ważne fragmenty czytanego tekstu.
czytanie głośne jednostkowe	✓ nauczyciel kontroluje jaki jest poziom sprawności czytania i na bieżąco poprawia różnego rodzaju niedociągnięcia takie jak opuszczanie liter, sylab, wyrazów, nabieranie oddechu w połowie słowa, ignorowanie znaków przestankowych, nadmierny pośpiech czy zdenerwowanie itp.	✓ czytanie tekstu (całego łub wybranego fragmentu) przez jednego ucznia; ✓ wszelkiego rodzaju niedociągnięcia (opuszczanie liter, sylab, wyrazów, nabieranie oddechu w połowie słowa, ignorowanie znaków przestankowych, nadmierny pośpiech czy zdenerwowanie itp.) ujawniają się dopiero podczas głośnego czytania indywidualnego; ✓ do czytania jednostkowego w klasie może dochodzić na każdej lekcji. Nauczyciel jednak powinien ściśle je zaplanować. Podstawą jest kontrola czytania jednostkowego przez każdego z uczniów. Koniecznie trzeba stosować stopniowanie trudności i nie skazywać słabo czytającego ucznia do czytania trudnych dla niego fragmentów. Lepiej wybrać krótkie i łatwe teksty, aby uczeń miał motywację do podniesienia własnego poziomu czytania; ✓ czytanie głośne jednostkowe może służyć do wyszukiwania informacji w opracowywanym tekście i przytaczania ich na prośbę nauczyciela; ✓ zalecanym działaniem jest przygotowywanie tekstu do czytania przez wybranych uczniów jako pracy domowej. W domu dziecko ma tyle prób ile wymaga indywidualnie. Na lekcji może być prezentowany cały tekst lub jego fragmenty;

		✓ głośne odczytywanie tekstu pomaga głównie w początkowej fazie nauki czytania, dlatego ten rodzaj czytania powinien być redukowany w dalszej edukacji
czytanie chóralne	✓ celem jest synchronizacja czytania przez wielu uczniów pod względem tempa, brania oddechu w odpowiednim miejscu, stosowania znaków przestankowych, akcentu logicznego i indywidualnego zdenerwowania oraz lęku przed czytaniem	✓ czytanie chóralne nazywane także zbiorowym stosowane jest bardzo rzadko; ✓ polega na wspólnym, chóralnym czytaniu tekstu przez wszystkich uczniów; ✓ czytanie chóralne powinno zostać poprzedzone kilkakrotnym czytaniem głośnym jednostkowym; ✓ do czytania chóralnego wybieramy teksty które mają określone tempo. Są nimi utwory wierszowane lub epickie opisy; ✓ czytanie chóralne powinno mieć charakter praktyczny. Najlepiej to widać gdy uczniowie czytają tekst z podziałem na role. Przecież zawsze w klasie może być 10 księżniczek, książąt czy królów a także chór narratorów. Będzie to ciekawe podejście które umożliwia dzieciom słabo czytającym dostać znaczącą rolę w przedstawieniu; ✓ ten rodzaj czytania wymaga wielu prób synchronizacji, ale może dzieciom przynieść wiele radości zwłaszcza przy oddawaniu charakteru postaci lub chóralnym czytaniem wyrazów dźwiękonaśladowczych.
czytanie półgłosem	✓ etap pośredni między czytaniem	✓ może być zarówno indywidualne, grupowe lub zbiorowe; ✓ jest stosowane w pierwszym etapie nauki czytania;

	głośnym a cichym ze zrozumieniem	✓ w tym rodzaju czytania chodzi głownie o nadążanie za resztą uczniów; ✓ w trakcie czytania indywidualnego jest elementem przejściowym do czytania cichego ze zrozumieniem.
czytanie szeptem	✓ etap pośredni między czytaniem głośnym a cichym ze zrozumieniem	✓ jest użyteczny szczególnie w pierwszym etapie nauki czytania; ✓ może być stosowane w pierwszym zetknięciu się z tekstem który nie był jeszcze czytany wzorowo przez nauczyciela; ✓ umożliwia poprawę techniki i poziomu zrozumienia tekstu; ✓ stosowane jest jako czytanie jednostkowe. Wszyscy uczniowie czytają równocześnie tekst zachowując przy tym własne tempo czytania.
czytanie zespołowe/ z podziałem na role	✓ wzajemna stymulacja i współpraca w procesie czytania ✓ dzieci aktywizują i inspirują się nawzajem	✓ użyteczne w tym procesie są teksty, które zawierają dialogi, żywą akcję, wyraźnie zarysowane postacie (mogą to być lektury, zwykłe teksty lub teksty z podziałem na role); ✓ przygotowanie tekstu polega na kilkakrotnym jego przeczytaniu, podziału na sceny, wyodrębnienie postaci, opisy oraz dialogi; ✓ czytanie z podziałem na role polega na wyznaczeniu poszczególnym dzieciom „aktorskich” ról; ✓ czytanie z podziałem na role wymaga ćwiczeń w czytaniu, ale także uczenia się roli na pamięć;

		✓ dla bardziej zaawansowanych uczniów[14] do inscenizacji nadają się różne teksty. Dzieci po odpowiednim treningu potrafią

		[14] Polecam swoją książkę w której opisano eksperyment teatralny z dziećmi w klasach I-III. Uczniowie sami przygotowywali spektakle teatralne : M. Szczepańska (1999) Edukacja teatralna a rozwój kompetencji społecznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym

		nawet dopisywać dialogi postaciom oraz wykonać całą oprawę do własnej inscenizacji.
ciche czytanie ze zrozumieniem	✓ rozumienie tekstu podczas cichego czytania	✓ odbywa się bez udziału narządów mowy; ✓ warunkowany jest umiejętnością czytania na głos; ✓ ma sens tylko wówczas, gdy czytelnik rozumie to, co czyta, rozumie treść, czyli zespół składników wyobrażeniowych i pojęciowych mieszczących się w tekście całego utworu lub w jego częściach; ✓ czytana treść powinna być dobrana odpowiednio do możliwości ucznia; ✓ uczeń powinien rozumieć słowa i związki frazeologiczne wynikające z kontekstu, synonimów, antonimów, wieloznaczności, związków frazeologicznych, ale także informacji zawartej w tekście czyli rozumienie prostych związków przyczynowo - skutkowych; ✓ uczeń rozpoznaje także wartości czytanego tekstu, jego nastrój, charakter przekazywanych treści jak realizm, fantazjowanie, ważność informacji, które nie zostały bezpośrednio podane w tekście, ocenia fakty, zdarzenia i postawy.
Ciche i głośne czytanie krytyczne	✓ rozumienie kontekstu werbalnego i doświadczenia związanego z	✓ samodzielne dociekania, różnicowanie i wybieranie informacji z czytanego tekstu;

	tematyką tekstu	✓ krytyczne czytanie to kreatywny proces przetwarzania, wyjaśniania, interpretacji i oceny przez odbiorcę informacji zawartych w tekście ✓ krytyczny czytelnik to aktywny i twórczy odbiorca pisanego komunikatu językowego, odpowiedzialny za swoje sądy i oceny, formułujący pytania, uogólnienia, charakteryzujący się gotowością do tworzenia nowych rozwiązań istniejących problemów i umiejący spożytkować zebrane informacje we własnym działaniu; ✓ krytyczne czytanie wiąże się zatem z właściwym reagowaniem na to, co się czyta oraz ocenianiem tego, co się przeczytało; ✓ M.Plenkiewicz () wskazuje trzy poziomy w kształtowaniu umiejętności czytania krytycznego: o Informacyjny- operowanie informacjami :1. Podawanie informacji z tekstu bez ich wyjaśnienia; 2. Wybieranie i zestawianie informacji zawartych w tekście; 3. Ustalanie kolejności informacji; 4. Porządkowanie informacji ze względu na określony cel; 5. Różnicowanie informacji ze względu na ich istotność; 6. Porównywanie informacji na ten sam temat; 7. Rozróżnianie informacji ogólnych od szczegółowych; o Wyjaśniający - przetwarzanie informacji: 1. Wyjaśnianie znaczeń pewnych całości (związków frazeologicznych, zdań, akapitów, przysłów, tytułów itp.); 2. Wyjaśnianie relacji między wyrażonymi w tekście myślami; 3. Wyjaśnianie przyczyn i skutków

		(zdarzeń, sytuacji, zjawisk); 4. Wyjaśnianie przez porównywanie informacji w tekście; 5. Wyjaśnianie zachowań, stanowisk, zdarzeń, postaw; 6. Podawanie przypuszczalnych motywów działania, zachowania lub postawy; o Oceniający - ocena informacji: 1. Akceptacja lub odrzucenie informacji zawartych w tekście; 2. Uogólnienie informacji - formułowanie głównych myśli; 3. Ocena wiarygodności podanych informacji; 4. Ocena poglądów stanowisk, postaci, zdarzeń w kontekście własnego doświadczenia czytelniczego i pozaszkolnego; 5. Ocena czytanych treści (tworzenie wniosków na podstawie informacji tekstu, formułowanie pytań i odpowiedzi, ocena zgodności informacji tekstu z ilustracją); 6. Ocena i uzasadnienie własnego poglądu lub sądu; 7. Ocena innych sądów i poglądów na ten sam temat; 8. Ocena przewidywanych następstw i konsekwencji; 9. Ocena możliwości dalszego (teoretycznego i praktycznego) wykorzystania informacji; 10. Działania i zachowania inspirowane treścią tekstu; 11. Ocena szaty graficznej czytanych tekstów (ss.127-128).
Głośne i ciche czytanie tekstów naukowych	✓ rozumienie kontekstu werbalnego i doświadczenia związanego z	✓ dobieranie tekstów naukowych i popularno- naukowych do predyspozycji i zainteresowań uczniów; ✓ rozszerzanie słownictwa i związków frazeologicznych;

	tematyką tekstu; ✓ przygotowanie uczniów do pracy z tekstem w wyższych klasach szkoły podstawowej (biologia, chemia, matematyka)	

W nauce czytania możemy musimy wyróżnić trzy grupy naczelnych celów: [15]

- nawyki czytania czyli:
  - ✓ koncentracja na znaczeniu, gdzie dziecko powinno nauczyć się zwracać uwagę jedynie na tekst i swoje myśli (zalecana praca indywidualna , a nie grupowa). Tekst powinien dawać dziecku komfort oraz możliwość spokojnej pracy nad nim. Wtedy teksty mogą być naprawdę długie (W. Grabe, 2012);
  - ✓ stosowanie zdobytej podczas czytania wiedzy: tu zalecana jest praca grupowa podczas której dziecko ma możliwość produkować własne pomysły rozwiązania i wzajemnie z grupą je weryfikować (A.P.Sweet, J.T., Guthrie, 1996);
- umiejętności czytania:

[15] A.Brzezińska (1987) przywołuje tu D.H.Russella (1963) którego wnioski z badań zostały potwierdzone przez autorów podanych w poszczególnych nawiasach)

- ✓ rozpoznawanie słów: praca indywidualna lub grupowa (S.J. Samuels, 1997);
- ✓ rozumienie rozpoznawanych słów: poprzez słuchanie nauczyciela, wzajemne słuchanie w grupie uczniów, analizowanie kontekstów werbalnych, identyfikowanie obrazków, korzystanie ze słowniczków w tym słowniczków frazeologicznych. Zalecana praca indywidualna, grupowa lub zbiorowa zróżnicowana (C.B. Zimmerman,1997) ;
- ✓ interpretacja tekstu oraz umiejętność dostosowywania techniki czytania do postawionego samodzielnie lub przez nauczyciela celu. Zalecana forma pracy to indywidualna i grupowa (jednorodne zadania);

- zainteresowania lub postawy:
  - ✓ zalecane jest studiowanie różnorodnych tekstów na interesujące dziecko tematy. Praca indywidualna według możliwości oraz zainteresowań ucznia (początki pracy badawczej na prostych tekstach naukowych);
  - ✓ dokonywanie wyboru tekstów przez dziecko i nieformalna dyskusja na forum klasy czy grupy;
  - ✓ wykorzystanie grupy do budzenia zainteresowań i ciekawości dziecka, wzajemna wymiana informacji i inspirowanie się (N. Pickard ,1996).

Podsumowując, zadaniem ucznia, w przedszkolu i klasach I-III oczywiście są to początki, jest nabranie takiej umiejętności czytania, by móc w dziele literackim „odróżnić: a) warstwę brzmień słownych, jako też tworów i charakterów językowo-brzmieniowych wyższego rzędu; b) warstwę znaczeniową, zbudowaną z sensów zdań wchodzących w skład dzieła; c) warstwę uschematyzowanych wyglądów, przez które przejawiają się przedmioty w dziele przedstawione1; d) warstwę przedmiotów przedstawionych, a mianowicie przedstawionych przez czysto intencjonalne stany rzeczy, które są wyznaczone przez sensy zdań wchodzących w skład dzieła” (R.Ingarden,1936,s.166). W przedszkolu i klasach początkowych szkoły podstawowej działania ucznia i nauczyciela powinny nas prowadzić do kompletnego przeżywania wartości utworu na miarę możliwości kompetencji ich odbiorców.

Spis literatury cytowanej

- Baczyńska H. (1981),Metodyka nauczania gramatyki w klasach 1-3, WSiP, Warszawa
- Baczyńska H., (1985), Metodyka języka polskiego w klasach I—III szkoły podstawowej, WSiP, Warszawa
- Bogdanowicz M. (1989), Metoda Dobrego Startu, WSiP, Warszawa
- Bogdanowicz M. (2004),Metoda Dobrego Startu, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Bogdanowicz M.(1997), Integracja percepcyjno-motoryczna teoria-diagnoza- terapia, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa
- Bogdanowicz M.(2004a),W co się bawić z dziećmi, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk
- Bogdanowicz M.(2014),Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk
- Brzezińska A. (1987), Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym, W: Brzezińska A. (red.), Czytanie i pisanie — nowy język dziecka, WSiP, Warszawa
- Brzezińska A. (1987a), Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania, UAM, Poznań
- Cieszyńska J.(2001), Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji, Oficyna Impuls, Kraków
- Cieszyńska J.(2009), Symultaniczno-sekwencyjna wczesna nauka czytania - skuteczna metoda stymulacji dzieci zagrożonych dysleksją, Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, tom 18, Kielce
- Czelakowska D.(2010),Metodyka edukacji polonistycznej, Oficyna Impuls, Kraków

- Czerwińska E., Narożnik M.(1997), Słoneczna Biblioteka. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli przedszkoli, WSiP, Warszawa
- Doman G., Doman J.(1992), Jak nauczyć małe dziecko czytać. Cicha rewolucja ,Oficyna Wydawnicza Excalibur, Bydgoszcz
- Doman G., Doman J.(2005), How to Teach Your Baby to Read, Square One Publishers, Conshohocken
- Doman G., Doman J.(2006), How to Multiply Your Baby's Intelligence, Square One Publishers, Conshohocken
- Doman G., Doman J., Ainsen S. (2006), How to Give Your Baby Encyclopedic Knowledge, Square One Publishers, Conshohocken
- Filipiak E., Szymczak J. (2014), Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Edukacja szkolna. Środkowy wiek szkolny, Pod red. A. Brzezińskiej, IBE, Warszawa
- Grabe W.(2012), Extensive reading, from IV - Expanding reading comprehension skills, Published online by Cambridge University Press
- Grabias S. (2019), Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii. Wydanie czwarte uzupełnione, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Janczyszyn E.(2010), Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania u dzieci sześcioletnich , Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok
- Kamińska K.(1999), Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym, WSiP, Warszawa
- Majchrzak I. (1995), Wprowadzenie dziecka w świat pisma, WSiP, Warszawa
- Majchrzak I. (2004), Program nauczania ,,Nazywanie świata – odmienna metoda nauki czytania, Wydawnictwo MAC, Kielce
- Malmquist E. (1987), Nauka czytania w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa
- Mam 6 lat. Przewodnik metodyczny (1988),WSiP, Warszawa

- Pickard N. (1996), Out-of-class language learning strategies. ELT Journal. No 50, pp.150–158, New York
- Prokop A. (2014), Doktor Helena Metera i nieznane losy jej elementarza, W: Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika 23, ss.623-633
- Rocławski B. (1998),Badanie tempa i techniki czytania, Wydawnictwo GLOTTISPOL, Gdańsk
- Rocławski B. (2012), Glottodydaktyk-nauczyciel XXI wieku, Wydawnictwo GLOTTISPOL, Gdańsk
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz 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 http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356
- 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
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych
- Samuels S. J. (1997), The method of repeated readings. The Reading Teacher, n. 50, pp.376–381
- Sweet, A. P. and Guthrie, J. T.(1996), How children's motivations relate to literacy development and instruction. The Reading Teacher, n. 49, pp.660–662

- Zimmerman, C. B. (1997), Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. TESOL Quarterly, n. 31, pp.121–140, Oxford
- https://sp2gryfino.edupage.org/a/logopedia-w-domu?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQ1MyZzdWJwYWdlPTM%3D
- https://centrummetodykrakowskiej.pl/blog/metoda-krakowskar-charakterystyka-terapii-neurobiologicznej/

Spis literatury do samodzielnego przeczytania

- Bogdanowicz M. (2014), Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej, Wyd. Harmonia Universalis, Gdańsk
- Bogdanowicz M.(1989),Leworęczność u dzieci, WSiP, Warszawa
- Bogdanowicz M.(1991), Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym, WSiP, Warszawa
- Bogdanowicz M.(1991),Ćwiczenia grafomotoryczne Hany Tymichovej usprawniające technikę rysowania i pisania, Topos, Gdańsk
- Bogdanowicz M.(2021), Przytulanki czyli wierszyki na dziecięce masażyki, Wyd. Harmonia, Gdańsk
- Bogdanowicz M.(2021), W co się bawić z dziećmi? : piosenki i zabawy wspomagające rozwój dziecka, Wyd. Harmonia, Gdańsk
- Bogdanowicz M., Barańska M.,Jakącka E.(2011),Dobry start : program wychowania przedszkolnego dla dzieci 3-5-letnich, Wyd. Harmonia, Gdańsk

- Bogdanowicz M., Bogdanowicz K., Łockiewicz M. (2015), The good start method for English : Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju i uczeniu się dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego: podręcznik, Wyd. Harmonia, Gdańsk
- Bogdanowicz M., Bogdanowicz K., Łockiewicz M. (2015), The good start method for English : Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju i uczeniu się dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego: materiały, Wyd. Harmonia, Gdańsk
- Bogdanowicz M., Kałka D., Krzykowski G.(2004) Ryzyko dysleksji : problem i diagnozowanie, Wyd. Harmonia, Gdańsk
- Bogdanowicz M., Kasica A.(2003),Ruch Rozwijający dla wszystkich : efektywność metody Weroniki Sherborne, Wyd. Harmonia, Gdańsk
- Bogdanowicz M., Okrzesik D.(2005),Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Wyd. Harmonia, Gdańsk
- Bogdanowicz M., Szewczyk M.(2016),Metoda Dobrego Startu : od słowa do zdania, od zdania do tekstu : wspomaganie rozwoju dzieci, zwłaszcza z opóźnionym rozwojem mowy i wadą słuchu, Wyd. Harmonia, Gdańsk
- Bogdanowicz M.,Barańska M., Jakącka E.(2017), Metoda Dobrego Startu : od piosenki do literki, Wyd. Harmonia, Gdańsk
- Cieszyńska J.(2012), Metody wywoływania głosek, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków
- Cieszyńska J.(2013), Kocham Mówić. Diagnoza i terapia zaburzeń afatycznych, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków
- Cieszyńska J.(2013), Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków
- Cieszyńska J.(2018), Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Słuch, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków

- Cieszyńska J.(2018), Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Wzrok, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków
- Cieszyńska J.(2020), Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Ruch, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków
- Cieszyńska J.(2022), Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Język, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków
- Cieszyńska J.(2025), Kocham się uczyć, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków
- Cieszyńska J., Korendo M.(2007), Wczesna interwencja terapeutyczna, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków
- Cieszyńska J., Korendo M.(2021), Dymensjonalna diagnoza rozwoju dziecka, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków
- Majchrzak I. (2003), Nazywanie świata – odmienna metoda nauki czytania, Wydawnictwo MAC, Kielce
- Majchrzak I. (2004), Opowieści ortograficzne, Wydawnictwo MAC, Kielce
- Majchrzak I. (2006), Karty czytelnicze,Cz.1 i 2, Wydawnictwo MAC, Kielce
- Majchrzak I. (2013), Opowieści sowy, Wydawnictwo MAC, Kielce
- Majchrzak I., Wasil E. (2008), W obronie dziecięcego rozumu, Wydawnictwo Bliżej Przedszkola, Warszawa
- Metera H. (1976), Przewodnik metodyczny do podręcznika "Nauczę się czytać", WSiP. Warszawa
- Metera H. (1989),Poznaję głoski : ćwiczenia dla klas przedszkolnych i zespołów reedukacyjnych, WSiP, Warszawa
- Metera H. Lindqvist H. (1993), Uczymy dzieci języka polskiego z pomocą Ilustrowanego Słownika Języka Polskiego dla Dzieci H. Metery, A. Suurny. Cz. 1 i 2 : materiały dla ucznia, WSiP, Warszawa
- Metera H., (1993), Uczymy dzieci języka polskiego, WSiP, Warszawa
- Metera H., Demczuk M,(1977), Nauczę się czytać : klasa 1, WSiP, Warszawa
- Metera H., Surna A, (1992), Ilustrowany słownik języka polskiego dla dzieci, WSiP, Warszawa
- Rocławski B. (1986), Poradnik fonetyczny dla nauczycieli, WSiP, Warszawa

- Rocławski B. (1989), Słownik ortograficzno-ortofoniczny, Wydawnictwo UG, Gdańsk
- Rocławski B. (1992), Słownik ortograficzno-ortofoniczny dla klas 0-IV,Wydawnictwo Linea, Lublin
- Szczepańska M.(2025), Indywidualizacja nauczania języka polskiego dzieci do lat 10, Wydawnictwo M. Szczepańska, Słupsk, http://www.mszczepanska.pl/publikacje.php
- Szczepańska M.(2025), Dydaktyka nauczania języka polskiego dzieci do 10 lat, Wydawnictwo M. Szczepańska, Słupsk, http://www.mszczepanska.pl/publikacje.php
- Czasopisma pedagogiczne : Wychowanie w Przedszkolu, Bliżej Przedszkola, Przedszkolne ABC, Życie Szkoły, "Forum Pedagogiczne", "Kwartalnik Pedagogiczny", Edukacja, Chowanna, "Głos Pedagogiczny", "Dyrektor Szkoły" "Kreatywny Wychowawca", Polish Journal of Applied Psychology, Edukacja i Dialog, Psychologia w szkole, Psychologia dzieci i młodzieży, Wczesna Edukacja, Problemy opiekuńczo-wychowawcze, itd.

Część 2: Praca z tekstem literackim

2.1. Podstawy programowe w przedszkolu, klasach I-III i IV-Vi szkoły podstawowej w pracy z tekstem literackim

Książka jest trwałym elementem kultury i spełnia wielorakie funkcje występując we wszystkich obszarach działalności człowieka, co powoduje niemożliwość zbudowania satysfakcjonującej definicji. Pełna definicja książki musiałaby uwzględnić wiele aspektów i składników, przez co przerodziłaby się w opis i straciłaby cechy definicji. Zawartość pojęcia książki ma duży wpływ na określenie pola badań naukowych, wyznacza zakres i miejsce księgoznawstwa wśród innych nauk, lub też zakres zainteresowania się książką przez inne nauki. Wśród

księgoznawców istnieją dwa różne podejścia do książki. K. Gombiowski (1981) [16] stwierdza że „książka jest całością, złożoną z treści piśmienniczych, funkcji i formy książkowej. Tworzywem książki jest tekst i materia fizyczna książki, Ale o tym, jak książka spełnia swoją funkcję narzędzia przekazu, decyduje sposób organizacji materii, inaczej sztuka książki" (T. 11 s. 3-16). N. L. Niemirowski (1977) książkę nazywa systemem znaków, w którym dla wymiany semantycznej informacji między dwoma innymi materialnymi systemami, np.: autorem i realnie istniejącym światem lub autorem i czytelnikiem, wykorzystano zgodność wizualną przyjętych znaków pisma lub graficznych oznaczeń utrwalonych na materiale typu arkuszowego sposobem rękopiśmiennym lub poligraficznym (s. 43). Ta definicja ujmuje społeczne oddziaływanie książki jako proces semantyczny, który bywa wzbogacony o wprowadzone elementy podejścia systemowego.

„Książka – jest to przedmiot ruchomy, łatwo przenośny, wykonany ze stosownego i podatnego (dla pisma) materiału, na którym utrwalono zespół znaków (pisanych lub drukowanych), tworzących tekst graficzny i będący zewnętrznym wyrazem myśli ludzkiej i słowa, jako pewnej treści, przeznaczonej do przechowywania, przekazywania i udostępniania wszystkim posiadającym umiejętność odczytania" (S. Vrtel-Wierczyński, 1951, s. 179).
Według socjologicznego punktu widzenia A. Kłosowskiej (1974) „książka stanowi środek symbolicznego przekazu silnie selekcjonujący uczestnictwo kulturalne zarówno w sensie podziału na stopień, jak charakter uczestnictwa. Ponieważ jest ona stałym i podlegającym kumulacji elementem układu, umożliwia w tych samych lokalnych warunkach uczestnictwo zróżnicowane, a w pewnych przypadkach bardzo intensywne, osiągające wysoki poziom. Pełnić zatem może funkcje sublimujące" (s. 167).Książka należy do globalnego pojęcia kultury, występując we wszystkich niemal gałęziach dzięki swojej tematycznej i funkcjonalnej otwartości. Czynnikiem tworzącym książkę jest jej treść, a przekazanie treści odbiorcom stanowi istotę komunikacji społecznej. Książka jest otwarta dla treści formułowanych na zróżnicowanych poziomach dla zaspokojenia wielorakich potrzeb. Książka umożliwia przekazanie indywidualnych doświadczeń i przemyśleń autora licznym gronom czytelników. Kategorią determinującą byt książki jest tekst, czyli zapis językowo – brzmieniowej warstwy utworu. Zasada komunikatywności określa rolę książki w procesie komunikacji społecznej i jest przedmiotem nieustannego doskonalenia. Książka zachowuje wszystkie swoje

[16] Często powołuję się na starsze książki (z szacunku dla autora), ale pragnę dotrzeć i pokazać źródła pojęć, które przez niektórych autorów są pomijane. Literaturę nowszą podaję w zestawieniu do samodzielnego przeczytania.

zalety w dobie środków masowego przekazu, ponieważ pisarstwo jest nie tylko środkiem ekspresji najbardziej utrwalającym ludzką myśl i wiedzę, ale również sposobem komunikowania, czynnikiem socjalizacji i rozwoju kulturalnego. Wśród innych środków przekazu trwalej przedstawia myśli ludzkie, ale także jest bardziej refleksyjna i głębsza przez wyważenie różnych sądów, przez pewien właściwy jej dystans do rzeczywistości.

Książki możemy podzielić na książki literackie i książki funkcjonalne. Podział ten stosowany przez socjologów zbiega się z podziałem wartości na autoteliczne pozwalające realizować inne zamierzone cele. S. Ossowski (1996) uważa, iż „autoteliczność polega na „życiu chwilą", a więc na kontemplacyjnym radowaniu się autotelicznością. Ponieważ autoteliczność może być stwierdzona na podstawie introspekcji przeżyć wewnętrznych, określających motywy działania – trudno doprowadzić w takim ujęciu do obiektywizacji podziałów i ich powszechnej jednoznaczności" (s. 89).

Książka funkcjonalna oddziałuje w sferze zasobu wiadomości. Funkcje informacyjne kształcące, poznawcze są często wyodrębniane w praktyce społecznej i szczególnie akcentowane w określonych intencjonalnie systemach organizacyjnych, do nich należą: system informacji naukowej, technicznej i ekonomicznej, systemy szkolnego nauczania, systemy popularyzacji wiedzy.

Książka literacka według A. Kłoskowskiej (1974) działa na odbiorców „oczyszczająco" moralnie i psychicznie, tworząc bezinteresowne więzi społeczne, pogłębiające plastyczność intelektualną i wrażliwość uczuciową, wywołując postawy społecznego zaangażowania i aspiracji twórczych. Znajomość kanonu kultury narodowej jest trwałym elementem grupowej świadomości, buduje poczucie wspólnoty kulturowej (s. 203).

Czytać to także rozwijać wyobraźnię. W naszym świecie, w którym musimy szukać oryginalnych rozwiązań zupełnie nowych problemów, udział literatury w rozwoju ludzkiej inwencji jest ogromny. (J. Held, 1987). Literatura opierająca się na grze wyobraźni, począwszy od bajek, a skończywszy na opowiadaniach fantastyczno – naukowych czy też żartobliwych tkwi swoimi korzeniami w codziennych przeżyciach i znajduje w nich swoją kontynuację. Pozwala to dziecku odkryć nowe siły, które uczynią je zdolnym do wywarcia wpływu na samego siebie i na otaczający świat. Nie przypadkowo właśnie dziś w naszych stechnokratyzowanych i uprzemysłowionych społeczeństwach rodzi się refleksja nad światem wyobraźni w literaturze dla dzieci i młodzieży. Czytać to również gruntownie badać, zastanawiać się, znajdować bodziec do własnych poszukiwań. Audiowizualne środki masowego przekazu zalewając nas bardziej lub mniej sprzecznymi informacjami, które nakładają się na siebie bezładnie – zarzucają nas strzępami kultury. To właśnie

lektura pomaga uchwycić poszczególne cząstki, dokonać ich syntezy, ocenić i skoncentrować ze sobą następujące dane. Lektura aktywna i krytyczna pełni, jak się okazuje, w naszej epoce jeszcze bardziej zasadniczą funkcję i sprzyja formowaniu się osobowości i rozwojowi jednostki, warunkuje jasność widzenia ważnych światowych problemów. Podstawowymi funkcjami książki jest manifestowanie poziomu kulturalnego, samorealizacja, odprężenie, poznanie samego siebie, umocnienie własnej osobowości, radość poznawania. Funkcje, które kształtują osobowość rozszerzają horyzont intelektualny jednostek przez przyswajanie idei, jak też wzbogacenie znajomości konkretnych faktów. Im wyżej rozwinięta jest kultura, tym bardziej rozbudowuje się katalog funkcji książki. Książka zajmuje wśród środków przekazu pozycję centralną dzięki swoim cechom, a przede wszystkim wiarygodności danych i trwałości. Jest uznawana jako trwały środek przekazu i nie ze względu na surowce i materiały, które składają się na jej fizyczną postać, ale przede wszystkim ze względu na cechy rzeczowej trwałości jako środka przekazu. Niektórzy socjologowie kultury, zajmujący się w szczególności komunikacją literacką, uważają, że współczesna książka utraciła swoją wysoką pozycję jako cenna skarbnica trwałych dóbr duchowych na rzecz wartości środka przekazu.

Tabela 22
Proces czytania, a pola semantyczne lektury

Pola semantyczne lektury, nazwane kodami	Potrzeby czytelnicze związane z lekturą	Rodzaje i gatunki podporządkowane kierunkom lektury
Kod działań narracyjnych	Przyjemność czytania	Baśń lub opowiadanie, powieść przygodowo-podróżnicza
Kod semantyczny	Potrzeba emocji	Od groteski do melodramatu
Kod kulturowy	Potrzeba wiedzy	Epopeja, powieść historyczna i obyczajowa
Kod hermeneutyczny	Potrzeba kombinowania	Zagadki - łańcuszki, powieść sensacyjna

Kod symboliczny	Potrzeba marzenia	Utwory liryczne, powieści fantastyczno-naukowe

Książka jest środkiem realizacji indywidualnych zainteresowań czytelnika oraz stałym i ważnym źródłem wiedzy. Zainteresowań czytelniczych dziecka bez względu na jego wiek, nie należy rozważać w oderwaniu od innych jego zainteresowań. Dziecko czyta utwór literacki nie bezinteresownie. Czyta dla zaspokojenia potrzeb ludycznych i kompensacyjnych. E. Guttmajer (1982) pisze, iż „dziecko lubi rozpoznawać rzeczy dobrze znane i dobrze się czuje wśród spraw swojskich, ale także szuka przygody i niezwykłości. Ceni śmiech i wesołość. Zauważa konkrety – zdarzenia, szczegóły, postacie. Nie ogrania całości, wyższych pięter organizacji tekstu. Czyta z właściwym jego rozwojowi myśleniem subiektywnym, synkretycznym i fragmentarycznym – spostrzega i zapamiętuje to, co chce, co go zainteresowało poprzez relacje do osobistych doświadczeń lub zupełnie dowolnych skojarzeń” (s. 6).

W. Żuchowska (1992) uważa, że „naturalny odbiór czytelniczy w wieku dziecięcym jest odbiorem naiwnym, siłą rzeczy, uproszczonym. Tradycyjna edukacja szkolna jeszcze go umacnia; redukując oczekiwania lekturowe do poznawczych i wychowawczo wartościowych czyni je mniej naturalnymi, bardziej jednostronnymi, prowadząc często do interpretacji fałszywych, skrzywionych, zupełnie nieuzasadnionych, rażących prymitywnością i schematyzmem. Odbiór naiwny, uproszczony jest jednak uwarunkowany przede wszystkim możliwościami poznawczymi dziecka, zależnymi od wewnętrznie ukierunkowanych stadiów czy też etapów rozwoju myślenia” (s. 55). Dziecku w wieku wczesnoszkolnym właściwy jest typ myślenia konkretnego, jest skłonne rozumieć tekst literacki jako prostą informację o faktycznych zdarzeniach czy osobach, odczytując więc utwór w kategoriach dosłowności. Jednak jest w stanie wyjść poza dosłowność rozumienia, potrafi z przedstawionych zdarzeń wyciągnąć uogólniające wnioski, zrozumieć, że fakty i postacie nie musiały być rzeczywiste, ale pojawiły się po to, by podsunąć myślenie „o czymś innym”.

Większość dzieci w fazie edukacji osiąga niemałą sprawność techniki czytania i opanowuje umiejętność czytania ze zrozumieniem. Dzięki temu można na ten okres nauki przewidzieć rozwijanie zainteresowań czytelnictwem. W. Żuchowska (1992) pisze, iż „wykorzystując naturalną chłonność emocjonalną, ciekawość, pragnienie nowości, podatność na sugestie nauczyciela przy dokonywaniu wyboru książki do przeczytania, można

mieć znaczny wpływ na kierowanie upodobaniami czytelniczymi, choć proces ten krystalizuje się przez wszystkie lata szkolne” (s. 57).

Lektura dla najmłodszych rozpoczyna się zazwyczaj od poezji. Rytm i rym ułatwia im przyswojenie treści i sprawia przyjemność słuchową, a podobać się mogą zarówno nastrojowe liryki, jak i proste wierszyki, opisujące zdarzenia dziecięcego świata, wiersze wesołe, żartobliwe i wierszowane bajki. Współcześnie jednak dzieci w wieku, który nas interesuje, coraz bardziej odchodzą od poezji. Poszukują silnych wrażeń, ciekawej akcji i emocji. W samodzielnej lekturze robią ustępstwo na rzecz wierszy humorystycznych i dłuższych poematów o zabarwieniu komicznym i ciekawej akcji; wiersze liryczne mają mniejsze powodzenie szczególnie u chłopców. Jednak to nie znaczy, że dzieci są niewrażliwe na poezję. Poezja może przemówić do nich w głośnym, pięknym czytaniu lub recytacji dorosłych, a nawet samych dzieci, jeśli będą do tego dobrze przygotowane. Do tego dzieci w wieku wczesnoszkolnym są niecierpliwymi czytelnikami i nudzą je długie opisy przyrody czy opisy bohaterów. Ponadto wolą wartką akcję z licznymi perypetiami – stąd właśnie zainteresowanie wydawnictwami komiksowymi i sensacyjnymi oraz grami komputerowymi. Komiksy nie cieszą się zbyt dobrą opinią pedagogów. Uważają oni, że wyrządzają młodemu odbiorcy wiele szkody, ponieważ operują prymitywnym językiem, banalnym schematem, tanią sensacją. A tymczasem „historie obrazkowe” to najprostsza forma komunikowania treści, gdy odbiorca nie rozporządza umiejętnością czytania lub włada nią słabo. Są one lubiane przez dzieci, do czego niewątpliwie prócz ciekawego tekstu przyczynia się forma ich wydania i graficzne rozwiązanie książki. Podobną rolę spełniają baśnie, wydane z dużą ilością ilustracji. Dla dziecka w tym wieku baśnie stanowią tak wielką atrakcję, że opłaca mu się podjąć trud samodzielnego czytania. A pamiętamy, że nabycie umiejętności czytania ważne jest nie tylko dla intelektualnego rozwoju dziecka, lecz również i dla kształtowania jego woli.

Zatem szczególnie przydatne dla rozpoczynających naukę czytania są książki o ciekawej akcji, ujęte w formę krótkich odcinków tekstu, połączonych z odpowiadającymi im obrazkami. Jest to forma specjalnie przez dzieci lubiana, ciesząca się powodzeniem, gdyż występuje tam często humor, lecz niezależnie od humoru, historyjki obrazkowe mają urok dla dziecka. Nie staje ono tutaj onieśmielone przed szczelnie zadrukowaną stronicą, lecz ma zadanie podzielone na poszczególne etapy, których treść jest unaoczniana ilustracją. Krótkie linijki tekstu, dużo światłą – to wszystko dodaje odwagi do pokonywania trudności (I. Słońska, 1982).

Opanowanie sztuki czytania przez dziecko nie oznacza, że od tej chwili będzie ono samowystarczalne w zakresie lektury. W każdej fazie swego życia dziecko wymaga pomocy dorosłych, aby móc przeżyć coś więcej niż to, co może zdobyć o własnych siłach. Dziecku siedmio-, ośmioletniemu słaba technika czytania pozwala jedynie na poznawanie książek bardzo łatwych, stojących poniżej jego możliwości rozumienia i odczuwania. Ta „strawa duchowa" nie może go zadowolić, nie powinno to zadowalać samych wychowawców. Nauczyciel polecający dziecku określoną pozycję literacką, powinien starać się dostosować lekturę do możliwości odbiorczych dziecka. Zasadę taką można zrealizować tylko wtedy, gdy nauczyciel potrafi określić poziom intelektualny i emocjonalny swoich uczniów. Prawidłowe motywowanie dzieci do kontaktu z tekstem, w miarę ich rozwoju intelektualnego, zaciekawienie ich bogato ilustrowanymi wydawnictwami albumowymi i encyklopedycznymi przeciwdziałać może zniechęceniu dziecka do czytania a jednocześnie rozwijać jego zainteresowania czytelnicze.

Do podstawowych potrzeb czytelniczych dziecka należy potrzeba posiadania autorytetu – wzoru bohatera. Potrzebę tę zaspokajają bohaterowie tekstów literackich. Właśnie oni budują specyficzny kontakt dziecka z otaczającą je rzeczywistością. Wywodząc się po części z kontekstu zabawy albo znajdując w niej dodatkowe oparcie, wiążą się z egzystencjalną sytuacją dziecka. Wprowadzają je w świat sztuki drogą ludyczną, najbardziej sprzyjającą dziecięcemu zrozumieniu i akceptacji. „Dziecko poznając kolejnych bohaterów literackich łączy się z nimi uczuciowo. Bliższe poznanie wzmaga jego sympatię dla nich, mocne emocjonalne zaangażowanie wyznacza wartości i kieruje wyborem moralnym. Dlatego tak ważne jest poznanie struktury i funkcji bohatera literackiego w literaturze dziecięcej. Jest on bowiem istotnym stymulatorem rozwoju osobowości dziecka" (A. Baluch, 1987, s. 62).

W tradycyjnie pojmowanym procesie nauczania nauczyciel opiera się na programie nauczania. Jednak przyjęta w nim koncepcja edukacji literackiej oparta jest na tradycyjnym literaturoznawstwie, w którym nie ma miejsca na kształtowanie kompetencji czytelniczych dziecka. Tematyka opracowywanych tekstów oraz ich tytuły są ściśle zaprogramowane. W utworach fabularnych za ważne uznaje się podstawowe składniki świata przedstawionego – postaci, fabułę, czas i miejsce zdarzeń. Utwory poetyckie zaś są źródłem do formułowania morałów (poezja moralizatorska) lub wiedzy o otaczającym świecie. Takie traktowanie tekstu utrwala w umysłach dzieci stereotyp odbioru ukierunkowanego na szukanie podobieństw i różnic z otaczającą dziecko rzeczywistością.

Program nauczania początkowego kładzie duży nacisk na kształtowanie kompetencji językowej i komunikacyjnej dziecka. Jednak brak w nim treści wspomagających ten proces. Bowiem po kilkakrotnym „odchudzeniu" programu usunięto z niego lub przeniesiono do treści fakultatywnych treści i ćwiczenia wyzwalające samodzielną ekspresję twórczą ucznia (dotyczy to także działań teatralnych i parateatralnych). Zjawisko to stało się bardzo niepokojące, ponieważ ma destruktywny wpływ na aktywność zawodową nauczycieli. Prowadzone przeze mnie badania wyraźnie wskazują, że przeważająca część nauczycieli realizuje wyłącznie zalecenia programu. Nie wykazuje inicjatywy w doborze tekstów literackich do opracowania w klasie. Nie interesuje się zainteresowaniami swych uczniów, ani ich możliwościami intelektualnymi. Czas zatrzymał się 50 lat temu. Szczególnie dotyczy to doboru lektur w klasach I – III. Prowadzone badania potwierdziły, że dzieci chętniej czytają książki spoza kanonu lektur. Pragną literatury nowoczesnej o dynamicznej akcji, ale także literatury wartościowej o klarownej aksjologii. (M. Szczepańska, 2022a).Już ponad 60 lat temu M. Inglot (1979) stwierdził, że odbiór literatury w szkole „ściśle uzależniony jest od przyjętego modelu szkolnictwa, od jakości kadry nauczycielskiej, szczególnie od poziomu jej własnej kultury literackiej. Im model szkolnictwa bliższy jest swobody. A dalszy przymusu, tym łatwiej osłabić antynomię między czytaniem szkolnym, a późniejszym spontanicznym. Im bogatszym zasobem narzędzi dydaktycznych rozporządza nauczyciel, tym łatwiej mu uniknąć jednostronności w analizie dzieła, łatwiej przekształcić proces nauczania literatury w konfrontację osobistych doświadczeń, doświadczeń nauczyciela, instytucjonalnego inicjatora owej konfrontacji i doświadczeń partnerów tej dyskusji – uczniów" (M. Inglot, 1979, s. 28).

W początkowym okresie szkolnictwa podstawową cechą literatury jest rozpoczęcie samodzielnej nauki czytania oraz jak już wspomniałam, umieszczenie komunikacji literackiej w sferze obowiązku. A więc wraz z obowiązkiem szkolnym pojawia się nie tylko przymus lektury, ale także przymus mówienia o lekturze w określony, ukierunkowany sposób. Zakres działań poznawczych związany z lekturą obejmuje przede wszystkim różne formy odtwarzania jej treści: odczytywanie utworu, nauka na pamięć, streszczenie, opowiadanie, omawianie metodą pytań. Dzieje się tak, bowiem lektura zazwyczaj służy jako przedmiot odniesienia dla wartościowania ludzkich zachowań, osób, instytucji oraz jako źródło informacji o otaczającym świecie zjawisk, zarówno przyrodniczych jak i społecznych lub technicznych.

Literatura dziecięca może swoje funkcje pełnić w sposób różnorodny. Jedną z najprostszych jest zaspakajanie potrzeb psychicznych odbiorcy w taki sposób, aby lektura dawała mu poczucie zadowolenia. Wówczas zgodnie z teorią uczenia się przez doświadczenie, odbiorca będzie dążył do powtarzania kontaktów lekturowych, aby znów zaznać tej samej przyjemności. W tym więc sensie każda udana książka będzie kształtować nawyki czytelnicze. Oprócz zaspakajania doraźnych potrzeb lekturowych literatura dziecięca musi być nastawiona na kształtowanie w czytelniku potrzeb przyszłych, a także dostarczyć mu środków, by te potrzeby mógł zaspakajać.

Literatura młodszego wieku szkolnego to przede wszystkim ta w której znajdujemy największe nagromadzenie żywiołu fantastycznego, magicznego myślenia i wartościowania. Twórczość powieściowa dla tego wieku pozwala na odnalezienie w niej wielu nawiązań do tzw. literatury gotyckiej, z których najważniejsze jest upodobanie do tajemnicy, ale i typowych rekwizytów gotyku: duchy i ciemności, zamczyska, lochy, tajne związki, szyfry, magiczne przedmioty, tajemnicze zrządzenia losu. W literaturze dla najmłodszych mamy najwięcej nawiązań gatunkowych i formalnych do najstarszych form wypowiedzi literackich. Jest tu wiele elementów zaczerpniętych z literatury ludowej, takich jak: zdrobnienie, wyliczenie, powtórzenie, tradycyjna forma rytmiczna, chętne korzystanie z takich form literackich jak fraszka czy ballada.

Literatura dziecięca ulega charakterystycznym zmianom i przesunięciom. Zmiany te z jednej strony inicjowane są przez ludzi dorosłych; do tej grupy zaliczamy posunięcia polityki wydawniczej lub też efekty przemian ideowych, prowadzące do usuwania z repertuaru dziecięcego tekstów starych, nie odpowiadających aktualnym potrzebom wychowawczo-ideowym. Bywa też selekcja pozytywna, wydobywająca od czasu do czasu z zapomnienia teksty stare, które po okresie nieprzydatności, ustawione w nowym kontekście kulturowym znowu mogą służyć realizacji założonych celów wychowawczych.

Podsumowując współczesna literatura dziecięca przyjmuje na siebie funkcję skondensowanego wykładu tradycji literackiej, elementarza kodów, motywów, rozwiązań strukturalnych, które prowadzą czytelnika prosto do lektur współczesnych, z pominięciem literackiej przeszłości, umożliwiając mu obcowanie ze współczesnymi dziełami bez historycznoliterackiej edukacji. Zjawisko to możemy obserwować w trzech płaszczyznach. Pierwsza to zastosowanie w literaturze dziecięcej dla coraz młodszego adresata gatunków literackich, które dawniej

rezerwowane były tylko dla dorosłych odbiorców. Druga to przenoszenie do literatury dziecięcej problematyki filozoficznej lub moralnej rozpatrywanej na łamach literatury dla dorosłych. Trzecia wreszcie to przenikanie z literatury dla dorosłych do literatury dziecięcej nowych form narracji. Już to zatem powinno skłonić „dorosłego pośrednika" (nauczyciel, rodzica...) do innego spojrzenia na szeroko pojmowaną edukację literacką dziecka.

2.2. Czytanka

Najważniejszym aspektem przy czytaniu tekstu literackiego, jakim powinna być czytanka, jest dostosowanie jej do kompetencji czytelniczych uczniów. Na rozumienie tekstu składa się słuch fonematyczny, percepcja wzrokowa, zdolności intelektualne, styl poznawczy, zasób pojęć, pamięć krótkotrwała i długotrwała, poziom (właściwy dla wieku) koncentracji uwagi, motywacja, zainteresowania, doświadczenia życiowe oraz wiara w siebie. Ważny jest także stopień zmechanizowania czytania, umiejętność dostosowania metody i tempa do czytanego tekstu, orientacja w układzie zdań i akapitów, biegłość w ocenie krytycznej oraz wszechstronne przygotowanie do czytanego tekstu, tj. znajomość poprawnej wymowy i znaczenia trudnych nowych słów i pojęć. Do zadań nauczyciela w doborze tekstu należy zwrócenie uwagi na styl tekstu, rodzaj i stopień trudności tekstu, strukturę języka oraz częstotliwość i zakres włączania się przez nauczyciela w proces samodzielnego czytania ucznia (skala i moc bodźcowania do samodzielnego czytania, a także możliwość tłumaczenia trudnego słownictwa).

Pierwsze teksty szkolne znacznie różnią się od tych, z którymi dzieci spotykają się, zanim zaczną samodzielnie czytać. Różnice te dotyczą przede wszystkim języka, postaci bohatera i fabuły. Język jest nienaturalnie prosty składniowo, że dziecko nie usiłuje ich zrozumieć; Tematyka, która w wypadku pierwszych tekstów szkolnych ogranicza się do codziennych sytuacji z życia modelowej rodziny, podczas gdy w przekazach z jakimi dziecko zetknęło się wcześniej, dominuje niezwykłość (wydarzeń, miejsca, bohatera). Bohater który wcześniej był wielowymiarowy, magiczny i zaskakujący w tekstach do czytania osadzony jest jako postać banalna i prosta. Trudno też mówić o fabule której

prawie nie ma , a przy tym brak opisu wydarzeń i dynamiki zmian która dziecko zaskakuje i zaciekawia. Prowadzi to do wniosku, że wartość poznawcza czytanek zawartych w elementarzach i podręcznikach kształcenia zintegrowanego jest bardzo niskiej jakości. Teksty szkolne są dla uczniów mało interesujące. Nie wprowadza się nowych, ważnych dla rozwoju dziecka informacji które będą stymulować jego rozwój.

Zawartość czytanki nazywamy jej treścią w odróżnieniu od tego jak zostało wyrażone czyli jej formy. Pamiętajmy jednak że jest to podział nielogiczny gdyż treść plus forma stanowi o całości tekstu literackiego. Przeczytanie tekstu, bez względu na formę czytania, musi prowadzić do zrozumienia jego całości, w tym tytułu który nie zawsze pozostaje adekwatny do treści. Ponieważ nie czytamy oczami, ale mózgiem, w tym momencie zaczyna klarować się w głowie czytelnika myśl przewodnia, która poprzez różną umiejętność czytania i doświadczeń osobistych, może bardzo różnić się od „prawdziwej" wymaganej od nauczyciela. Tak jest zazwyczaj przy czytaniu poezji lub utworów alegorycznych. Potem zaczynają wyodrębniać się zdarzenia, wątki czyli fabuła staje się całością. Następnym etapem jest wyróżnienie postaci pierwszo i drugoplanowych. Zdaniem J.Kulpy i R.Więckowskiego (1983) „na ukształtowanie wpływają charakterystyczne właściwości ich konstrukcji: prawdopodobieństwo życiowe, bogactwo uwzględnionych cech, motywacja sposobu postępowania, przyjęta koncepcja osobowości, sposób przedstawiania przeżyć wewnętrznych oraz normy etyczne czytelnika (…) tak przed czytelnikiem powstaje świat przedstawiony w tekście literackim oraz obrazy czyli wglądy wyobrażeniowe" (s.81). Te spostrzeżenia potwierdzają badania C. Westby i L. Robinson (2014). Autorzy twierdzą, że teorii umysłu nie postrzega się już jako jednolitą, ale raczej jako wielowymiarowy konstrukt obejmujący poznawczą i afektywną oraz interpersonalną i intrapersonalną inteligencję, z których każda ma inne podstawy neurofizjologiczne/neuroanatomiczne oraz przejawy behawioralne. Stąd wglądy wyobrażeniowe powstają pod wpływem zdań, które dotyczą przedmiotów konkretnych z których na podstawie możliwości intelektualnych i wszelakich doświadczeń osobistych czytelnik konstruuje własny ogląd treści które niesie tekst. Stąd już blisko do krytycznego ustosunkowania się do poznanego tekstu. M.Plenkiewicz (1997) wymieniła i opisała poziomy rozumienia tekstu.

Tabela 23
Poziomy rozumienia tekstu M.Plenkiewicz (1997)

Poziom	Zakres	Umiejętności ucznia (poziom techniczny, semantyczny, krytyczno-twórczy)
B-1	rozumienie słów i związków frazeologicznych	✓ rozumie słowa i związki frazeologiczne, ✓ umie określić ich znaczenie, ✓ rozumie pojęcie wieloznaczności wyrazów, świadomie stosuje trafne określenia i związki frazeologiczne do określonej treści, Ze sformułowanych wymagań wynika, że głównym celem pomiaru umiejętności rozumienia tekstu na tym poziomie jest ustalenie, czy uczeń rozumie (identyfikuje ze znaczeniem) wybrane słowa i związki frazeologiczne zastosowane w danym tekście.
B-2	rozumienie szczegółowej informacji	✓ umie rozpoznawać zdania, a przede wszystkim myśli i informacje zawarte bezpośrednio w poszczególnych zdaniach czy fragmentach tekstu, ✓ potrafi podać określoną informację, np. imię głównej postaci, nazwę miejscowości, datę, fakt, określony punkt widzenia autora itd., ✓ rozumie stosunki przestrzenne i czasowe, ✓ umie ustalić przyczynę i skutek
B-3	rozumienie myśli przewodniej	✓ umiejętność samodzielnego określenia istotnego sensu przeczytanego tekstu, ✓ zdolność uchwycenia całości tekstu, drogą różnicowania i oceny potrafi zidentyfikować wypowiedź, która zrozumiale i dokładnie określa istotną wartość tekstu, Głównym celem pomiaru dydaktycznego na tym poziomie jest ustalenie, czy uczeń potrafi dokonać syntezy tekstu, ujmuje go jako pewną spójną całość i rozumie uogólnienie, które zawiera główna myśl tekstu.
B-4	rozumienie wartości	✓ zdolność projektowania dalszego ciągu zdarzeń, ✓ potrafi ocenić krytycznie fakty, zdarzenia, postawy,

		✓ identyfikuje gatunek literacki (baśń, legenda) i charakter przekazywanych treści (realizm, fantazja), Głównym celem pomiaru dydaktycznego na tym poziomie jest ustalenie, czy uczeń umie wyciągać właściwe wnioski i krytycznie oceniać treść tekstu.

W klasach I-III czytanie powinno przebiegać w następującym trybie :

- ✓ etap przygotowawczy, w którym należy usprawnić umiejętności zdobyte w klasie przedszkolnej;
- ✓ właściwa nauka czytania;
- ✓ doskonalenie umiejętności czytania głośnego i cichego.

Czytanie głośne, jak wspomniano wyżej, jest procesem dłuższym i bardziej skomplikowanym. We wstępnej fazie nauki czytanie głośne jest czynnością niezbędną ze względu na sposób poznawania liter oraz konieczność wykształcenia poprawnej wymowy dźwięków. Przy kształtowaniu umiejętności czytania stopniowo wdraża się uczniów do cichego czytania ze zrozumieniem oraz różnorodnej pracy z tekstem. Użyteczność czytania cichego przewyższa użyteczność czytania głośnego, jednak przy kształtowaniu umiejętności czytania uczniów klasy pierwszej należy stosować zarówno czytanie głośne jak i ciche z tą różnicą, że teksty do czytania głośnego są dłuższe niż do czytania cichego ze zrozumieniem. Przy czytaniu, niezależnie od formy, należy zwracać uwagę na (zasada PPBW):

P: poprawność: tu czytający nie powinien opuszczać liter, sylab lub wyrazów w czytanym tekście;

P: płynność: czytanie może być powolne, ale równomierne, tak aby dziecko zachowało ciągłość czytanego tekstu;

B: biegłość: czytanie, które pozwala podkreślić akcent logiczny wyrazu oraz jego logiczny sens w zdaniu;

W: wyrazistość: polega na zachowaniu odpowiedniego tempa, właściwej modulacji głosu itp. tak aby, wzbudzić zainteresowanie słuchacza.

G. Grabowska (1989) proponuje następujący tok metodycznego opracowania czytanki (wszystkie formy czytania)
[17]

Tabela 24
Tok metodycznego opracowania czytanki G. Grabowska (1989)

Etapy	Opis pracy z uczniami
przygotowanie do czytania (odbierania tekstu)	przygotowanie rzeczowe (rozumienie treści czytanki poprzez wprowadzenie w temat na przykład malarzy, kierunków w malarstwie, polskich przedstawicieli, technik malarskich, kolorów itp.); przygotowanie słownikowe (zasób słów potrzebnych do zrozumienia tekstu, poszerzanie słownictwa dziecka z zakresu tematyki czytanki); przygotowanie emocjonalne (przeżycia – dla G. Grabowskiej czytanka powinna być wartościowym tekstem literackim, a więc dostarczać powodu do zachwytu, wzruszeń, ciekawości i zaangażowanego uczenia się. Niestety w „gotowcach podręcznikowych” mamy infantylne teksty, które nie angażują dziecka ani poznawczo, ani intelektualnie. Stąd warto sięgać do tekstów spoza podręcznika np. artykułów z prasy dziecięcej lub popularnonaukowej); Ćwiczenia w tym etapie : wycieczki i spacery tematyczne umożliwiające poznawanie nieznanych wyrazów lub zwrotów; filmy, spektakle teatralne; merytoryczna rozmowa na temat przygotowanego do czytania tekstu; samorzutne i swobodne wypowiedzi inspirowane rozmową z nauczycielem i innymi (ciekawym przygotowaniem do czytania danego tekstu może być zadanie domowe

	[17] Zaproponowany przez G.Grabowską tok wzbogaciłam własnymi uwagami i uwspółcześniłam je także o przyjęcie faktu, iż umiejętność czytania obejmuje już dzieci w przedszkolu

	polegające na rozmowie z rodziną i znajomymi na temat zawodów wykonywanych przez dorosłych, książek stojących na półce w domu lub obrazów wiszących na ścianie) wyjaśnianie i odpowiadanie na pytania uczniów nie tylko przez nauczyciela, ale także ekspertów zaproszonych do klasy;
czytanie tekstu	Można wybrać jedną z poniższych form czytania lub stosować je po kolei. Czytanie tekstu powinno być dostosowane do możliwości ucznia, a więc można stosować je zamiennie. wzorowe czytanie nauczyciela (występuje przy pierwszym kontakcie ucznia z tekstem. Jak opisano wyżej nauczyciel czyta tekst po uprzednim przygotowaniu merytorycznym uczniów. Czytanie powinno być wzorem dla ucznia. Uczeń powinien w pełni zrozumieć tekst); czytanie z podziałem na role (może być przygotowane jako zadanie domowe przez wybranych uczniów, na przykład tych którzy mają trudności w czytaniu i chcą uzyskać aprobatę nauczyciela i kolegów. Może być także „zaaranżowane” na lekcji. Wtedy uczniowie zgłaszają się do czytania lub przygotowują się w zespołach i przedstawiają tekst. Czytaniu z podziałem na role powinno towarzyszyć konkretne zadanie. Zadaniem może być doskonalenie techniki czytania lub odtwarzanie ról); wzorowe czytanie ucznia lub uczniów (zamierzeniem jest doskonalenie techniki czytania z odpowiednią intonacją; poprawnością, płynnością, wyrazistością i biegłością. Tekst powinien być wcześniej rzetelnie przygotowany); ciche czytanie ze zrozumieniem tekstu przez ucznia na lekcji (w ty przypadku tekst powinien spełniać kilka warunków: powinien być dostosowany do możliwości uczniów, wcześnie tekst powinien być omówiony pod względem słownikowym; czytanie powinno być ukierunkowane pytaniami); indywidualne przygotowanie czytanki przez dzieci w domu (dobry pomysł dla uczniów o różnym poziomie umiejętności czytania. Tekst powinien być odpowiedniej długości i

	zrozumiały dla ucznia. Wadą tego rodzaju zadania jest to, że uczeń słabo czytający uczy się tekstu prawie na pamięć, a przecież nie o to chodzi); do wyboru w zależności od stopnia umiejętności czytania i rodzaju tekstu
omawianie czytanki	Ćwiczenia oparte na analizie tekstu : nawiązanie do przeżyć dzieci (praca nad tekstem powinna, poza kształtowaniem sprawności czytania, budzić przeżycia dziecka i pozwolić mu wiązać swoje osobiste doświadczenia w całokształt poglądów i opinii. Stąd nienaruszalnym elementem jest przygotowanie merytoryczne do odbioru tekstu. Wtedy budzą się pytania i wątpliwości wyrażane w postaci wypowiedzi samorzutnych i swobodnych) ; ustalanie czasu i miejsca akcji (skłania to uczniów do analizy w porządkowaniu wiedzy i emocji. Należy pozwolić uczniom na wypowiedzi, które będą miały charakter doświadczania świata indywidualnie i społecznie); wyodrębnianie wydarzeń (na tym etapie należy pozwolić uczniom na wiązanie „twardych faktów” z przeżyciami. We wczesnym etapie pracy można wykorzystać techniki plastyczne w zadaniu „narysuj co Ci się najbardziej podobało w opracowywanym tekście”. Wykonane rysunki, ułożone swobodnie na podłodze lub tablicy, posłużą potem do porządkowania kolejności zdarzeń i nadawania im podpisów które mogą być zalążkiem budowania planu wydarzeń w tekście literackim); wyodrębnianie postaci pierwszo i drugoplanowych (w tym etapie można dalej wykorzystać rysunki. Dzieci mogą dostać zadanie narysowania portretu postaci. Zalecane jest także zastosowanie SDSMSz (Skróconego Dyferencjału Semantycznego M. Szczepańskiej[18]). Połączenie tych dwóch zadań pozwoli dzieciom na doprecyzowanie sylwetki bohaterów oraz poszerzenie osobistego słownictwa dziecka);

	[18] SDSMSz opisany w dalszej części książki

	- wyszukiwanie fragmentów: opis, opowiadanie (uczniowie szukają w tekście opisu postaci, przedmiotu, zjawiska lub zdarzenia. Zadaniem jest nabycie umiejętności odróżnienia opisu od opowiadania i dialogu. Należy zwracać uwagę na znaki interpunkcyjne typowe dla tych form wypowiedzi. Z bardziej zaawansowanymi uczniami można się pokusić o dopisywanie postaci i tworzenie dla nich dialogu); - czytanie z podziałem na role (jako ćwiczenie analityczne niesie ze sobą doświadczenia empatyczne (wczuwanie się w postać, oddawanie jej charakteru), pozwala także doskonalić umiejętność czytania (modulacja głosu, dynamika, wyrazistość)). Ćwiczenia oparte na syntezie tekstu : - podział czytanki na logiczne części (doskonalenie wiedzy gramatycznej: czas przyszły, przeszły i teraźniejszy oraz zwracanie uwagi na tekst jako całość: ilustracje, akapity, myślniki, kropki, znaki zapytania i średniki); - układanie planu (jak pisałam wyżej, można tu wykorzystać rysunki dzieci lub ilustracje do tekstu); - streszczenie (odbywa się na podstawie ćwiczeń analitycznych. Zadaniem ucznia jest złożenie w informacji całość. Streszczanie może odbywać się ustnie lub pisemne, indywidualnie lub grupowo); - wyodrębnienie myśli wiodącej (następuje to w postaci sentencji, aforyzmu lub związku frazeologicznego. W tym etapie możemy wdrożyć ćwiczenia z kaligrafii i zapisać sentencję w zeszycie lub w gazetce szkolnej); - ilustrowanie treści rysunkiem (na tym etapie rysunki nie będą dotyczyć fragmentu, ale będą syntezą wiedzy i doświadczeń nabytych przez ucznia podczas pracy nad tekstem literackim. Mogą się wiązać z refleksją i celem ich będzie porównanie na jednym

	rysunku pracy stolarza kiedyś i współcześnie. Przygotowane przez uczniów rysunki mogą przedstawiać, też ciąg dalszy zdarzeń lub propozycję innego zakończenia); nadanie czytance innego tytułu (dobrze, aby to ćwiczenie rozwijało kreatywność uczniów. W tym zadaniu powinny brać udział wszystkie dzieci, a nowy tytuł powinien być wyborem ogółu, a nie nauczyciela).
wykorzystanie treści omówionej czytanki	pogłębienie tematyki czytanki (wywiady, lektura, ciekawy człowiek); pisanie wypracowań twórczych (tematy wypracowań twórczych mają tą zaletę, że mogą być inspirowane wieloma doświadczeniami. W tym wypadku jednak inspirację należy zaczerpnąć z opracowywanego tekstu. Może się zdarzyć jednak, iż tekst i jego forma będą odbiegać od oczekiwań nauczyciela. Wtedy pamiętajmy, iż najbardziej pożądaną jest kreatywność dziecka i tekst może okazać się rysunkiem, wierszem lub opowiadaniem); opanowanie fragmentu tekstu na pamięć (w podstawie programowej nie ma zalecenia do uczenia się prozy na pamięć, ale mimo to warto zastosować to ćwiczenie. Uczniowie mogą losować, samodzielnie wybierać lub wybierać dla siebie wzajemnie fragmenty 3-4 zdaniowe. Powinny one stanowić logiczną całość i być dostosowane do możliwości uczniów. Uczenie się fragmentów prozy na pamięć może nastąpić także w formie adaptacji tekstu na sztukę teatralną); wydanie specjalnego wydania gazetki klasowej (często zapominamy, iż nasi uczniowie chcą zaistnieć w mediach. Takim dobrym pomysłem jest gazetka szkolna. Treści z utworu literackiego mogą być przedmiotem artykułu lub wiersza, ale także rysunku); przygotowanie inscenizacji, zorganizować wystawę, nakręcić film (w każdej z tych form stawiamy na samodzielność i kreatywność uczniów).

Wielokrotnie wspominałam o wadze umiejętności cichego czytania ze zrozumieniem. Oryginalnym sposobem pracy z tekstem literackim okazał się pomysł F.T. Pieronek(1983)[19]. Niżej w tabeli podaję tok metodycznego postępowania przy opracowaniu tekstu literackiego (czytanki) z wykorzystaniem cichego czytania ze zrozumieniem z moimi metodycznymi uwagami

Tabela 25
Tok metodycznego postępowania przy opracowaniu tekstu literackiego (czytanki) z wykorzystaniem cichego czytania ze zrozumieniem według F.T. Pieronek (1983) (w tabeli umieszczono także uwagi metodyczne autorki książki M.Szczepańskiej)

Etapy pracy nad tekstem	Opis czynności nauczyciela i ucznia
I etap : wyjaśnienie nowych i trudnych wyrazów	wyjaśnienie nowych zwrotów i wyrażeń w izolacji a nie w kontekście[20]; wyjaśnienie nowych zwrotów i wyrażeń przy pomocy kluczy : ilustracje obrazkowe, słowo (zdanie z nowym słowem sugerujące znaczenie),doświadczenie osobiste dziecka, porównanie i kontrast, synonimy, wyliczenia, tonacja, definicja,

[19] W Polsce ukazał się tylko jeden artykuł tej autorki. Polecam jej inne materiały, zwłaszcza materiały : Using Basal Guidebooks: The Ideal Integrated Reading Lesson

	Plan oraz Inservice Project: Upper Primary Brunei Darussalam Teachers' Responses to Using Four Specific Reading Strategies. Mimo, że napisane dawno cały czas inspirują. [20] F.T. Pieronek zaleca wyjaśnianie nowych zwrotów i wyrażeń w izolacji, ale oczywiście można je tłumaczyć także w kontekście zdania lub luźnych związków frazeologicznych

	znane zwroty i wyrażenia.
II etap: przygotowanie uczniów do cichego czytania ze zrozumieniem	postawienie pytania globalnego i zapisanie go na tablicy. Pytanie globalne powinno mieć charakter merytoryczny a nie oceniający. Dodatkowo na pytanie globalne można odpowiedzieć tylko po przeczytaniu całego tekstu. Dzieci przez cały czas pracy nad tekstem mają za zadanie szukać odpowiedzi na pytanie globalne; podział czytanki na części. Części powinny być logicznie podzielone oraz być dostosowane do czytania dla dziecka słabego lub dyslektycznego. Ciekawym zabiegiem umożliwiającym zaangażowanie wszystkich dzieci jest przydzielenie tym słabiej czytającym fragmentów tylko dla nich. W efekcie uczeń słabszy ma możliwość brania udziału w dyskusji nad odpowiedziami na pytania szczegółowe; postawienie pytań szczegółowych. Pytania powinny pozwalać na odpowiedź na pytanie globalne. Zazwyczaj poleca się zadanie po jednym pytaniu szczegółowym do każdej części czytanki.
III etap : ciche czytanie ze zrozumieniem czytanki	czytanie czytanki fragmentami i udzielanie odpowiedzi na pytania szczegółowe. F.T.Pieronek zaleca odpowiedzi ustne, ale także mogą to być

	odpowiedzi pisemne sporządzane indywidualnie lub grupowo; po każdym przeczytanym fragmencie winno się udzielić odpowiedzi na pytanie szczegółowe dotyczące tego fragmentu; pytania szczegółowe mogą być zapisane na tablicy i sukcesywnie odsłaniane w miarę czytania; ten etap może być przygotowaniem do sporządzania planu tekstu na dalszych lekcjach i przy innym tekście.
IV etap : Udzielanie odpowiedzi na pytanie globalne	ustne udzielanie odpowiedzi na pytanie globalne. Odbywa się ono ustnie na forum klasy. Może przyjąć formę dyskusji, ale także dyskusji projekcyjnej „ co może wydarzyć się dalej o czym autor tekstu nie napisał; pisemne udzielanie odpowiedzi na pytanie globalne (praca indywidualna, grupowa, binarna) . Ważne, aby odpowiedź była uporządkowana pytaniami szczegółowymi i w pełni spełniała kryterium pytania globalnego.
Uwaga : im wyższa jakość wypowiedzi ustnych tym wyższa jakość wypowiedzi pisemnych	

2.3. Lektura

Lektura w edukacji kojarzy się z czymś obowiązkowym. Na szczęście na szczeblu przedszkola i klas I-III szkoły podstawowej nie ma takiego wymagania. W podstawie programowej dla klas I-III mamy spis lektur proponowany do opracowania z których to pozycji każdy nauczyciel może wybierać te które uważa za przydatne dla swoich uczniów. Niestety z badań wynika, iż proponowana lista lektur traktowana jest jako kanon. W badaniach przeprowadzonych na 228 nauczycielach klas I-III tylko 18-tu nauczycieli zrezygnowało z listy programowych lektur. Zaważyły na tym dobrze zdiagnozowane czynniki jak umiejętność czytania, zainteresowania uczniów, płeć (jedna klasa składała się z samych dziewczynek a w innej było ponad połowa obcokrajowców) oraz , co ciekawe, preferencje czytelnicze samych nauczycieli. Pozostali nauczyciele w liczbie 210 realizowali zalecenia programowe. Tłumaczyli to faktem, iż te lektury są dostępne w szkolnej bibliotece i w wielu opracowaniach podręcznikowych, co w efekcie daje komfort w przygotowywaniu tekstu do lekcji. Żaden z tych nauczycieli nie diagnozował umiejętności czytania i zainteresowań uczniów oraz ich płci. Nie brał pod uwagę doświadczeń czytelniczych dzieci i zainteresowania tematyką lub wybranym autorem (M. Szczepańska,2022a).

Tabela 26
Podstawy programowe obejmujące opracowanie lektury ((Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)

rodzaje czytania	Propozycja lektur do wspólnego i indywidualnego czytania
• czytanie głośne • czytanie półgłosem • czytanie ciche ze zrozumieniem	• Hans Christian Andersen, *Baśnie* (do wyboru); • Justyna Bednarek, *Niesamowite przygody dziesięciu skarpetek (czterech prawych i sześciu lewych)* ; • Jan Brzechwa, *Brzechwa dzieciom* ; • Waldemar Cichoń, *Cukierku, ty łobuzie!* ;

• samodzielne czytanie tekstów literackich	• Agnieszka Frączek, *Rany Julek! O tym, jak Julian Tuwim został poetą*; • Dorota Gellner, *Wścibscy*; • Julita Grodek, *Mania, dziewczyna inna niż wszystkie. Opowieść o Marii Skłodowskiej-Curie* ; • Tom Justyniarski, *Psie troski, czyli o wielkiej przyjaźni na cztery łapy i dwa serca;* • Grzegorz Kasdepke, *Detektyw Pozytywka*; • Piotr Kordyasz, *Lolek. Opowiadania o dzieciństwie Karola Wojtyły* (fragmenty); • Barbara Kosmowska, *Dziewczynka z parku* ; • Zofia Kossak-Szczucka, *Kłopoty Kacperka góreckiego skrzata* ; • Maria Krüger, *Karolcia*; • Asa Lind, *Piaskowy Wilk*; • Astrid Lindgren, *Dzieci z Bullerbyn* ; • Hugh Lofting, *Doktor Dolittle i jego zwierzęta*; • Aleksandra i Daniel Mizielińscy, *Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych* ; • Joanna Papuzińska, *Asiunia*; • Danuta Parlak, *Kapelusz Pani Wrony* ; • Roman Pisarski, *O psie, który jeździł koleją* ; • Janina Porazińska, *Pamiętnik Czarnego Noska* ; • Maria Terlikowska, *Drzewo do samego nieba* ; • Julian Tuwim, *Wiersze dla dzieci* ;

B. Suchodolski (1988) widział przydatność sięgania po lekturę w trzech aspektach:

- ✓ traktował ją jako czynnik kształcenia myśli i krytycyzmu, rozszerzania horyzontów wiedzy, zdobywania materiału do porównań i wniosków;
- ✓ przypisywał jej doniosłe znaczenie dla rozbudzania zainteresowań i zamiłowań. Dzięki lekturze świat i życie stają się bardziej interesujące, wiele rzeczy zaczyna pochłaniać, łatwiej zdobywać się na wysiłek i dyscyplinę;
- ✓ zwrócił uwagę, że lektura ma wielkie znaczenie dla kształcenia uczuć i wyobraźni, najbardziej zaniedbanych w wychowaniu stron osobowości. To między innymi zadaniem szkoły powinno być jak najwcześniejsze

wykształcenie nawyku sięgania po książkę, szukania zadowolenia w lekturze. Idealna wczesna" lektura powinna być ciekawa, kolorowa i dyskretnie dydaktyczna. Powinna być środkiem przekazywania nowej wiedzy w początkowej fazie nauki. Musi odpowiadać wyobrażeniom dziecka o świecie, mieścić się w kategoriach jego sądów i wiedzy, zaspokoić potrzebę obcowania z literaturą. Ważna jest jej przydatność w procesie nauki czytania i pisania.

Tabela 26
Formy pracy z książką/ lekturą w przedszkolu i klasach I-III

formy audytoryjne	opowiadanie, gawęda[21], pogadanka: aktywizacja dzieci poprzez dłuższe wypowiedzi nauczyciela na temat lektury, bogacenie słownictwa poprzez umieszczanie trudnych i nowych słów w kontekście wątku literackiego, zwracanie uwagi na zachowanie bohaterów, kreślenie słowem nastroju książki; głośne czytanie: może odbywać się poprzez czytanie wzorowe nauczyciela, rodzica ale także poprzez dzieci lub grupę uczniów którzy przygotowali się do czytania, zwracanie uwagi na układ książki- rozdziały i akapity a więc czytanie tekstu fragmentami;

	[21] Gawęda jest typowa dla metodyki harcerskiej . Wymaga wprowadzenia i tematycznie związanego z nim nastroju oraz scenografii

	spotkanie z autorem, aktorem, grafikiem: budzenie zaciekawienia procesem powstawania książki, rozumienie związku między tekstem a ilustracją w tym także okładką która w zamyśle ilustratora niesie syntezę treści; kontakt z literaturą poprzez środki przekazu: radio, telewizja, płyty, internet. „Dopuszczanie” innych środków przekazu treści zwłaszcza dla dzieci które jeszcze nie czytają, słabo czytających lub w celu utrwalenia informacji;
formy aktywizujące	przygotowanie przez dzieci przedstawienia teatralnego, tematycznego balu lub konkursu, gry planszowej lub gier podwórkowych i podchodów; przygotowanie tekstu do recytacji (tu także fragmentów prozy) pięknego czytania; nagranie relacji z czytania tekstu w formie audycji radiowej lub przedstawienia dla rodziców lub młodszej klasy
formy informacyjne	udostępnianie księgozbioru osobistego i klasowego innym czytelnikom; stworzenie tradycji „poniedziałek z nową książką” – dzieci przynoszą do przedszkola lub klasy swoje domowe książki, pozwalają innym je oglądać i opowiadają o nich; sporządzanie plakatów i sloganów reklamowych zachęcających do czytania danej książki lub wybranego autora ; wystawy tematyczne np. starych urządzeń do sprzątania lub broni indiańskiej; tworzenie przeglądów nowości wydawniczych w formie periodyku- gazetki lub ogłoszenia.

Tok metodycznego opracowania lektury (G.Grabowska,1989)[22] powinien być zapisany zgodnie z założonymi celami wyrażonymi taksonomicznie: dwa poziomy-wiedza i umiejętności, cztery kategorie- zrozumienie, zapamiętanie, stosowanie wiedzy i umiejętności w sytuacjach typowych, stosowanie wiedzy i umiejętności w sytuacjach problemowych.

Tabela 27
Tok metodycznego opracowania lektury (G.Grabowska,1989) zgodnie z założonymi celami wyrażonymi taksonomicznie (M.Szczepańska)

etapy pracy	czynności	
	nauczyciela	ucznia
dobór lektury	✓ język: w zależności od możliwości uczniów przy wykorzystywaniu różnych form zapoznawania się uczniów z tekstem; ✓ realizacja bieżących celów dydaktycznych i wychowawczych: wybór lektury z podstawy programowej lub według zamysłu nauczyciela; ✓ zwrócenie uwagi na uniwersalność treści lektury na przykład pod względem płci	✓ podejście indywidualne ✓ rozwijanie potrzeb poznawczych ✓ kształtowanie umiejętności czytania ✓ dobór lektury z propozycji dzieci: plebiscyt na najciekawszą lub najśmieszniejszą książkę

	[22] Opisany tok metodycznego postępowania został wzbogacony o uwagi autorskie i doświadczenia pedagogiczne autorki książki M.Szczepańskiej. Część toku sformułowałam w języku celów poznawczych i wychowawczych ujętych taksonomicznie	

	czytelnika lub jego zainteresowań; ✓ zachęcanie ucznia do samodzielnego czytania innych tekstów, które są powiązane tematycznie lub są tego samego autora; ✓ przydatność tekstu do innych działań na przykładów inscenizacji, wystawy, konkursów wiedzy; ✓ dbanie o różnorodność gatunków literackich (epika, liryka, dramat).	
zapoznanie się z lekturą ✓ dopuszczane są trzy formy – czytanie lektury przez nauczyciela, czytanie lektury pod kierunkiem nauczyciela, samodzielne czytanie lektury przez uczniów w domu; ✓ ten etap wymaga kontroli	✓ wzorowe czytanie lektury fragmentami przez nauczyciela; ✓ wzorowe czytanie całości lektury przez nauczyciela; ✓ zapoznanie uczniów z treścią lektury w inny sposób: obejrzenie filmu lub inscenizacji zapoznanie z lekturą powinno obejmować treść lektury jak i jej formę graficzną	✓ czytanie lektury fragmentami pod kierunkiem nauczyciela ✓ samodzielne czytanie lektury przez uczniów zapoznanie z lekturą powinno obejmować treść lektury jak i jej formę graficzną

zainteresowania i zrozumienia tekstu przez dzieci np. w formie pytań kontrolnych, krzyżówek, konkursów.		
wypowiedzi na temat wrażeń z lektury	✓ wstępna systematyzacja wiadomości na temat postaci i wydarzeń poprzez zachęcanie do wypowiedzi samorzutnych i swobodnych.	✓ samorzutne wypowiedzi dzieci na temat skojarzeń dotyczących lektury i jej bohaterów; ✓ swobodne wypowiedzi dyskretnie kierowane przez nauczyciela; ✓ ekspresja pozawerbalna (prace plastyczne w różnych technikach).
przyswojenie treści utworu	✓ ćwiczenia doskonalące w czytaniu głośnym, półgłosem i cichym w zrozumieniu tekstu lektury; ✓ precyzowanie informacji na temat omawianego wydarzenia, opisu miejsca, postaci, związanych z ilustracją; ✓ bogacenie języka ucznia o wybrane słownictwo i związki frazeologiczne;	✓ ćwiczenia w czytaniu głośnym, półgłosem i cichym w zrozumieniu tekstu lektury; ✓ wyszukiwanie fragmentów lektury dotyczących omawianego wydarzenia, opisu miejsca, postaci, związanych z ilustracją; ✓ wyszukiwanie fragmentów lektury obejmujących opis, dialog, monolog.

	✓ doskonalenie umiejętności uczniów w zakresie odróżniania fragmentów tekstu będących opisem, dialogiem, monologiem.	
omówienie wybranych zagadnień (kryterium poznawcze i wychowawcze)	✓ wypowiedzi ustne uczniów które będą stanowić podstawę wypowiedzi pisemnych; ✓ omówienie postaci pierwszo i drugoplanowych z oceną ich postępowania (sąd nad postacią) porządkowanie argumentów w ocenie postępowania postaci; ✓ omówienie i uporządkowanie wydarzeń jako podstawa do ogólnej oceny lektury i jej walorów poznawczych i wychowawczych.	✓ wypowiedzi ustne uczniów które będą stanowić podstawę wypowiedzi pisemnych; ✓ opis postaci i wydarzeń w lekturze tak aby prowadziło to do różnorodnych ćwiczeń w analizie i syntezie; ✓ podejmowanie prób twórczych poprzez zmienianie losów bohaterów: odpowiedź na pytanie co by było gdyby? dopisywanie dialogów, zmienianie zakończenia itp.; ✓ ekspresja werbalna z wykorzystaniem SSDSMSz; ✓ ekspresja pozawerbalna (plastyka, muzyka).
wykorzystanie treści lektury do działań lekcyjnych i pozalekcyjnych	✓ inicjowanie i współudział nauczyciela i uczniów w działaniach twórczych związanych z opracowywaną	✓ twórcze asymilowanie wiedzy i umiejętności z zakresu zajęć do aktywizowania aktywności czytelniczej.

	lekturą: zeszyt lektur, wieczorek tematyczny, konkurs międzyklasowy, wycieczka, gazetka szkolna, przedstawienie teatralne, post, czytanie innych książek danego autora lub podobnych treściowo itp.	

Powyższy tok metodycznego postępowania można uzupełnić jeszcze o następujące ćwiczenia opracowywaniu tekstów literackich w przedszkolu i szkole:

opowiadanie, gawęda[23], pogadanka: aktywizacja dzieci poprzez dłuższe wypowiedzi nauczyciela na temat lektury, bogacenie słownictwa poprzez umieszczanie trudnych i nowych słów w kontekście wątku literackiego, zwracanie uwagi na zachowanie bohaterów, kreślenie słowem nastroju książki;
głośne czytanie: może odbywać się poprzez czytanie wzorowe nauczyciela, rodzica ale także poprzez dzieci lub grupę uczniów którzy przygotowali się do czytania, zwracanie uwagi na układ książki- rozdziały i akapity a więc czytanie tekstu fragmentami;
spotkanie z autorem, aktorem, grafikiem: budzenie zaciekawienia procesem powstawania książki, rozumienie związku między tekstem a ilustracją w tym także okładką która w zamyśle ilustratora niesie syntezę treści;
kontakt z literaturą poprzez środki przekazu: radio, telewizja, płyty, internet. „Dopuszczanie" innych środków przekazu treści zwłaszcza dla dzieci które jeszcze nie czytają, słabo czytających lub w celu utrwalenia informacji;
przygotowanie przez dzieci przedstawienia teatralnego, tematycznego balu lub konkursu, gry planszowej lub gier podwórkowych i podchodów;

[23] Gawęda jest typowa dla metodyki harcerskiej . Wymaga wprowadzenia i tematycznie związanego z nim nastroju oraz scenografii

przygotowanie tekstu do recytacji (tu także fragmentów prozy) pięknego czytania;
nagranie relacji z czytania tekstu w formie audycji radiowej lub przedstawienia dla rodziców lub młodszej klasy;
udostępnianie księgozbioru osobistego i klasowego innym czytelnikom;
stworzenie tradycji „poniedziałek z nową książką" – dzieci przynoszą do przedszkola lub klasy swoje domowe książki, pozwalają innym je oglądać i opowiadają o nich;
sporządzanie plakatów i sloganów reklamowych zachęcających do czytania danej książki lub wybranego autora;
wystawy tematyczne np. starych urządzeń do sprzątania lub broni indiańskiej;
tworzenie przeglądów nowości wydawniczych w formie periodyku- gazetki lub ogłoszenia.

Pierwotną lekturą dzieci są bajki. Od najmłodszych lat rodzice właśnie opowiadają i czytają dzieciom bajki. W przedszkolu i szkole ten zwyczaj jest kontynuowany. Bajka – to gatunek literacki zaliczany do najstarszych w literaturze. Początki bajki mają charakter ludowy. Przekazywane z „ ust do ust" już w czasach czasy prehistorycznych. Bajki charakteryzowały się tym, iż poza walorem poznawczym (jak jest gdzieś gdzie zwykły śmiertelnik nie może dotrzeć) miały silny wydźwięk moralizatorski. Fakt ten docenili między innymi Arystoteles i Kwintylian, którzy wskazywali na ważną rolę dobra i zła w bajce oraz zalecali użycie jej w praktyce szkolnej. Aktualnie bajka jest traktowana jako „ pouczenie ukryte pod alegorią akcji przechodzące w ukazanie sposobu postępowania za pomocą przejrzystej analogii'(W.Woźnowski,1990,s.45).W staropolszczyźnie ten gatunek literacki miał kilka nazw, rodzimych i pochodzenia obcego.

W Polsce bajką ludową "oficjalnie zajęto się" dopiero w 1888 roku. To właśnie w tym czasie ukazała się książka pt. „Podania i bajki ludowe zebrane na Litwie„, której wydawcą był J. Karłowicz (1888). Jej zawartość skrytykował J. Dygasiński pisząc, iż bajki „wydaje bez komentarzy porównawczych, że je ułożył w porządku geograficznym i że niektóre z nich, lub do nich podobne dawniej już drukowano"(J. Krzyżanowski, 1947, s. 6). W roku 1947 ukazuje się książka J. Krzyżanowskiego pt." Polska bajka ludowa w układzie systematycznym „. Autor przy doborze materiału do analizy (2700 pozycji) opiera się na zbiorach drukowanych i nie bierze (poza dwoma wyjątkami) pod uwagę

rękopisów. Ogólnie dokonuje podziału na cztery grupy: bajki zwierzęce; baśnie i legendy (w tym wymienia: baśnie magiczne); kawały i anegdoty oraz bajki aitiologiczne w których następuje wyjaśnienie w formie mitu lub legendy przyczyny powstania tradycji, zwyczajów, instytucji społecznych, kultów religijnych, konstelacji gwiezdnych itp .
Podsumowując, baśń to gatunek epicki z elementami fantastyki i lokalnego folkloru- wierzenia, podania i legendy. Zdaniem B. Bettelheima (1985) baśń ukazuje pewien problem egzystencjalny w sposób zwarty i prosty, w formie łatwej do przyswojenia przez dziecięcego odbiorcę, motyw walki dobra ze złem, zwycięstwa miłości, sprawiedliwości i dobra oraz motyw mędrca. Jej specyficzne cechy (m.in. odszczegółowienie fabuły oraz bohaterowie, którzy reprezentują określony typ, a nie niepowtarzalne indywiduum) sprawiają, że baśń może dostarczyć dziecku objaśnień dotyczących jego własnej psychiki i wspiera rozwój dziecięcej osobowości, dojrzewanie i uczy prawd uniwersalnych „dobro zawsze zwycięża". Związana jest z magicznymi wierzeniami. Dzieje bohaterów płynnie przekraczają granice między światem rzeczywistym a fikcyjnym. Baśń utrwaliła w sobie zasadnicze elementy ludowego światopoglądu. Wyróżnia w nim wiarę w nieustającą ingerencję mocy pozaziemskich, przybierającą postać ludzką – antropomorficzną wizję przyrody, niepisane, lecz z konsekwencją przestrzegane zasady moralne. W baśniach występują ideały więzi społecznych i sprawiedliwych zachowań. B. Bettelheim (1985) wskazuje także, na stałe motywy w baśniach, pozwalające dziecku pokonać lęki przed dorastaniem i usamodzielnieniem, oderwaniem od rodziców oraz lęki związane z płcią przeciwną. Jego zdaniem baśnie pełnią funkcję terapeutyczną, a także przekazują podstawową wiedzę na temat kultury, w której dziecko dorasta.
W literaturze przedmiotu często rozgranicza się pojęcia baśni i bajki. Baśń jest jednym z podstawowych gatunków epickich literatury ludowej. Jest utworem niewielkich rozmiarów o treści fantastycznej, nasyconej cudownością. Związana jest z magicznymi wierzeniami.
Bajka zaś, jako gatunek literacki z powodu swej wieloznaczności oraz bogatej synonimiki – fabuła, przypowieść, powieść, baśń, apolog, była często powodem nieporozumień definicyjnych. W celu zawężenia zakresu znaczeniowego dodawano do bajki określniki w rodzaju: ezopowa (wywodzący się od Fedrusa (I w. n.e.), którym nazwano bajki różnego pochodzenia), moralna, zwierzęca, dydaktyczna. W siedemnastym wieku staropolską fabułę wyparła bajka, która ustabilizowała się jako nazwa gatunku literackiego związanego z tradycją ezopową. Oprócz tego żywa była przypowieść, rozumiana jako bajka o ludziach.

Bajka to „krótka powiastka pisana wierszem lub prozą zawierająca naukę moralną, sformułowaną bezpośrednio na początku lub na końcu utworu, bądź jednoznacznie z niej wypływającą" (J. Sławiński,1976,s. 23). Bajki to powiastki, które zajmują się sytuacjami społecznymi i politycznymi. Występują w nich postacie autentyczne i fikcyjne. Zwierzęta mogą mówić ludzkim głosem, rozumieć, myśleć jak człowiek. Odzwierciedlają charakter i osobowość człowieka. Zwierzęta mają także od dawna przydzielone pewne cechy: w postaci lisa kryje się chytrość, a mrówka jest symbolem pracowitości.

J. Krzyżanowski (1978) sformułowaną przez siebie definicję gatunku rozpoczyna charakterystycznym stwierdzeniem: „bajka – wyraz bardzo kłopotliwy, bo wieloznaczny zwłaszcza w zestawieniu z jego odpowiednikami w innych językach" (s. 26). Jak widać terminy baśń i bajka są często używane zamiennie.

Bajki i baśnie można sklasyfikować następująco: „bajki, baśnie mitologiczne; bajki magiczne; bajki i baśnie biologiczne; baśnie o zwierzętach; bajki „o pochodzeniu"; żartobliwe bajki i baśnie; baśnie moralne" (W. Propp, 1974, s. 37); baśnie literackie; baśnie ludowe; baśnie nowoczesne; baśnie epigramatyczne; ludową; narracyjne; baśnie zwierzęce. Poza klasyfikacją J. Krzyżanowskiego (1978) w literaturze przedmiotu funkcjonuje podział według H.J. Uther (2004). Katalog ten wprowadził do międzynarodowego obiegu ujednolicony system numeracji wątków bajkowych, który następnie z pewnymi modyfikacjami był wykorzystywany i rozwijany w wielu innych systematykach, indeksach oraz bibliografiach obejmujących tradycje narracyjne różnych obszarów etnicznych albo poszczególne typy opowieści ludowych. Niestety nie jest on znany i stosowany w Polsce. Odwołuje się on do typów bajek i oznacza je tak , jak były używane przez prawie sto lat temu [24].

Z punktu widzenia pracy z dzieckiem w przedszkolu i klasach I-III chcę się zatrzymać na bajce magicznej. W.Propp (1988) jako pierwszy opisał morfologię tego typu bajki. Zauważył że stereotypowość tej bajki zaznacza się na trzech poziomach tekstu:

- na poziomie prezentowanego przez gatunek modelu świata (rzeczywistość intencjonalna) - bajka jest wtedy realizacją marzeń, pragnień, podstawowych zasad moralnych oraz wartości naczelnych człowieka; uwzględnienie jedynie elementów pierwszoplanowych; ,„semiotyczne uporządkowanie tematu- kompozycyjne posuwanie się w przód"- triumf postaci pozytywnych i kara wobec postaci negatywnych;

[24] Odsyłam czytelnika do swojej książki" Bajka magiczna. Teoretycznie i praktycznie" , strona www.mszczepanska.pl . W polecanej książce opisane są szczegółowo różnice między bajka a baśnią i pokazane specyficzne cechy

- na poziomie struktury fabularnej- stałe funkcje, czyli powtarzalne elementy gatunku prowadzące do sytuacji permanentnego powielania wzorca; wyprawa w celu likwidacji braku lub otrzymanie wiadomości w sposób dynamiczny posuwa akcję na przód; funkcje działających postaci. Każda bajka rozpoczyna się od pewnej sytuacji początkowej (wyliczenie postaci, wprowadzenie przyszłego bohatera, opis miejsca akcji). W. Propp nazywa ten element Sytuacją Wstępną następnie podaje ciąg dalszych elementów składających się na morfologię bajki. Oprócz podstawowych elementów morfologicznych W. Propp (2000, 2003) wyróżnia pomocnicze elementy oraz motywacje. Bajka wprowadza siedem zasadniczych postaci nie licząc osób epizodycznych i przypadkowych, którzy tworzą kręgi akcji, krąg przeciwnika; domatora; magicznego pomocnika; osoby poszukiwanej; osoby wyprawiającej bohatera w drogę; bohatera właściwego; fałszywego bohatera;
- na poziomie języka- zasadniczą osobowością językową jest otrzymanie w narracji wyrażeń i zwrotów formulicznych stanowiących podstawę leksykalną gatunku" (zwroty formuliczne to pewne stabilne połączenia słów (formuły), służące do werbalizowania typowych ogniw fabularnych, które dzięki temu wyrażane są w sposób stereotypowy. Stereotypowość budowania komunikatu literackiego jaki jest bajka ułatwia proces percypowania treści. Opiera się on bowiem na szeregu znanych, zarówno nadawcy jak i odbiorcy odniesień egzystencjalnych. Na tej bazie dochodzi do procesu dopełniania przez odbiorcę tekstu własnymi indywidualnymi doświadczeniami i oczekiwaniami (.. i żyli długo i szczęśliwie). Natomiast J.Ługowska (1981, 1988) zaproponowała trzy konstrukcje typologiczne o charakterze modelowym, obejmujące sytuacje komunikacyjne, w jakich funkcjonować może literacko opracowany tekst ludowej bajki magicznej.

Tabela 28
Konstrukcje typologiczne o charakterze modelowym, obejmujące sytuacje komunikacyjne, w jakich funkcjonować może literacko opracowany tekst ludowej bajki magicznej (J.Ługowska, 1981, 1988)

model	nadawca	odbiorca	główna reguła semiotycznego uporządkowania tematu
pierwszy	autor tworzący dla	młodsze dziecko w roli czytelnika lub tylko słuchacza	kształtowanie świata przedstawionego *w* bajce metodą kombinacji stosunkowo nielicznych, typowych motywów bajkowych, przy wyzyskaniu chwytów retorycznych, mających na celu ożywienie i uatrakcyjnienie opowieści.

	młodszych dzieci		Sytuacja komunikacyjna w tym modelu charakteryzuje się nierównością poziomów, jakie reprezentują uczestnicy tego procesu. Nadawca zobowiązany jest uwzględniać zarówno możliwości percepcyjne dziecka, jak i jego oczekiwania. Drugim warunkiem budowania tekstów dla dzieci jest korelacja między tworzoną treścią a „ludycznym kodem", na podstawie którego realizowane są teksty bajkowe.
drugi	autor tworzący dla starszych dzieci i dla młodzieży	starsze dziecko w roli samodzielnego czytelnika	kształtowanie świata przedstawionego w bajce przy wyzyskaniu większej niż w modelu I liczby motywów i ich różnorodnych połączeń oraz szeregu opisów obyczajów i wierze, mających celu popularyzację wiedzy *o* folklorze w zakresie przystosowanym do możliwości percepcyjnych odbiorcy. Podejmowane tematy są wynikiem intencji nadawczej i oczekiwań odbiorcy. Nadawca posiada jednak większą niż w modelu I swobodę w ujęciu, interpretacji proponowanych treści. Szczególnie dotyczy to odniesień pozatekstowych. Sytuacja ta pozwala nadawcy na wychodzenie poza gatunkową konwencję bajki. Doświadczenia odbiorcy sprzyjają wprowadzaniu informacji dotyczących kultury, etnografii, folkloru.
trzeci	autor tworzący dla szerokich rzesz odbiorców (bez wyraźnie zaznaczonego adresata	nieskonkretyzowany czytelnik „popularny"	kształtowanie świata przedstawionego w bajce przy wyzyskaniu różnorodnych elementów dynamicznych i statycznych (opisy tła akcji, rozbudowane fragmenty wątków bajkowych. Układ podporządkowany jest dążeniu do prezentacji indywidualnej, autorskiej koncepcji folkloru. Wpływ odbiorcy na wybór reguły semiotycznego uporządkowania tematu jest niewielki.

	dziecięcego)		

Z punktu widzenia młodszego czytelnika najbardziej przydatny wydaje się model pierwszy. Tu kształtowanie świata przedstawionego *w* bajce obejmuje nieliczne i wyraziste postaci wplątane w typowe motywy bajkowe. W całości tekstu stosowane są chwyty retoryczne i podkreślane zasady moralne funkcjonujące w świecie dziecka. Bajka uporządkowana jest według następującego schematu: brak czegoś, podstęp, próba, przemoc, likwidacja przemocy, likwidacja próby, likwidacja podstępu, likwidacja braku. Podkreślony zostaje ludyczny kod który bezwzględnie podporządkowany jest zamierzonemu przez autora odbiorowi tekstu.

2.4. Poezja

Znaczenia poezji w życiu dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym trudno przecenić. Proste wiersze i rymowanki porządkują świat osobisty i społeczny. Ponad to poezja rozwija wyobraźnię i wrażliwość, uczy wyrażania emocji, a w efekcie kształtuje zalążki kompetencji językowej i komunikacyjnej. Modyfikuje podmiotowość językową sprzyjająca własnemu rozumowaniu, uogólnianiu i metaforycznym nazywaniu świata materialnego i duchowego. Poprzez kontakt dzieci w wieku wczesnoszkolnym z poezją realizuje się cele poznawcze, kształcące i wychowawcze (P. Bąk, 1989):

- cele poznawcze: aby nauczyć się czytać teksty i recytować je, trzeba opanować wiele wiadomości z gramatyki, ortografii i teorii literatury, bowiem poprawna wymowa wiąże się z fonetyką i ortografią, właściwe czytanie zdań ze składnią i interpunkcją, technika czytania wiersza zaś z wiadomościami o rymie i rytmie. Nauka czytania tekstów i ich recytacja pozwala uczniom lepiej utrwalić w pamięci zastosowanie w praktyce wiadomości z różnych działów programu języka polskiego;
- cele kształcące: piękne, głośne czytanie i recytacja są to umiejętności trudne i skomplikowane. Wymagają wiadomości teoretycznych, doskonalą psychiczną i fizyczną stronę mowy ucznia ćwicząc wyraźną i poprawną

wymowę, wyrabiają sprawność narządów artykulacyjnych, rozwijają mięśnie warg, szczęk i języka. W ten sposób uczniowie gimnastykują narządy artykulacyjne i doskonalą techniczną stronę procesu mówienia. Odpowiednie ćwiczenia rozwijają też aparat oddechowy, wzmacniają głos przez usprawnienie aparatury fonicznej mowy (wiązadeł głosowych i rezonatorów), co ma szczególne znaczenie dla przyszłej zdolności głośnego przemawiania. Ćwiczenia w czytaniu i recytacji kształtują również psychikę uczniów, umiejętność przeżywania i myślenia. Właściwie przeprowadzona analiza wydobywa z utworu elementy wiedzy o świecie ujęte w atrakcyjną formę, ukazuje ciekawe możliwości znanych sformułowań językowych występujących jednak w nowej, niecodziennej postaci. Zawartość uczuciowa i ideowa utworów rozwija wyobraźnię i sferę doznań uczuciowych. Bogate procesy psychiczne towarzyszą recepcji utworu literackiego, a potęgują się szczególnie wtedy, gdy uczeń w trakcie wygłaszania (czytania) utworu narzuca słuchaczom swoje odczuwanie i rozumienie wygłaszanego utworu. Umiejętności zdobyte w czasie nauki czytania i recytacji (staranna dykcja, odpowiednia intonacja zdań i logiczne ich akcentowanie) mają duże znaczenie dla każdego człowieka w jego codziennym, społecznym i towarzyskim obcowaniu z innymi ludźmi;

- cele wychowawcze: utwory przeznaczone do ćwiczeń w pięknym, głośnym czytaniu i recytacji zawierają wartościowe treści wychowawczo – ideowe, wyrażone w sposób przekonywający dzięki artystycznej formie. Przemyślane, przeżyte i utrwalone przez uczniów, stają się składnikami ich poglądu na świat. Występowanie w czasie czytania i recytacji ośmiela uczniów do publicznego zabierania głosu. Szczególne znaczenie ma nauka czytania i recytacji w rozwijaniu uczuć estetycznych. Obcowanie z pięknem zawartym w utworze literackim kształtuje wrażliwość estetyczną uczniów, rozwija w nich też zdolność artystycznego wypowiadania się w słowie.

Jednym z ważnych celów jest także uczenie się tekstów na pamięć. Sprzyja to wyrabianiu pamięci:

- językowej jest niezmiernie ważne w nauce dzieci młodszych. Ucząc dzieci tekstów na pamięć, wyrabia się ich zdolność do zapamiętywania wyrazów, zwrotów językowych, całych zdań i większych fragmentów. Jest to potrzebne również do zapamiętywania treści z innych przedmiotów nauczania;

- pamięci logicznej i mechanicznej. Pamięć logiczna pozwala zapamiętać treść i sens utworu. Dzięki natomiast pamięci mechanicznej można zapamiętać wyrazy w ustalonej kolejności i wypowiedzenie jednego wyrazu pociąga za sobą mówienie następnych (J. Rytlowa, 1963).

D. Wawiłow (1992) uważa , że poezja jest wtedy gdy jest TAJEMNICA.” Tajemnicę świata, stosunków między ludźmi, tajemnicę przemijania, miłości, starości, śmierci; Tajemnicę jabłka leżącego na straganie; Tajemnicę kobiety dźwigającej ciężkie siatki; Tajemnicę bezdomnego psa. Każda rzecz na świecie ma swoją tajemnicę. Trzeba ją tylko dostrzec i wydobyć. I tym właśnie zajmuje się poezja”(s.11).

Ludzie nie lubią poezji bo się jej boją. D. Wawiłow (1992) argumentuje to : „w szkole od pokoleń wbijają nam do głowy , że poezja jest nauką , a poeci wieszczami, że pani od polskiego najlepiej zna się na poezji i dokładnie wie , co poeta miał na myśli w tym czy innym wierszu”(s. 20)..bo pani od polskiego może mieć kwadratowy umysł i na poezji nie znać się w ogóle „ (s.21). „Poezji w ogóle nie trzeba rozumieć. Trzeba ją czuć jak muzykę. Poddać się jej przestać myśleć, głowę wyrzucić za okno”(s. 20). „ Co się tyczy poetów, to też nie ma co przed nimi klękać. Nie dajcie się w to wrobić. Poeci to nie bogowie, tylko zwyczajni faceci- jeden jest mądry, drugi średnio, jeden ciekawy, drugi beznadziejny”(s.20). Bo w poezji to jest właśnie fantastyczne , albowiem człowiek czuje się wolny. I nikt go do niczego nie może przymusić „ (s.20). „Poezją jest wszystko wokół nas. I piosenka małej dziewczynki…, i opowieści babci w parku, i monolog pijaczka , i napisy na murach. Każdej z tych rzeczy wystarczy, żeby zrobić z niej wiersz, a napisy na murach to już cała biblioteka. Śmieszna i mądra, i gorzka. Tylko że dorośli na ogół tego nie widzą” (s. 21). Co poeta ma na myśli- to jest najgłupsze pytanie pod słońcem „ bo nikt tak naprawdę nie wie co poeta miał na myśli. On sam tego nie wie. Skąd wobec tego może wiedzieć nauczyciel, krytyk, autor podręcznika?”(s. 44). „W poezji właśnie to jest fantastyczne , że nie da się jej w żaden sposób wtłoczyć w ramki, wcisnąć w mundurek. Jeśli ktoś spróbuje , rezultat będzie zawsze ten sam. Zostanie mu w ręku atrapa, martwy wypchany ptak. A poezja wyleci oknem. Wolna i niezdefiniowana. I całe szczęście „(s. 45).

W literaturze przedmiotu znajdujemy różne klasyfikacje i modele poezji dla dzieci. Poniżej przedstawiam wybrane. Zaczniemy od J.Ługowskiej (1986), która konstruuje modele poezji dla dzieci, mogące służyć jako kategorie typologiczne. Podstawowym kryterium podziału jest „przesłanie wierszy”.

Tabela 29
Kategorie typologiczne poezji dla dzieci J.Ługowska (1986).Kryterium „przesłanie wierszy”

Model	Charakterystyka
Edukacyjny	✓ wiersze wskazują poprzez strukturę związek z rzeczywistością pozaliteracką ; ✓ impuls osobisty lub sytuacja społeczna była na tyle silna, iż autor stworzył wiersz; ✓ „utwór stanowi rodzaj komentarza do realiów kulturowych i obyczajowych, istotny zwłaszcza wówczas, gdy okoliczności współtworzące proces przekazu określonego typu tekstów w pewnym stopniu się zdezaktualizowały „(J. Ługowska, 1986, s. 150); ✓ „wyraźna orientacja na sytuację komunikacyjną o charakterze dydaktycznym decyduje o pojawieniu się w tekstach typowych dla tego modelu znacznej liczby informacji redundantnych, zbytecznych z punktu widzenia semiotyki utworu ujmowanego łącznie z kontekstem i sytuacją wykonawczą” „(J. Ługowska , 1986, s. 150); ✓ występuje specyficzny rodzaj pouczania dziecka przez dorosłego (wiersze S. Jachowicza). Sytuacja komunikacyjna jest zamknięta . Jest jeden nadawca „ nieomylny Dorosły „ i „ „Słuchające dziecko „– jako odbiorca ; ✓ głównym założeniem tego modelu jest „pouczanie „ swoisty dydaktyzm oraz mający zawsze rację „ pouczacz” który jak pisze J. Ługowska (1986) nie pominie żadnej, najdrobniejszej nawet okazji, aby dziecko pouczyć i oświecić i w którego interpretacji, natrętnie moralistycznej, nawet deszczyk pada „dla nauki i cnoty” (s.152); ✓ wiersz zamyka morał który ma charakter podsumowania. Cała narracja prowadzi właśnie do niego lub też staje się refrenem całości utworu.
Ludyczny	✓ pełni nadrzędną funkcję ludyczną;

	✓ zaliczymy tu wszelkie formy kontaktu dorosłego z dzieckiem pozbawione wyraźnej i uświadomionej intencji wychowawczej (usypianie czy zabawianie dziecka), a także zróżnicowane formy kontaktowania się dzieci między sobą głównie w celach ludycznych lub autodydaktycznych; ✓ jedną z form jest kołysanka. Czynność kołysania integralnie związana z tekstem werbalnym ujawnia się w całej tkance artystycznej utworu: w jego rytmice, sposobach obrazowania, refreniczności, asemantycznych zaśpiewach (lu, lu, lu); ✓ ciekawą formą w tym modelu są utwory będące specyficznym scenariuszem zabaw dziecięcych (M. Konopnicka). Utwory są podatne na teatralizację z użyciem muzyki i śpiewu. Dziecko plastycznie kreuje swój zabawowy świat wkładając w to zarówno osobiste jak i społeczne akcenty; ✓ wyliczanki: najczęściej rymowane z wyraźną dominacją słownictwa dziecka (często bezsensownego). Podczas recytacji następuje kolejne wyłącznie jej uczestników. Często jest używana jako faza wstępna do dalszej zabawy; ✓ zagadki : dawniej nazywane gadką. Zagadka to utwór złożony ze zdania pytajnego i wskazówki, czego powinna dotyczyć odpowiedź. Zawiera treść celowo niejasną, budzącą wątpliwości. Zagadka budowana za pomocą peryfrazy lub metafory. Jest elementem folkloru, tekstów literackich a także liturgicznych; ✓ przysłowia: przysłowie to krótkie zdanie utrwalone w ustnej tradycji, głównie ludowe, ujmujące w obrazowo-alegorycznej formie - sentencję, wskazówkę i przestrogę; ✓ „prowokanki” ; (określenie wprowadzone przez J. Ługowską, 1986) treść tych wierszy dotyczy działania mającego na celu nakłonienie odbiorcy do określonych zachowań lub przedstawienie historyjki o tym opowiadającej w celu wywołania działań perfekcjonistycznych, regulacyjnych i naprawczych.

Autoteliczny	✓ autoteliczność/ autoteliczny: pochodzi od greckiego autos (ten sam) oraz telos (cel). Właściwość języka to fakt iż, zawiesza on dominantę (wyróżniający się składnik, nadający mu jednorodność i mający wpływ na pozostałe) referencjalną i skupia uwagę na samym sobie. W teorii literatury i sztuki to taki, który tłumaczy się sam przez się, a nie przez zewnętrzne okoliczności. Zasługuje na podkreślenie fakt, iż we współczesnych koncepcjach teoretyczno - literackich podkreśla się, że jeśli dzieło literackie ma charakter autoteliczny to wtedy jego analiza powinna dotyczyć tylko zawartej w nim struktury, a nie odwoływać się do okoliczności zewnętrznych (wydarzenia , okoliczności czy biografia autora); ✓ gatunki skupione wokół tego modelu nie wyrastają w sposób bezpośredni z pozaliterackich sytuacji komunikacyjnych (dydaktycznych, zabawowych itp.), lecz same sytuację taką projektują (J. Ługowska 1986); ✓ przypadek najbardziej typowy dla poezji „bezprzymiotnikowej", konstruującej nowe sytuacje komunikacyjne możliwe tylko dzięki poezji i podporządkowane prawom języka poetyckiego (J. Ługowska 1986); ✓ duża aktywność podmiotu dziecięcego. „Istotną właściwością tego typu sytuacji odwzorowaną w strukturze tekstów jest wysoki stopień aktywizacji podmiotu dziecięcego. Podmiot mówiący tekstów liryki dziecięcej kreowany bywa na współpartnerach w układzie dziecko – poeta bądź uzyskuje pełną niezależność jako podmiot czynności twórczych. W tym drugim przypadku mamy do czynienia z sytuacją monologu lirycznego prowadzonego z punktu widzenia dziecka. Istotną właściwością „dziecięcego monologowania" wydaje się swego rodzaju poznawcza bezinteresowność, tendencja do emocjonalnego utożsamienia się z otaczającym światem, a także specyficzny kreacjonizm prowadzący do odkształcenia czy udziwnienia przywołanych realiów. Jego funkcję określić można jako kształtowanie postawy emocjonalnej i estetycznej wrażliwości odbiorcy na te aspekty naszej rzeczywistości, które umykają poznaniu

	„naukowemu”, uchylają się przed stereotypami poznawczymi używanymi często przez dorosłych. Stanowią zatem domenę poezji” (J. Ługowska 1986, s. 154).

Inny podział modeli poezji dla dzieci proponuje A. Baluch (1987). Autorka jako kryterium podziału przyjęła przestrzeń międzyosobową, porządek uczuciowy, układ relacji osobowych i rozwijająca się wraz z nim sytuacja komunikacyjna która jest rozumiana jako relacja między poetą (dorosłym) a czytelnikiem (dzieckiem).

Tabela 30
Modele poezji według A. Baluch (1987). Kryterium przestrzeń międzyosobowa, porządek uczuciowy, układ relacji osobowych i rozwijająca się wraz z nim sytuacja komunikacyjna

Model	Charakterystyka
Kryterium to przestrzeń międzyosobowa	
Poezja dydaktyczno – moralizatorska	✓ poeta czuje się pedagogiem zgodnie zresztą z tym co mówił St. Jachowicz „bajka uczy, bajka w pamięci zostanie, z pamięci przejdzie do serca w życie praktyczne i wyda owoc pożyteczny”; ✓ występuje postać wychowawcy – mentora, który za wszelką cenę chce ukształtować wychowanka na wzór i podobieństwo własnych ideałów; ✓ składają się na nią utwory nie mające większych ambicji artystycznych, bowiem najważniejsze są treści kształcące; ✓ zamknięty układ komunikacyjny charakteryzujący się nieustannym ciągiem nakazów i zakazów, których przekroczenie pociąga za sobą niewspółmierną karę; ✓ występuje wątek fabularny; ✓ szczegółowo opisany bohater który tkwi w ściśle określonych warunkach i nie może przekroczyć ostro zarysowanych kanonów postępowania.

Poezja dziecięca	✓ cechą charakterystyczną jest prymarna liryczność, odcinająca się od obowiązującego totalnego dydaktyzmu; ✓ autor „nie przychodzi ani uczyć dzieci ani też ich bawić. Przychodzi śpiewać z nimi” (M. Konopnicka). Śpiewać oznacza tu poezję samą w sobie; ✓ dominacja porządku uczuciowego; ✓ źródłem jest dziecięcy folklor językowy, zabawy dziecięce i proste opowieści ludowe; ✓ autor utożsamia się z dzieckiem poprzez gramatyczne „my”, które rozumie się jako wspólnotę doświadczeń i przeżyć.
Kryterium to porządek uczuciowy	
Model konstruktywistyczny	✓ dzieciństwu przyznano autorytet w sprawie tworzenia sztuki; ✓ wykreowano tu nową relację między dzieckiem i dorosłym. Relacja oparta jest ona na wzajemnym kontakcie „ja i ty”; ✓ nie ma w nim mowy o naśladowaniu, wzajemnym wzorowaniu się czy dopasowywaniu i to zarówno w poezji, jak i w kształtowaniu postaw; ✓ partnerski układ między dzieckiem i dorosłym.
Model kreacyjny	✓ tu nikt nie przerywa dialogu dziecka; ✓ dziecko uczy dorosłego takiego sposobu widzenia świata, w którym wszyscy są razem. W tym świecie nie może być samotności, choć bardzo często jest ona manifestowana przez bohaterów wierszy (D. Wawiłow); ✓ dziecięce „ja” liryczne wygłasza swój monolog w nieprzerwanej niczym ciszy; ✓ nie ma odpowiedzi, nie pojawia się nawet cień reakcji ze strony dorosłych. Spowodowane jest to tym, że nie potrafią oni podjąć sensownego dialogu z dzieckiem. „Ich reakcje są sztuczne, a pytania i odpowiedzi konwencjonalne;

	✓ bezsilność dorosłych w kontakcie z dzieckiem podyktowana jest faktem, iż nie są w stanie dorównać wyobraźni dziecka, jego swoistej logice wypowiadania się i myślenia; ✓ „ kontrast dziecięcej oryginalności ze schematycznością reakcji dorosłych stwarza napięcie semantyczne w tekście poetyckim i poczucie alienacji we wzajemnych kontaktach” (A. Baluch, 1987, s. 87); ✓ dziecko jest bardzo kreatywne, działa spontanicznie i myśli dywergencyjnie; ✓ dorośli są nudni, przewidywalni i szarzy.
Model porozumienia	✓ poezja przyszłości, która jeszcze nie została napisana; ✓ model ten ma charakter postulatywny wynikającym z przekonania o nieograniczonych możliwościach komunikacji literackiej; ✓ ma ona polegać na zachowaniu właściwych proporcji znaczenia i prestiżu dorosłych wobec dzieci potrzebujących ich czułości i opieki oraz przywróceniu chęci sensu „bycia dorosłym”, miłości i odpowiedzialności za świat; ✓ mimo, że A. Baluch zaproponowała ten model dawno temu współcześnie brak realizacji opisanych przez autorkę założeń.
kryterium to układ relacji osobowych i rozwijająca się wraz z nim sytuacja komunikacyjna	
Model ludowy	✓ rozdział świata dorosłych (ja/ my) od świata dzieci (wy); ✓ dziecko jest w centrum zainteresowania; ✓ dorośli stoją z boku, „wy dorośli to nie wiecie”; ✓ przykładem może być poezja J. Porazińskiej.

Model nadrealistyczny	✓ świat kreowany jest z nadrealistycznych, niesamowitych wrażeń, niezrozumiałych uczuć, doświadczeń z pogranicza snu („lalka ma gorączkę i leży i chudnie”) lub chorej wyobraźni; ✓ świat przypomina obrazy surrealistyczne nieznane dziecku, pozostające poza jego bezpośrednim doświadczeniem.
Model słowiarski	✓ oparty na słowie; ✓ oparte na przysłowiu, kalamburze, absurdzie czy rymie; ✓ zachęcają dzieci do gry i zabawy; ✓ zabawa jest tu rozumiana niemal dosłownie, często jako inscenizacja tekstów i żonglowanie słowami. Są to „zabawy myśli, ponieważ dziecko nie bawi się tylko kamykami, klockami, lalkami lecz też słowami i myślami. Zaledwie opanuje jakąś myśl, a jest już gotowe uczynić z niej swoją zabawkę” (A. Baluch, 1987, s. 80); ✓ tematy poważne traktowane są na wesoło; ✓ walorem tej poezji jest wyodrębnienie społeczności dziecięcej jako realizującej własne cele; ✓ przykładem mogą być między innymi wiersze J. Brzechwy.

Podsumowując, relacja między poetą (dorosłym) a czytelnikiem (dzieckiem) (A. Baluch, 1987, s. 88) wygląda następująco:

Układ relacji osobowych	Sytuacja komunikacyjna	Autor
Ty (ja)	KSZTAŁTOWANIE	S. Jachowicz
Ja i ja	UTOŻSAMIANIE	M. Konopnicka
Ja (my) i wy	WYODRĘBNIANIE	J. Porazińska

Ja i ty	KONTAKT	J. Przyboś
Ja	ODOSOBNIENIE	D. Wawiłow
Ja i Ty	POROZUMIENIE	?

Tabela 31
Modele poezji według A. Ungeheuer- Gołąb(2004). Kryterium to jedność ciała, ducha i umysłu

Model	Charakterystyka
Kołysanka	✓ wśród kołysanek Autorka wymienia: kołysankę ludową, kołysankę typu „ prośba o sen oraz kołysankę literacką; ✓ kołysanka ludowa: „ najbardziej i w sposób naturalny odpowiada potrzebom ciała i psychiki dziecka, które przyzwyczaja się do kołysania już w łonie matki . Później tulone i kołysane lepiej się rozwija „(s. 29); ✓ „genetycznie wpisana postać matki „ (s. 31); ✓ inicjuje kontakt dziecka ze słowem , przez co otwiera jego kontakt z kulturą i estetyką; ✓ do najważniejszych cech kołysanki należą: brzmienie słów, melodia, rytm oraz „ zarysowana w nim sytuacja na pograniczu snu i jawy” (s. 29); ✓ „ obiecywanie – otwierające dziecko na dostrzeganie wartości; ✓ straszenie- rozumiane jako wyznaczanie „granic” dla negatywnych dziecięcych emocji i działań; ✓ usypianie czyli teksty o charakterze „ prośby o sen” które przynoszą uspokojenie, ukojenie, wewnętrzny spokój i sprzyjają zwróceniu się ku swemu wnętrzu;

	✓ bajanie- prowadzące do rozwoju wyobraźni w oparciu o najprostsze motywy bajkowe „ (s.15); ✓ kołysanka literacka zawiera elementy fabularyzacji.
Wyliczanka	✓ autorka wymienia wyliczanki „ liczące „ (za K. Pisarkową, 2013) oraz „ malujące; ✓ „ wyliczanka ujęta jest w siatkę rymu „ (K. Pisarkowa, 2013); ✓ jest zaklęciem o funkcji magicznej bo jej tekst jest pełen niezrozumiałych określeń np. deus, meus, kosmateus; ✓ posiada funkcję mierzenia czasu (gotowanie jaka na miękko to trzy zdorwaśki itd.); ✓ sprzyjają zapamiętywaniu . K. Pisarkowa (2013) może być zatem wykorzystywana jako technika mnemoniczna np.: raz , dwa, trzy, cztery, pięć, sześć; mama daje jeść…; ✓ sprzyja naśladowaniu dźwięków przez dzieci (onomatopeje) i ich wykorzystaniu w wyliczankach np.: bim, bum, bam; ✓ wyliczanki symbolizują los który wskazuje kto odpadnie a kto zostanie w grze (K. Pisarkowa (2013) nazywa ten proces „ losowaniem ofiary „ np. do zabawy w chowanego lub ciuciubabki). W tym ujęciu los jest sprawiedliwy. Wyjątkiem są zmiany lub uproszczenia poczynione w tekście wyliczanki przez wyliczającego którą uczestnicy znają i uważają takie zachowanie za oszukiwanie; ✓ wyliczanki malujące zamiast liczb zawierają „ obrazy”. Ich forma i treść jest ściśle podporządkowana możliwościom percepcyjnym dziecka jako odbiorcy, ale także jako twórcy; ✓ wśród wyliczanek malujących można wskazać wyliczanki „ rozkwitające” (A. Ungeheuer-Gołąb, 2004);

	✓ „gatunek tworzony przez dziecko (cezura czterech lat) i rozpatrywany w kontekście społecznego funkcjonowania w grupie; ✓ porządkowanie pojmowane jako dyspozycja do rozumienia zjawisk otaczającej rzeczywistości, a także własnych uczuć (wyliczanki liczące); ✓ analizowanie rzeczywistości prowadzące do jej akceptacji lub odrzucenia; ✓ budowanie poczucia własnej wartości poprzez poszukiwanie miejsca dla siebie oraz stwarzanie siebie ; ✓ „wyzwalanie potrzeby wolności poprzez funkcjonowanie w aktach tworzenia, realizowanych podczas zabaw w grupie rówieśniczej „ (s. 15); ✓ ciekawym pomysłem A. Ungeheuer- Gołąb (2004) jest używanie wyliczanek jako pretekstu do odwrócenia uwagi dziecka (wizyta u lekarza), tekstu dyscyplinującego (skupienie uwagi na lekcji), ale także jako rytuału gdy nauczyciel chce dzieci zachęcić do szczególnych działań.
Bajeczka	✓ oddziałuje na sferę intelektualną dziecka; ✓ wśród bajeczek A. Ungeheuer- Gołąb (2004) wyróżnia następujące jej rodzaje: bajeczka która bawi i wychowuje; bajeczka która niesie lęki i niepokoje; bajeczka która snuje opowieść; bajeczka która porządkuje; ✓ sprzyja „rozwijaniu uczuć moralnych o charakterze norm i zasad; ✓ pełni funkcję pierwszych utworów w których dziecko poznaje zło, ale także wskazuje sposoby uniknięcia negatywnych zjawisk; ✓ kształtuje umiejętność klasyfikowania i rozpoznawania świata w wyniku porównywania i prób refleksji” (s. 16).

Podsumowując, tylko stosując wszystkie podziały modeli można dostrzec charakterystyczne cechy poezji skierowanej do dziecka przez szeroko rozumianą grupę twórców. Każdy nauczyciel powinien odpowiednio dobierać poezję dla swoich dzieci. Nie należy kierować się popularnością i dostępnością. Z uwagi na" przymus" wszechstronnego rozwijania możliwości dziecka należy szczególnie dbać o różnorodne podejście do poezji i formułować cele tak, aby miały one specyfikę pozwalającą na rozwijanie wszystkich opisanych sfer uczestniczenia w edukacji literackiej.

Ważnym celem dydaktycznym i wychowawczym z poezją skierowaną do dziecka jest rozwijanie pamięci. Zazwyczaj mówimy tu o pamięci:

- ✓ językowej (zapamiętywanie wyrazów, zdań i większych fragmentów);
- ✓ mechanicznej (zapamiętywanie wyrazów w odpowiedniej kolejności);
- ✓ logicznej (zapamiętanie treści i sensu utworu).

Jak wspomniałam wyżej poezja jest także źródłem innych celów:

- ✓ poznawczych (gramatyka – składnia, fonetyka, ortografia - interpunkcja, teoria literatury);
- ✓ kształcących (recytacja, wymowa, przeżywanie, własna interpretacja, estetyka);
- ✓ wychowawczych (treści wychowawcze).

Jednym z celów, jak wspomniano wyżej, jest nauka na pamięć wierszy. Wyróżniamy tu trzy metody. W tabeli powiązano je z tokiem metodycznym uzależnionym od szczebla nauki jak i metody nauki tekstu na pamięć.

Tabela 32
Nauka tekstów na pamięć

Metoda nauki na pamięć wiersza	Tok postępowania	Szczebel nauczania

bezpośrednia	✓ nauczyciel recytuje wiersz; ✓ dzieci/uczniowie słuchają recytacji; ✓ dzieci/uczniowie indywidualnie włączają się do recytacji (bezgłośnie, szeptem półgłosem); ✓ nauczyciel recytuje tekst coraz ciszej do momentu gdy dzieci/uczniowie zaczną recytować sami; ✓ nauczyciel recytuje wiersz cicho wyznaczając dzieci/uczniów do recytowania wiersza w częściach lub w całości (mogą recytować też całe grupy z podziałem na fragmenty).	Przedszkole ✓ wiersz krótki, prosty i rymowany, przy czym w miarę lat może być nawet kilkuzwrotkowy; ✓ wiersz powinien zawierać onomatopeje[25] które chętnie naśladowane są przez dzieci i ułatwiają zrozumienie wiersza i jego zapamiętanie; ✓ wiersze dla 3-4 latków powinny mieć charakter „praktyczny” np.: *Lalka Zuzia: To jest głowa, na niej uszy czoło, nos i buzia. Ręce, nogi, brzuch i plecy oto lalka Zuzia* .; lub wierszyk *Lata osa koło nosa* . Przy nauce tego wiersza dzieci znajdują przedmioty, które wskazują nazywając je tak jak w wierszu; ✓ wiersze dla starszych dzieci mogą zawierać więcej zwrotek, ale muszą być dobrane tak, aby umożliwiały prawidłowe wybrzmiewanie głosek i co ważne cieszyły i rozwijały zainteresowania dzieci np.: wiersz Mrówki : *Idziesz sobie lasem, patrzysz kopiec wielki. Tworzą go gałązki i małe igiełki… itd* Klasy I-III ✓ metoda stosowana zazwyczaj w klasie I; ✓ powtarzanie wiersza na pamięć odbywa się w ciągu kilku następnych dni. Z każdym dniem można dokładać różne formy pracy: recytacja w parach, chóralne recytowanie wiersza, podział na role, rekwizyty, ———————————

	Ważne, aby wiersz recytować równocześnie interpretując go, nie ma to być „klepanie”	[25] Polecam książki M.Strzałkowskiej (pozycje w spisie literatury)

		przedstawienie z pomocą pacynek itp.
pośrednia	Opracowanie wiersza i jego nauka na pamięć trwa dwa dni: pierwszy dzień: opracowanie treści i formy. Opracowanie treści polega na udzieleniu sobie odpowiedzi na następujące pytania: jaki jest tytuł wiersza i kto jest jego autorem, kto jest adresatem wiersza, czego dotyczy wiersz. Opracowanie formy obejmuje rymy i środki stylistyczne. Na tym etapie nie mówi się o gatunku wiersza lub typie liryki. Drugi dzień: ✓ omówienie sposobu wygłoszenia utworu i oznaczenie go oznaczeniami recytacyjnymi;	Przedszkole ✓ metoda w uproszczonej formie stosowana w przedszkolu. Tą metodą można opracowywać wiersze krótkie jak i dłuższe wykorzystując podział na role i sceny. Na czoło wysuwa się opracowanie treści; Klasy I-III ✓ w pełni stosowana od półrocza klasy II i stosowana do dłuższych bardziej rozwiniętych tematycznie wierszy; ✓ analityczno-syntetyczne podejście do treści wiersza: o autor i jego inne utwory, zbieranie informacji o autorze, budowanie wiedzy i gustu czytelniczego; o tytuł wiersza: analiza słownikowa i frazeologiczna, rozumienie symboli historycznych i literackich; o adresat wiersza: takie dobieranie wierszy, aby adresat był domyślny i różnorodny; o treść wiersza : poszerzanie wiedzy i słownictwa; ✓ opracowanie formy wiersza: o środki stylistyczne[26]: apostrofa – czyli zwrot do adresata : co to za adresat , do kogo mówi autor; epitet – czyli określenie rzeczownika poprzez przymiotniki typu *okrągła buzia;* porównanie – czyli zestawienie dwóch elementów ze względu na ich podobieństwo; pytanie retoryczne – czyli niewymagające odpowiedzi od adresata; ożywienie – czyli nadanie cech istot żywych istotom nieożywionym typu

	✓ odczytanie tak przygotowanego wiersza przez nauczyciela; ✓ następnie wiersz czytają dzieci; ✓ próby recytacji; ✓ zadanie nauki wiersza na pamięć jako pracy domowej.	[26] W przedszkolu i klasach I-III nie stosujemy takich określeń jak: apostrofa, epitet, ożywienie, paradoks ale powinniśmy dbać o jasne dookreślenie tych form w analizie w wierszu stosując określenie zastępcze które zaproponowałam wyżej

		drzewo opowiada; uosobienie *kaczka się śmieje* ; wyraz dźwiękonaśladowczy – czyli wszystkie wyrazy oddające dźwięki otoczenia jak *kukuryku, stuk, buch* ; paradoks (oksymoron) – czyli zestawienie wyrazów wzajemnie sprzecznych typu *zimne ognie;* metafora (przenośnia) – czyli zestawienie wyrazów, którego nie należy rozumieć dosłownie typu *być w siódmym niebie;* o rymy (nie wyróżniamy rodzajów rymów i monorymów) zwracamy tylko uwagę na wyrazy łatwo rymujące się z innymi; ✓ recytacja wiersza: o proponuję wykorzystanie bardzo prostych oznaczeń recytacyjnych: ---------- zwolnienie tempa ↕ podwyższenie tonu ↘ obniżenie tonu _____ akcent \+ pauza retoryczna o recytacja wiersza przez nauczyciela i wspólne z uczniami opisanie wiersza oznaczeniami recytacyjnymi; o próby czytania wiersza z oznaczeniami; o nauka wiersza na pamięć jak praca domowa. ✓ nigdy nie należy poświęcać całej lekcji na „odpytywanie” wiersza którego uczniowie samodzielnie uczą się na pamięć w domu !
metoda równoległa	✓ wycieczka, pokaz obrazu w trakcie którego nauczyciel	Przedszkole

	posługuje się fragmentami tekstu wiersza; ✓ swobodne wypowiedzi dzieci (z wykorzystaniem fragmentów wiersza); ✓ wygłoszenie przez nauczyciela wiersza z pamięci; ✓ dzieci/uczniowie włączają się do recytacji; ✓ powtarzanie wiersza trwa aż do zupełnego opanowania go na pamięć	✓ metoda w uproszczonej formie stosowana w przedszkolu. Tą metodą można opracowywać wiersze krótkie jak i dłuższe wykorzystując podział na role i sceny. Na czoło wysuwa się opracowanie treści; Klasy I-III ✓ metoda stosowana zarówno w klasie I,II jak i III; ✓ nauczyciel powinien także sam nauczyć się wiersza na pamięć; ✓ najpierw uczniowie pod kierunkiem nauczyciela stosują oznaczenia recytacyjne, potem robią to samodzielnie, a weryfikacja poprawności następuje w ogólnej lub grupowej dyskusji; ✓ ciekawym podejściem jest trwałe połączenie wycieczki[27] z nauką wiersza na pamięć. Treść musi mieć charakter poznawczy, ale może być także po prostu pięknym wierszem ; ✓ nigdy nie należy poświęcać „całej lekcji na odpytywanie" wiersza.

Moją autorską propozycją jest wykorzystanie wiersza w grze terenowej. Opiszę to na podstawie wiersza „Złota jesień" Antoniego Lazura

[27] W dalszej części książki opisuję ten pomysł

Idzie sobie Jesień, wszelkie dary niesie.
W polu, w sadzie, w lesie,
kasztany, żołędzie,
bo jesień jest wszędzie.
Grzybów pełne kosze ja z lasu wyniosę.
Marchewki, pietruszki, selery i pory
to jesienne zbiory.
Pełne skrzynki jabłek,
Do spiżarni kładę.
Jesień, złota jesień, różne dary niesie.

Wiersz wykorzystałam w klasie I jako grę terenową w poszukiwanie i zbieranie darów sieni:

- nauczyłam się wiersza na pamięć ;
- przygotowałam trasę wycieczki wcześniej (zaprosiłam chętnych rodziców, ale tylko w celach zachowania bezpieczeństwa);
- pochowałam zadania dla dzieci w oznaczonym terenie leśnym (kolorowa bibuła);

każda grupa dostała zadanie poszukiwania „darów jesieni" na czas. Nauczyciel chodził po terenie i recytował wiersz. Dzieci szukały darów wymienianych przez nauczyciela. Jednocześnie szukały dodatkowych zadań: znajdź liść który będzie miał cztery kolory; wyszukaj największy kasztan; znajdź żołądź z daszkiem; ze skrytki wyjmij jedną marchewkę (w innych skrytkach adekwatnie są pietruszki, selery, pory i jabłka);

- dzieci wykonywały zadania. Nauczyciel deklamował wiersz i chodził między grupami. Jeśli grupa była gotowa powtórzyć wiersz na pamięć dostawała w nagrodę cebulę;
- podsumowanie: prezentacja koszyków z darami jesieni, czyli wszystkimi zebranymi swobodnie i według poleceń przedmiotami. Nauczyciel wraz z uczniami (rodzice nie pomagają) recytuje wiersz.

- koszyki zostają zaniesione do klasy i są elementem dalszych działań poznawczych zintegrowanych z zakresu liczenia, porządkowania, zapisywania zdań, rysowania itp.

Inną propozycją jest tworzenie książeczki klasowej w przedszkolu. W tym celu można wykorzystać wiersz Danuty Wawiłow "Jesienią"

Co będę robił
jesienią,
kiedy liście się
zaczerwienią,
kiedy groźne powieją
wichury?
Będę patrzył przez okno
na chmury,
będę słuchał, jak szumi
deszcz
i może wymyślę wiersz ZA GÓRAMI, ZA LASAMI, MIESZKAŁ KOTEK ZAMIAUKANY

- nauczyciel recytuje wiersz;
- samorzutne i swobodne wypowiedzi dzieci na temat jesieni jako pory roku i wiersza z wykorzystaniem słownictwa zawartego w wierszu;
- wykonanie prac plastycznych z wykorzystaniem różnych technik;

- rozmowa nauczyciela z dziećmi nad wykonanymi pracami, podpisami (posługiwanie się słownictwem z wiersza. W tym celu nauczyciel drukuje wiersz dużą czcionką i pocięty rozdaje dzieciom. Dzieci samodzielnie wklejają podpisy);
- uporządkowanie prac w książeczki, przygotowanie okładki, nadawanie tytułu, wpisanie imion i nazwisk autorów, zrobienie wystawki z książek.

W wygłaszaniu wierszy z pamięci ważna jest interpretacja. Wymaga stosowania głosowych środków ekspresji. Dobrze byłoby przedstawić uczniom najlepszy wzór. Może być nim wzór deklamacji nauczyciela, rodzica, ale także przykłady nagrań recytacji aktorów. W trakcie przygotowania do recytacji można symbolami zaznaczyć sposoby wygłaszania poszczególnych fragmentów, zapoznając z ogólnymi zasadami wzorowego przekazywania tekstu. Równie ważna jest przestankowanie logiczne zgodne zazwyczaj z przestankowaniem gramatycznym (interpunkcją). Tempo wygłaszania opisów powinno być wolniejsze, czynności szybsze, dialogów zmienne.

Ze względu na mechanizmy odbioru literatury, jak pisze Z. Adamczyk (2015) „okres przedszkolny określany jest jako etap spontaniczności, natomiast wczesnoszkolny — jako etap intuicjonizmu. Dopiero dalsze poziomy edukacyjne, zwane etapem obiektywizacji (poczynając od starszych klas szkoły podstawowej aż do matury), mają stopniowo uczyć świadomego odbioru tekstów kultury, w tym — literatury. Nie oznacza to jednak, że działania nauczyciela wczesnoszkolnego skupiające się na tekście literackim mogą być swobodne, przypadkowe, spontaniczne i wyłącznie intuicyjne. Wręcz przeciwnie, winny być podporządkowane określonym regułom i respektować trychotomię obowiązującą na każdym szkolnym etapie kontaktu z poezją. Na ową trychotomię składa się:

- przeżycie intuicyjne (kiedy uczeń rozpoznaje nastrój, klimat wiersza, angażuje emocje);
- rozmowa ukierunkowana na tekst, z poszanowaniem jego cech immanentnych (opis, analiza);
- przeżycie zintelektualizowane, a więc wzbogacone analizą, czyli zrozumieniem, prowadzące do odczytania znaczeń i sensów (interpretacja)” (s.138).

Z. Adamczyk (2015) zwraca także uwagę na konieczność modelowego/uniwersalnego podejścia w uczniowskim odbiorze poezji. Obejmują one:

- „wzorową prezentację tekstu przez nauczyciela (niestety — nierzadko kandydaci na nauczycieli wczesnoszkolnych po prostu nie potrafią czytać poezji);
- powtórne lub wielokrotne czytanie: intuicyjne bądź ukierunkowane (przez nauczyciela lub uczniów; indywidualne lub zbiorowe; głośne lub ciche), co pozwoli uczniom pełniej zrozumieć tekst, dostrzec jego strukturę, a przede wszystkim wywołać przeżycie tekstu;
- objaśnienia merytoryczne i językowe, zwłaszcza słownikowe (uczeń na tym etapie rozwoju nieustannie bowiem poszerza swój słownik bierny i czynny); objaśnienia zaś warunkują należytą konkretyzację tekstu;
- badanie intuicyjnych konkretyzacji tekstu przez uczniów, czyli stopnia jego zrozumienia — ze względu na ograniczoną ekspresję werbalną uczniów najmłodszych cenne są tu różne techniki przekładu intersemiotycznego, a więc motoryczne, gestyczne, wokalne, dramowe, plastyczne i inne;
- odszukanie w utworze dyrektywy interpretacyjnej wpisanej w tekst (mogą to być: tytuł, temat, nastrój, klimat wiersza, relacje nadawczo-odbiorcze, kompozycja, metafora, słowa klucze, pole semantyczne, refren, puenta itp.);
- opis oraz selektywna analiza jako zintelektualizowana weryfikacja indywidualnych uczniowskich konkretyzacji;
- próba odczytania sensu (sensów), czyli interpretacja „(s.138-139).

W tym miejscu, posiłkując się wcześniejszymi rozważaniami, warto przyjrzeć się bliżej, w jaki sposób „opracowywać utwór poetycki” na lekcjach języka polskiego w klasach I – III. Jednak ze względu na zawartość tej książki dokonano selekcji tych sposobów. Uporządkowano je w ten sposób, aby pokazać, że teksty wierszowane mogą z powodzeniem być „tworzywem językowej ekspresji twórczej ucznia”. Dwa pierwsze odzwierciedlają tradycyjne podejście metodyczne (A. Głębocka, M. Wojszwiłło). Jednak bez ich znajomości i uprzedniego wykorzystania w pracy z dziećmi nauczyciel nie powinien stosować trzech następnych (A. Baluch, W. Żuchowska, D. Wawiłow). Moim zdaniem mogą one (choć nie muszą) być bazą do stosowania bardziej oryginalnych metod.

Tabela 33
Tok metodycznego opracowania utworu poetyckiego w przedszkolu i w klasach I – III według A. Głębockiej (1965) w nurcie tradycyjnym

Część lekcji (zajęć zintegrowanych) Opracowanie utworu poetyckiego przebiega przez dwa etapy	Czynności nauczyciela, dziecka/ucznia
I etap	▪ wybór utworu (fragmentu); ▪ opatrzenie znakami interpunkcyjnymi; ▪ ćwiczenia w wygłaszaniu, opanowanie na pamięć;
II etap obejmuje dwie lekcje (2x 45 minut)	
	▪ stworzenie odpowiedniego nastroju; ▪ piękne wygłaszanie utworu przez nauczyciela; ▪ swobodne wypowiedzi uczniów na temat utworu; ▪ powtórne wygłaszanie utworu przez nauczyciela; ▪ analiza treści i formy utworu;
	▪ omówienie sposobu wygłaszania utworu; ▪ opatrzenie utworu znakami interpunkcyjnymi; ▪ próby pięknego czytania i recytacji; ▪ przygotowanie utworu w domu do pięknego wygłaszania.
Zdaniem A. Głębockiej do cech dobrej recytacji można zaliczyć: ▪ logiczne odtworzenie słów autora oparte na rozumieniu utworu; ▪ umiejętne wydobycie myśli przewodniej;	

▪ prostota i naturalność wygłaszania; ▪ staranna dykcja; ▪ umiarkowany gest i mimika, swobodna postawa; ▪ bezbłędne pamięciowe opanowanie tekstu.

Tabela 34

Tok metodycznego opracowania utworu poetyckiego na lekcjach języka polskiego w klasach I – III według M. Wojszwiłło (1987) w nurcie tradycyjnym

Część lekcji (zajęć zintegrowanych)	Czynności nauczyciela, dziecka/ucznia
Przygotowanie do odbioru treści	Stanowi ono rzeczowe wprowadzenie do tematu i najczęściej jest pogadanką lub rozmową, w której może wystąpić wyjaśnienie i zastosowanie trudnych wyrazów i pojęć znajdujących się w tekście. W tym miejscu wskazane jest odwoływanie się do zasady poglądowości.
Wytworzenie nastroju	Polega ono na wywołaniu jak najpełniejszego zaangażowania emocjonalnego i intelektualnego, dzięki bodźcom koncentrującym uwagę i wzmagającym zainteresowanie i motywację. Elementami takimi mogą być: muzyka, dzieło plastyczne, elementy akustyczne, iluminacja, rekwizyty.
Zapoznanie z wierszem	W nauczaniu początkowym należy przyjąć zasadę głosowej prezentacji utworu bez względu na to, czy będzie on przez uczniów wyuczony na pamięć, czy nie. Tylko za pomocą deklamacji można dziecku uzmysłowić rytm, rymy i budowę wiersza (wersy, strofy, refren). Podobnie cele te osiągnąć można poprzez artystyczne i ekspresywne czytanie. Jednak wygłaszanie wiersza na żywo bądź odtwarzanie z nagrań jest sposobem sugestywnie oddziałującym na słuchacza, który dostrzega wówczas pełniej jego treść i formę.

	Aby wyeksponować zawartość myślową i emocjonalną tekstu poetyckiego nauczyciel powinien umieć przede wszystkim posługiwać się warstwą dźwiękową języka jako tworzywem literackim.
Relacjonowanie wrażeń	Po deklamacji czy odczytaniu wiersza winna nastąpić chwila ciszy. Relacjonowanie wrażeń to krótka rozmowa na temat doznań spowodowanych wierszem w formie odpowiedzi na pytania: Co nam się podobało? Co nas wzruszyło? Co nas rozbawiło? Unikamy stereotypowych i retorycznych pytań: Czy wiersz wam się podobał? – wywołuje hałaśliwą, przeciągającą się odpowiedź – Taaak!
Zgłębienie treści wiersza	Przed analizowaniem należy głośno lub cicho wiersz przeczytać. Gdy występują w tekście wyrazy trudne oraz ich połączenia, należy wyjaśnić je. Analiza treści może być przeprowadzona w formie pytań i odpowiedzi, które powinny mieć postać wielozdaniową. Wskazane jest przy tym odwoływanie się do tekstu przez odczytanie odnośnego fragmentu.
Analiza formy	W klasach młodszych nie omawiamy zbyt szczegółowo budowy wiersza, nie przeprowadzamy analizy teoretycznoliterackiej. W klasie III zwracamy tylko uwagę na wyrazy rymujące się i strofy. W klasie IV uczniowie zapoznawać się będą z budową wiersza (wers, strofa, refren, rytm, rym). Analiza formy wiersza winna obejmować stronę językową. Dostrzeganie estetycznej strony języka dokonane być może przez wyszukiwanie pięknych i oryginalnych wyrazów oraz zwrotów. Program nauczania nie zobowiązuje do nazywania poetyckich środków wyrazu artystycznego takich, jak: przenośnie, porównania, personifikacja, animizacja.
Ćwiczenia językowe na podstawie wiersza	Ćwiczenia językowe przeprowadzone na podstawie tekstu wierszowanego zależą od jego treści i formy i mogą mieć charakter ćwiczeń słownikowo – frazeologicznych, syntaktycznych, ortograficznych, gramatycznych; mogą też obejmować mówienie, czytanie i pisanie.

Sprawdzenie wpływu wiersza na ucznia	Oddziaływanie wiersza nie tylko na stronę poznawczą, ale i emocjonalną można sprawdzić poprzez ekspresję słowną – mówioną i pisaną, oraz poprzez ekspresję plastyczną. Rysunek dziecka w przedszkolu i ucznia klasy I, II i III odzwierciedla jego stan psychiczny, ukazuje uczucia i wyobraźnię, a czasem również sądy.
Nauka deklamacji	Wiersz o wysokich walorach estetycznych i wychowawczych, stosunkowo łatwy do opanowania pamięciowego mogą uczniowie przyswoić na pamięć. Jeżeli jest krótki, można zaplanować wyuczenie się go na lekcji, jeśli dłuższy – należy zadać go do wyuczenia samodzielnego. J. Kram (1982) podaje, że w każdej pamięciowej nauce utworu poetyckiego najważniejsze jest przygotowanie do interpretacji głosowej, zaznaczając, że od pełni i celności analizy wiedzie droga do właściwej realizacji głosowej utworu. Interpretacja ta wymaga stosowania głosowych środków ekspresji. Dobrze byłoby przedstawić uczniom najlepszy wzór, wykorzystując przykłady nagrań recytacji aktorów i wzór deklamacji nauczyciela. W trakcie przygotowania do recytacji można symbolami zaznaczyć sposoby wygłaszania poszczególnych fragmentów, zapoznając z ogólnymi zasadami wzorowego przekazywania tekstu. Przestankowanie logiczne w recytacji zgodne jest zazwyczaj z przestankowaniem gramatycznym (interpunkcją). Tempo wygłaszania opisów powinno być wolniejsze, czynności szybsze, dialogów zmienne.

Tabela35
Tok metodycznego opracowania utworu poetyckiego w przedszkolu i w klasach I – III według A. Baluch (1984). Model intersemiotyczny

Model analizy utworu poetyckiego	Czynności nauczyciela, dziecka/ucznia
Model analizy utworu poetyckiego poprzez przekład intersemiotyczny: to „ typ analizy pozawerbalnej (pozasłownej) który wykorzystuje myślenie ucznia mające za podstawę „działanie” na konkretnych przedmiotach, obrazach spostrzeżeniowych lub schematach wyobrażeniowych. Jest on najbardziej dostosowany do pracy z uczniami	

najmłodszymi, którzy operacji myślowych dokonują jeszcze na podstawie konkretno–wyobrażeniowej. Właśnie dla nich analiza pozawerbalna może wyczerpywać całą pracę nad tekstem poetyckim, stanowić – na pewnym poziomie – jego pełną analizę i interpretację. W wypadku uczniów klas wyższych, myślących już na podstawie językowej i umiejących się posługiwać pojęciami teoretycznoliterackimi, potrzeba i zasięg tego typu analizy są oczywiście mniejsze. Analiza pozawerbalna może wtedy ograniczyć się do poziomu opisu tekstu i być jedynie wskazówką do przyszłej analizy i interpretacji, może też pojawiać się w momentach szczególnie trudnych (np. służąc uporządkowaniu szeregu przekształceń semantycznych w rozbudowanej metaforze)" (A. Baluch, 1984, s. 4 – 6). Istnieje więc teoretyczna granica stosowania tego typu metody pracy z tekstem. Stanowi ją przejście w rozwoju umysłowym ucznia od myślenia konkretno-obrazowego do logiczno-pojęciowego, które następuje około 11 – 12 roku życia.	
Analiza pozawerbalna	• TEKST – odczytanie utworu poetyckiego • KOD – zapoznanie uczniów z odmiennym kodem (niewerbalnym) jako nową możliwością wyrazu • PRZEKŁAD INTERSEMIOTYCZNY – przekodowanie tekstu na inny system znakowy, zjawisko parajęzykowe • WERBALIZACJA DZIAŁAŃ – powrót do tekstu
Analiza lingwistyczna	• TEKST – odczytanie utworu poetyckiego • JĘZYK – jego funkcje w różnych typach komunikacji • JĘZYK POETYCKI – odrębny system uporządkowania znaków językowych (połączenia na zasadzie odpowiedniości semantycznej, powiązań etymologicznych, podobieństw brzmieniowych, skostniałych związków frazeologicznych, cechy prozodyczne tekstu: ton, siła, iloczas) • WNIOSKI INTERPRETACYJNE – poezja jako „zabawa" (gra) słowami
Analiza relacji przestrzennych	• TEKST - odczytanie utworu poetyckiego

	• GRANICE SEMIOLOGICZNE – wyznaczanie i typologia przestrzeni artystycznej (góra – dół, przestrzeń otwarta – zamknięta itp.) • RELACJE PRZESTRZENNE – wyszukiwanie słów tematów, intuicyjna ocena wartości przestrzeni (m.in. na podstawie utartych związków frazeologicznych) • REKONSTRUKCJA MODELU ŚWIATA POETYCKIEGO JAKO SYSTEMU WARTOŚCI
A.Baluch (1984) zaleca także, aby: • opracowanie wiersza od strony treści i języka nie powinno łączyć się z chorobliwą i wnikliwą analizą tekstu. Szczegółowe rozważania mogą osłabić przeżycie dziecka oraz intuicyjne doznanie piękna.Ten sam utwór jest różnie odbierany przez dziecko, jego treść znaczy co innego dla każdego ucznia, wywołuje różne natężenie doznań emocjonalnych; • zadania nauczyciela powinny polegać na właściwym doborze utworów, które pozwalają na pełniejsze przeżycie „przygody z poezją”, z drugiej zaś strony na umiejętnym i dyskretnym podtrzymywaniu u nich emocjonalnego i intelektualnego napięcia; • do nauki na pamięć należy dobierać wiersze wartościowe pod względem literackim lub ściśle wiążące się z zainteresowaniami dzieci lub rozwijaniem ich zainteresowań.	

Tabela 36
Tok metodycznego opracowania utworu poetyckiego w przedszkolu i w klasach I – III. Metoda ukonkretnienia metafory (D. Dobrowolska, 2017)

Część lekcji (zajęć zintegrowanych)	Czynności nauczyciela, dziecka/ucznia
Saniami Pani Zima przybyła, *wspaniałe czapy drzewom uszyła.* *Ubrała dachy w płaszcze zimowe,* *wszystkim rozdała kołdry puchowe.*	➢ nauczyciel wzorowo recytuje wiersz z pamięci[28];

W krainę śniegu Zima saniami, *szybko pomknęła dziś razem z nami.* *Do swego zamku nas zaprosiła* *i pyszne lody nam przyrządziła.* *Jak śnieg powstaje opowiadała,* *jak zrobić z wody lód pokazała.* *Rozdała gwiazdki na pożegnanie,* *tak się skończyło z Zimą spotkanie* Anna Kamieńska	[28] Na bazie pomysłu przedstawionego przez D.Dobrowolską (2017) pozwoliłam sobie „dopisać własnego pomysłu tok metodyczny przy metodzie ukonkretniania metafory.

- dzieci otrzymują wiersz wydrukowany na kartce z podziałem na dwie kolumny;

Jak jest w wierszu	Jak jest w rzeczywistości
Saniami Pani Zima przybyła	
wspaniałe czapy drzewom uszyła	
Ubrała dachy w płaszcze zimowe,	
wszystkim rozdała kołdry puchowe	

- następują próby ukonkretniania metafory przez dzieci poprzez znajdowanie odnośników w rzeczywistym świecie. Nie należy hamować pomysłów dzieci do rozumienia danej metafory (animizacja rzeczy i zjawisk);
- zachęcanie uczniów do dłuższych wypowiedzi (bogacenie słownictwa czynnego i biernego) . Analiza i synteza. Prowadzenie myślenia od realności (przedmiotów i zjawisk) do umowności metafory;
- zapisywanie wraz z dziećmi propozycji tak, aby ustrzec je przed błędami ortograficznymi i gramatycznymi;
- konkretyzacja metafory występuje, gdy pomysły dają się zweryfikować treścią i logiką wiersza.

Podział kartki na dwie kolumny

Jak jest w wierszu	Jak jest w rzeczywistości
Saniami Pani Zima przybyła	Na drogi spadł śnieg i leży wszędzie
wspaniałe czapy drzewom uszyła	Śnieg leży na gałęziach

	Ubrała dachy w płaszcze zimowe,	Całe dachy są pokryte. otulone śniegiem jakby miały czapki i ciepłe płaszcze
	wszystkim rozdała kołdry puchowe	Cały świat został okryty śniegiem jak przykryty kołdrą, śnieg jest puchowy miękki, rośliny pod śniegiem są opatulone żeby mróz ich nie uszkodził

Tabela 37
Tok metodycznego opracowania utworu poetyckiego w przedszkolu i w klasach I – III według W. Żuchowskiej (1992) w koncepcji oswajania ze sztuką słowa

Część lekcji (zajęć zintegrowanych)	Czynności nauczyciela, dziecka/ucznia
scenariuszem do działań werbalnych i niewerbalnych zawsze jest tekst literacki	• podstawą doboru tekstu jest kategoria poetyki, a nie porządek kalendarzowy lub tematyczny; • przed przystąpieniem do zaprezentowania tekstu nauczyciel powinien sam „zobaczyć estetyczny wymiar utworu”. Ważne bowiem jest aby dzieci możliwie często i systematycznie obcowały z problematyką literackości. W. Żuchowska proponuje, aby „oswajanie” rozpocząć kiedy dzieci nie potrafią jeszcze czytać, można bowiem odwoływać się do ich wrażliwości słuchowej;
ekspozycja utworu	• czytanie utworu przez nauczyciela lub samodzielne czytanie uczniów;
ćwiczenia lekturowe	• tekst umożliwia prowadzenie różnego rodzaju zabaw oraz wysoce zindywidualizowanego przekładu intersemiotycznego. Istotą

	przekładu intersemiotycznego jest przetworzenie jakości i sensu znaków jednego rodzaju na znaki innego rodzaju z zachowaniem tożsamości sensu, klimatu oraz idei pierwowzoru. W. Żuchowska (1992) zaznacza, że nie należy traktować metody pozawerbalnej na równi z innymi typami gier oraz utożsamiać z inscenizacją czy ilustrowaniem tekstu. Analiza pozawerbalna ma „uruchamiać wyobraźnię, zapraszając różne zmysły do współudziału, służyć rozpoznaniu struktury tekstu; pozostawiając miejsce na indywidualną konkretyzację znaków językowych, utrzymując wyobraźnię w ryzach, pomagać w dotarciu do tekstu. Tekst, stanowiąc partyturę działań, wyznacza granice wyobraźni, działania pomagają „zobaczyć" w doświadczeniu to, co wymyka się wyrażone w języku, jako tylko pojęciowe" (s. 85); • pytania i polecenia wchodzące w skład ćwiczeń tekstowych, powinny zawierać nazwy czynności, jakie dzieci mają wykonać, a także kierować obserwacją istotnych zjawisk. „Ponieważ metody czynnościowe prowadzą do samodzielnych odkryć, pytania muszą mieć charakter problemowy i dotyczyć tylko najważniejszych zjawisk dających się zaobserwować w utworze, tak by zmierzać najkrótszą drogą ku określonemu celowi, który dałby się wyrazić w postaci pewnych uogólniających wniosków. Pytania, jakie zadajemy w związku z lekturą utworu, kształtują zespół oczekiwań wobec tekstu – uczeń oswaja się z tym, jakie pytania można zadawać tekstowi, czego w nim szukać. • w tym typie kontaktu, jaki proponujemy, kryteria analityczne wywiedzione są z poetyki, bo one ukazują najwyraźniej

	funkcjonalność elementów istniejących w utworze i pozwalają zrozumieć strukturalną budowę tekstu literackiego” (W. Żuchowska, 1992, s. 81 – 82). Zatem pytania stawiane uczniowi powinny: ✓ być skupione wokół dominanty, regulować pracę myśli i ruch wyobraźni; ✓ ułatwiać dostrzeganie najistotniejszych zjawisk; ✓ spełniać wymagania analizy funkcjonalnej (strukturalnej); ✓ mieć charakter problemowy, ale zarazem podsuwać drogi do jego rozwiązania; ✓ podpowiadać sposób odczytania utworu; ✓ nie wyręczać ucznia w myśleniu; ✓ nie zwalniać ucznia z obowiązku bycia samodzielnym; ✓ stawiać ucznia w roli „wykonawcy” – mieć charakter czynnościowy.
przekład intersemiotyczny	• inspirowany treścią utworu oraz ćwiczeniami lekturowymi;
konkluzja	• indywidualne rozumienie tekstu inspirowane jest poprzez pytania, które prowadzą do wniosku o różnej skali ogólności. Nie należy bowiem oczekiwać od dzieci/uczniów żadnej formy uogólnienia. Konkluzja zazwyczaj dokonywana jest przez nauczyciela i ujmuje dominującą cechę opracowywanego utworu. Werbalizacji wniosku dokonuje nauczyciel w oparciu o obserwację działań uczniów zainspirowanych utworem.

Celem proponowanych działań dydaktycznych jest rozbudzenie pewnego rodzaju wrażliwości i uwagi w kontakcie z utworem literackim. Podstawową właściwością tego kontaktu jest działanie dziecka w dwóch sferach werbalnej i pozawerbalnej. Sfera werbalna obejmuje „grę” językiem, jaką proponuje tekst literacki. Niewerbalna zaś, jest próbą

zmysłowego (pozasłowne środki wyrazu) uchwycenia pojęciowej struktury tekstu. Bardzo często (choć decyduje o tym charakter utworu) działania dziecka prowadzone są w formie zabawy. „Nie może to być zabawa „przy okazji" czytania tekstu – czy inaczej mówiąc – tekst nie jest okazją do organizowania zabawy na przykład tematycznie z nim związanej, ani też rysowanie, malowanie, układanie modeli z przygotowanych elementów nie służy rozrywce, nie jest podporządkowany rozwijaniu twórczej ekspresji dziecka.

Wszystkie czynności budowane są na kanwie scenariusza, którym jest sam tekst, jego zasada porządkująca. Są więc mocno związane z tekstem, trzymają się go, tekst wyznacza ramy i charakter działania. Czynność „wyjścia" poza tekst jest próbą zmysłowego uchwycenia zasady organizującej, widzialny lub doświadczony konkret ma być pomocą w wykryciu konstrukcji myślowej tekstu, a właściwie sposobem „zobaczenia" tego, co umyka w lekturze.

Działania słowne natomiast wykorzystują naturalną skłonność do tworzenia mimowolnych lub przekornych rymów, neologizmów, paradoksów, wyliczanek, spiętrzeń, zgadywanek itp. To zresztą językowa inwencja dzieci i typ wyobraźni inspirował wiele utworów literatury dziecięcej, określił charakter poetyki tych utworów. Tak więc działania pozawerbalne nie są i nie mogą być wyrazem swobodnej inwencji dziecka. Są wykonaniem, realizacją partytury, sposobem poruszenia wyobraźni i jej usidleniem zarazem. Przekład znaków słownych na znaki innego systemu zastępuje analizę stosowaną na wyższym poziomie literackich wtajemniczeń. Jest właściwie sposobem analizy – dziecko musi przecież wykonać pewną pracę umysłu przy dokonywaniu przekładu, musi rozważyć, jak ma przedstawić, na przykład w rysunku, to co jest w tekście" (W. Żuchowska, 1992, s. 80 – 82).

Koncepcja oswajania nie polega na wykształceniu jednostki posługującej się terminologią teoretyczno – literacką, ale na odsłanianiu zjawisk literackich poprzez zaprojektowanie działania i kierunek obserwacji. Przygotowuje czytelnika aktywnego „odsłaniając tajniki literackości" kształtując wyobrażenie o utworze jako swoiście i celowo zorganizowanej wypowiedzi. „Łagodne i bezbolesne kontaktowanie z trudnymi problemami artystycznymi osiągane metodą czynnościową, działaniami o charakterze ludycznym, nie tylko umożliwia tworzenie pojęć o literaturze, ale – co nieobojętne dla efektów kształcenia – pozwala przełamać monotonię „omawiania" utworów na lekcjach. Tekst literacki staje się dla dziecka zaproszeniem do zabawy i współtwórczości, wprowadza element zaciekawienia i niespodzianki (W. Żuchowska, 1992, s. 82).

W koncepcji oswajania poszczególne zjawiska i pojęcia wprowadza się sukcesywnie, sekwencjami, które wyznacza dominanta artystyczna utworu, to znaczy cecha wyrazista, najbardziej uchwytna, najdobitniej odciskająca się na

kształcie utworu, determinująca zasadniczo charakter i funkcje pozostałych składników. Kolejne sekwencje są zarazem etapami inicjacji usystematyzowanymi według stopnia złożoności zjawiska: od najprostszych, konkretnych – takich jak rym, słownictwo, do strukturalnie złożonych – jak relacje osobowe, i ogólnych – jak kompozycja, subiektywizm i kreacyjność widzenia" (W. Żuchowska, 1992, s. 83).
S. Bortnowski (1996) uważa, że zajęcia z poezji można przeprowadzać rozmaicie, na kilkanaście sposobów, a rutyna jest dowodem metodycznego bezwładu. Proponuje korzystanie ze sposobów nauczania poezji. Niestety autor miesza metody edukacji polonistycznej z jej formami organizacyjnymi, zatem czytelnik powinien być ostrożny przy cytowaniu tej propozycji jako metody dydaktycznej[29].

Tabela 38
Sposoby prowadzenia zajęć z poezją (S. Bortnowski,1996)

Metoda/forma pracy/ pomysł	Opis działań nauczyciela i dziecka/ucznia
Pogadanka heurystyczna	Nauczyciel stawia pytanie, uczniowie odpowiadają. Wnioski redagowane są pod koniec lekcji, rzadziej podczas rozmowy, na tablicy. Przeważa dyktowanie nauczyciela.
Modyfikacja pogadanki	a) Nauczyciel pisze wszystkie pytania na tablicy. b) Nauczyciel podaje sam lub ustala z uczniami plan analizy w kilku punktach.
Pytania ucznia	Nie nauczyciel, lecz uczniowie podczas kilku lub kilkunastu minut układają pytania związane z wierszem. Ewentualny zapis pytań na tablicy.
Praca w grupach	Dokładne instrukcje dla każdej grupy lub jedna dla całej klasy podzielonej na zespoły. Nie wolno tej metody przekształcać w pogadankę – uczniowie muszą samodzielnie referować wnioski, do których doszli.

[29] Odsyłam czytelnika do III rozdziału tej książki

Metoda problemowa	Najważniejszymi jej stopniami formalnymi są: stworzenie sytuacji problemowej (co zdarza się często), wysunięcie hipotezy (tego na ogół nauczyciele unikają), praca własna – często w grupach.
Metoda strukturalna	Kolejność działań: opis, analiza, interpretacja (najpierw tniemy, potem porządkujemy). Pytania lub częściej polecenia pisemne pod adresem całej klasy, zmuszające uczniów do wykonywania działań analitycznych. Równolegle zapis w zeszycie lub na tablicy jako warunek niezbędny, gdyż zapis jest interpretacją.
Swobodna rozmowa o wierszu lub o twórczości poety	Nie ma reguły, liczą się pierwsze wrażenia, spontaniczność, nieukierunkowanie. Można połączyć z głośną lekturą wierszy. Uczeń w roli czytelnika i ewentualnie krytyka.
Dyskusja	Organizowana – zazwyczaj nie wychodzi. Udaje się nieoczekiwanie, bez zasad i reguł. Powinna zamykać lekcję problemową, także hipotezę interpretacyjną.
Słuchanie poezji	Płyta, taśma, audycja telewizyjna lub radiowa, ale także przygotowana przez uczniów recytacja wierszy lub ich uważna lektura.
Konkurs recytatorski	Określony regulamin. Jury. Konkurs ogólnoszkolny lub tylko klasowy.
Inscenizacja wiersza, elementy dramy	Nadaje się do tego poezja epicka, z wyraźnym narratorem i fabułą, ale można przekładać na ruchy i gesty wiersze liryczne. Drama to raczej gest i żywy obraz bez słow.
Recytacja	Wykonanie tekstu staje się interpretacją. Lekcja w formie próby.
Przekład intersemiotyczny	Zastosowanie interpretacji poezji rysunkiem tłumaczącym wiersz (także jego poetykę), inscenizacja gestem, tańcem, muzyką. Doczekała się monografii i eksperymentów.
Metoda analogii	Zestawienie wiersza z dziełem sztuki, z obrazem, rzeźbą, ale także z dokumentem naukowym, pamiętnikiem itp.

Hipoteza interpretacyjna	Uczniowie zapisują bardzo krotką hipotezę dotyczącą sensu utworu, na tablicy pojawiają się ich propozycje. Hipotezę trzeba udowodnić, odwołując się do tekstu. Sensy fałszywe, płytsze, głębsze, kilka odczytań utworu. Zazwyczaj dyskusja lub jej element w drugiej fazielekcji.
Słowa-klucze	Szukanie w wierszu miejsc najbardziej znaczących, słów i określeń, które wyznaczałyby kierunki interpretacji. Konieczne ćwiczenia słownikowe poświęcone polom semantycznym.
Rozmowa wstępna	Próba odtworzenia fikcji genezy, refleksja wyjaśniająca aluzje, chwyty artystyczne. Jakby wejście w wyobraźnię, język lub myśl poety przed lekturą wiersza. Należałoby łączyć z ćwiczeniami wstępnymi, z grą i zabawą.
Wykład, referat	Mówi nauczyciel lub uczeń. Wykład analityczny, interpretacyjny lub syntetyczny (dotyczący twórczości poety, grupy lub kierunku).
Praca z podręcznikiem, monografią naukową, eseistyką	Uczniowie powinni nie tylko przeczytać, także zanotować i zreferować. Konieczna dokładna instrukcja zamiast mechanicznego zadawania. Przewaga dedukcji nad indukcją.
Forum krytyków	Zdolni uczniowie, siedząc jak przed kamerą, rozmawiają o wierszu. Klasa może jednak zadawać im pytania.

Osobne miejsce w kontakcie ze sztuką słowa zajmuje samodzielne tworzenie wierszy. W przedszkolu dzieci naturalnie rymują bawiąc się słowem w sposób niekonwencjonalny. Tworzone rymy nie zawsze składają się z prawidłowych wyrazów, ale są to nowe połączenia znane tylko autorowi. Cała nauka języka sprzyja bowiem indywidualnemu porządkowaniu świata przez dziecko. Na przykład „stawonóg to coś co trzyma nogi w stawie”. Nauczyciel i otoczenie dziecka dostarcza mu możliwości do językowego bycia z nimi i komunikowania swoich spostrzeżeń. Nawet tych dosłownych, które będą w przyszłości inaczej uporządkowane i zrozumiane. Mówimy tu o mowie powiązanej wokół tematu i ekspresji językowej dziecka. Choć myśląc o wierszu myślimy o rymach to D. Wawiłow (1995) proponuje,

aby pisać HAIKU. Haiku to krótki, 3 – linijkowy, nierymowany wiersz, forma praktykowana w Japonii, a obecnie coraz powszechniejsza na całym świecie. Haiku ma swoje wymogi rytmiczne. D. Wawiłow radzi posługiwać się raczej nazwą „okruch" jako bardziej poręczną i polską. Autorka pisze, że „okruch to wiersz krótki (od 1 linijki do 5), nierymowany, napisany językiem bardzo prostym, takim, jakim mówimy na co dzień. Żadne staroświeckie formy i uczone słowa nie mają w nim racji bytu. Wyglądałyby po prostu śmiesznie. Okruch nie jest ani myślą, ani tym bardziej morałem. To obraz, odczucie, nagłe spostrzeżenie czy skojarzenie. Czasem iskra uczucia, skrystalizowana w kilku celnych, przejmujących słowach. Okruch często ma bezpośredni związek z naturą (w haiku to jedna z podstawowych zasad). Jest poezją samotnych spacerów. Jak napisała Agnieszka Kościuszko ze Szczecina:

Haiku
jest patrzeniem przez dziurkę od klucza
na dzikie gęsi.

Okruchy często nachodzą nas przed zaśnięciem. A już prawdziwą ich wylęgarnią są nudne lekcje. Gapimy się w okno i przez głowę przelatują nam… no właśnie, co? Myśli? Nic podobnego. Strzępy obrazów, słów, skojarzeń. I te strzępy to są właśnie gotowe wiersze. Często bardzo piękne. Prawie zawsze ciekawe. Jest tylko jeden problem – okruchy są niesłychanie ulotne. Znikają z pamięci błyskawicznie, wystarczy, że coś na sekundę odwróci naszą uwagę. Dlatego takie ważne jest noszenie przy sobie notesu i długopisu, żeby nie pozwolić im uciec. Okruch jest przedszkolem poezji. Pozwala nam się otworzyć, przemówić własnym głosem, bez wyręczania się słowami innych poetów. Pozwala się ujawnić temu, co w nas ukryte. Jest lustrem, w którym możemy nagle zobaczyć siebie – i nie poznać swojej własnej twarzy, dotąd takiej zwyczajnej. Jest kluczem do tajemnicy." (1995, s. 25). Podsumowując warto postawić pytanie: skoro poezja może być inspiracją szeroko pojętych zachowań twórczych dzieci, dlaczego dzieci i dorośli jej nie lubią. Zdaniem D. Wawiłow (1995) „bo się jej boją". D. Wawiłow pisze tak „wydaje im się, że trzeba ją rozumieć jak matematykę. A kto nie rozumie, to znaczy, że jest głupek. Co tu się dziwić! W szkołach od pokoleń wbijają nam w głowy, że poezja jest nauką, a poeci wieszczami, że pani od polskiego najlepiej zna się na poezji i dokładnie wie, co poeta miał na myśli w tym czy innym wierszu. Ludzie, nie dajcie się zwariować! To wszystko bzdura do kwadratu! Poezji w ogóle nie trzeba rozumieć. Trzeba ją czuć. Jak muzykę. Poddać się jej i przestać myśleć, głowę wyrzucić za okno. Czytajcie wiersze bez strachu, na luzie. To nie jest żaden egzamin. A jeśli książka wydaje wam się nudna,

rzućcie ją w kąt i tyle. Nikt nie ma obowiązku się tłumaczyć, dlaczego lubi Doorsów i nie cierpi opery. To jego prywatna sprawa. Co się tyczy poetów, to też nie ma co przed nimi klękać. Nie dajcie się w to wrobić. Poeci to nie bogowie, tylko zwyczajni faceci – jeden jest mądry, drugi średnio, jeden ciekawy, drugi beznadziejny. Każdy z nich chce ci coś powiedzieć, ale to wcale nie znaczy, że musisz go słuchać. Z jednym możesz przesiedzieć cały dzień, bo jest fajny gość, i zaprzyjaźnić się z nim, a drugiemu – choćby miał cztery Noble – możesz powiedzieć: - Idź stary, jesteś nudny jak flaki z olejem! Bo w poezji to jest właśnie fantastyczne, że człowiek czuje się wolny. I nikt go do niczego nie może przymusić. A zresztą – poezja to nie tylko książki. Poezją jest wszystko wokół nas. I piosenka małej dziewczynki: „Moja córeczka, czerwona porzeczka", i opowieści babci w parku, i monolog pijaczka, i napisy na murach. Każdej z tych rzeczy wystarczy, żeby zrobić z niej wiersz, a napisy na murach to już cała biblioteka. Śmieszna i mądra, i gorzka. Tylko że dorośli na ogół tego nie widzą. A pani od polskiego może mieć kwadratowy umysł i na poezji nie znać się w ogóle" (1995, s. 20 – 21).

Wiersz to nie jeden wiersz, ale wiele wierszy. Bo każdy kto go czyta rozumie go po swojemu. „Każdy w to, co czyta, wkłada własne doświadczenia, uczucia, wyobraźnię. W ten sposób pisze wiersz razem z poetą. I to jest właśnie piękne. W poezji właśnie to jest fantastyczne, że nie da się jej w żaden sposób wtłoczyć w ramki, wcisnąć w mundurek. Jeśli ktoś spróbuje, rezultat będzie zawsze ten sam. Zostanie mu w ręku atrapa, martwy wypchany ptak. A poezja wyleci oknem. Wolna i niezdefiniowana" (D. Wawiłow, 1995, s. 45).

W takim razie rodzi się drugie pytanie: kto może się znać na poezji, kto może być poetą? D. Wawiłow z wrodzoną sobie energią pisze „Chcę wam powiedzieć, że poetą jest nie tylko Szekspir, Mickiewicz czy Miłosz. POETĄ JEST KAŻDY. Nawet jeśli nie ma o tym pojęcia. Poetą – i to wspaniałym – jest każde małe dziecko. I prawie każdy młody człowiek. Poetką może być babula w kolejce, opowiadająca o swoim życiu. I, tak zwany, wariat, który mówi do siebie w autobusie, i z którego wszyscy się śmieją. I twoja mama, umęczona przy garach. I TY SAM TEŻ JESTEŚ POETĄ – nawet jeśli nie napisałeś w życiu ani jednego wiersza. Bo poezja to nie jest to, co się kurzy na bibliotecznych półkach, tylko to, co masz w sobie i co widzisz wokół siebie. Twój własny, niepowtarzalny odrębny świat. Nikt nie jest go w stanie zobaczyć tak jak ty. I nikt tak o nim nie napisze. Tylko ty możesz to zrobić. Im więcej człowiek ma w sobie, tym piękniejsze może pisać wiersze. Dzieci z domów dziecka, ludzie po ciężkich przejściach, przebywający w szpitalach, wojsku, zakładach karnych są do tego szczególnie predysponowani. Ci, co wiele przeżyli i wycierpieli,

mają większe szanse od innych. Zwłaszcza, jeśli są młodzi. Młodość jest sama w sobie tak naładowana uczuciami, że rozsadza człowieka od środka. Chce się czy nie, zaczyna się pisać" (1995, s. 28).
Czy wiersze i Haiku można tworzyć w przedszkolu i klasach I-III ? TAK. Przykładem mogą być moje warsztaty dla dzieci w wieku od 3-9 lat prowadzone w latach 2010-2020. To na nich zrodziły się najładniejsze wiersze jakie czytałam. Warsztaty były prowadzone osobno dla dzieci i dla dorosłych. W tym miejscu przedstawię scenariusz całych warsztatów. Jest on elastyczny. Dziecka nie należy do niczego przymuszać. Musi być oczarowane chwilą, czuć się swobodnie i co najważniejsze wszystkie jego próby mają być akceptowane.

Tabela 39
Warsztaty pisania wierszy i haiku prowadzone przez M.Szczepańską (2019)

Wiersz rymowany: dzieci w wieku od 3 lat (centralne słowo KROWA, PLECAK)	
Czynności dziecka	Opis
➢ Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne wokół wybranego tematu	• Dobrym pomysłem jest" paplanie" polega na tym, że dzieci bawią się przypadkowymi skojarzeniami słów. Na początku nie muszą się one rymować; • Najlepsze skojarzenia wokół słowa „krowa" takie jak zielona krowa, złota krowa, zimowa krowa nauczyciel zapamiętuje lub zapisuje na tablicy. Dzieciom, które nie potrafią jeszcze czytać ułatwiamy ten proces poprzez dobieranie obrazków, tu krowa +śnieg; • Zabawa trwa do momentu gdy dzieciom kończą się pomysły lub zaczynają się nudzić

➢ Przedstawienie kilku krótkich wyliczanek i rymowanek dostosowanych do wieku dziecka i tematyki spotkania;	• Krowa krowę spotkała, krowią nogę podała (*internet*); • Czarna krowa w kropki bordo gryzła trawę kręcąc mordą. Kręcąc mordą i rogami gryzła trawę wraz z jaskrami (*J.Kulmowa*) • W moim plecaku jest złota krowa Co w piasek głowę chowa (*pomysł dzieci biorących udział w warsztacie*);
➢ Dobieranie rymów do wyliczanek; ➢ Zastępowanie rymów w wierszu propozycjami podanym przez dzieci. W tym przypadku konwencja ”plecak” jest bardzo pojemna, bo skoro można w nim zmieścić krowę i słońce to zmieści się „cała fantazja dzieci”; Metodycznie: nauczyciel tworzy z dziećmi podpowiadając im określone rymy i słowa tak aż zrozumieją zamysł tworzenia wiersza.	• Dobieranie rymu do: W moim plecaku jest: jest krowa Co w piasek głowę chowa Jest masło I słońce co zgasło Jest miś I kolega Krzyś ….(*pomysł dzieci biorących udział w warsztacie*);
➢ Utrwalenie treści wymyślonego wiersza i zapisanie go w dowolnej formie lub nauczenie się na pamięć	• Nauka na pamięć; • Przekład intersemiotyczny (tworzenie ilustracji i zebranie jej do książki o Złotej krowie); • Zapisanie tekstu na paskach papieru który dzieci wklejają do książki jako podpisy pod własnoręcznie narysowane ilustracje.

Wiersz rymowany: dzieci w wieku od 6 lat (centralne słowo KROWA)	
➢ Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne wokół wybranego tematu	• Dobrym pomysłem jest” paplanie” gdy dzieci bawią się przypadkowymi skojarzeniami słów. Na początku nie muszą się one rymować; • Najlepsze skojarzenia wokół słowa „krowa” takie jak zielona krowa, złota krowa, zimowa krowa nauczyciel zapamiętuje lub zapisuje na tablicy. Dzieciom, które nie potrafią jeszcze czytać ułatwiamy ten proces poprzez dobieranie obrazków, tu krowa +śnieg; • Zabawa trwa do momentu gdy dzieciom kończą się pomysły lub zaczynają się nudzić
Przedstawienie kilku krótkich wyliczanek i rymowanek dostosowanych do wieku dziecka i tematyki spotkania;	• Krowa krowę spotkała, krowią nogę podała (*internet*); • Czarna krowa w kropki bordo gryzła trawę kręcąc mordą. Kręcąc mordą i rogami gryzła trawę wraz z jaskrami (*J.Kulmowa*) • Na łące stoi złota krowa Nic nie mówi, bo to niemowa (*pomysł dzieci biorących udział w warsztacie*);

➢ Wspólne a potem samodzielne uzupełnianie szablonu (wiersz J. Kulmowej)	• Próby łączenia rymów z tytułem wiersza i wybranymi słowami: Krowa: mowa, wzorowa, reniferowa, doborowa, doktorowa, profesorowa, Kropki: rajstopki, stopki, botki, Rogi: nogi, stogi, ubogi, wrogi, Trawa: ciekawa, ława, dziurawa Zapisywanie wyrazów na tablicy • Najłatwiej dzieciom jest uzupełnianie zdań otwartych takich jak: Moja krowa jest……. Moja krowa jest……. Moja krowa jest……. Bo Moja krowa jest……. • Wspólne rymowanie poprzez uzupełnienie kilku linijek wiersza: Krowa…….. W kropki ……. Kręcąc mordą i rogami gryzła trawę wraz z jaskrami. Na początku możemy dzieciom dać układankę czyli zestaw gotowych wyrazów które trzeba wykorzystać : wzorowa, ubrana. Metodycznie chodzi o to aby, dzieci zrozumiały co to znaczy rymować. W efekcie otrzymujemy:

	Krowa wzorowa Jest w kropki ubrana Kręcąc mordą i rogami zjada trawę wraz z jaskrami. • Nie trzeba uzupełniać dosłownie linijek ale można tworzyć własne skojarzenia: *Wzorowa krowa* *Z tabliczką Doktorowa* *Fartuch miała zielony* *Przez inną krowę nadgryziony* *Krowa śniegowa* *Co w trawę głowę chowa* *Kręcąc mordą i rogami* *gryzła trawę wraz z jaskrami.* *Inni bardzo się cieszyli* *I byli dla siebie mili* Pozostałe linijki wiersza przygotowujemy podobnie: .....krowo, nie kręć .... gdy tak srogo rogiem, ...

➢ Utrwalenie treści wymyślonego wiersza i zapisanie go w dowolnej formie lub nauczenie się na pamięć	➢ Nauka na pamięć; ➢ Przekład intersemiotyczny (tworzenie ilustracji i zebranie jej do książki o Mojej krowie); ➢ Zapisanie tekstu rymowanki-wiersza tak, aby stał się podpisem pod własnoręcznie narysowane ilustracje.
➢ Praca domowa: rodzice i dzieci mają ułożyć rymowankę na dowolny temat	Utrwalenia pojęcia rymu.
Haiku: dzieci od 8 lat [30]	
➢ Szpiegowanie : zabawa w szpiegów • poproś dzieci o zrobienie z kawałka papieru lupy. Powstaje ona poprzez zwinięcie kawałka papieru i przyłożenie go do oka; • wybranie obiektu obserwacji: za oknem, na parapecie, , na stole w Sali, na ścianach itp.; • zdawanie relacji co się widzi: samorzutne i swobodne wypowiedzi dzieci. Na początku są one długie a potem zaczynają obejmować tylko ważniejsze cechy. Nauczyciel mówi ujmij to w 3-4 słowa; • należy wytłumaczyć dzieciom, że rolą szpiega jest dążenie do krótkich opisów np. pada deszcz, brudne okna, wesoły bałwan, mały ptaszek, mokry miś. Dzieci które potrafią pisać zapisują	✓ dzieci często potrzebują ćwiczeń językowych np. gromadzenia wyrazów wokół tematu wiosna. Wtedy mogą korzystać z zapisanych wyrazów na tablicy lub tematycznych obrazków ✓ pracę nad zadaniem można także urozmaicić SSDSM. Szczepańskiej. Wyraz podstawowy rozpisujemy na trzech skalach; ✓ interesującym ćwiczeniem może być zwijanie i rozwijanie Haiku. Zwijanie polega na redukcji wypowiedzi do jak najkrótszej formy. Rozwijanie to dyskusja nad pojemnością treściową danego przykładu Haiku.

[30] Jest to wiek graniczny, najlepiej pisze się Haiku z młodzieżą i to polecam	

takie spostrzeżenia. Można im od razu wskazać co to jest haiku i jak je zapisać: pierwszy wyraz to wyraz ogólny związany z uczuciem, a drugi pod spodem pierwszego to rozwinięcie myśli: *Smutek* *Czerwony samochód jedzie bez pasażerów* ➢ Stworzenie galerii wierszy, które potem mogą być ilustrowane przez rysunki; ➢ Podsumowanie: rozmowa na temat Haiku jako krótkiej formy którą można różnie rozumieć.	

Więcej na temat opisanych warsztatów można znaleźć w moich publikacjach zawartych na stronie www.mszczepanska.pl.

2.5. Teksty popularnonaukowe i czasopisma dziecięce

Tekst popularnonaukowy, obok odmiany teoretycznonaukowej, praktycznonaukowej i dydaktycznej to jedna z odmian stylu naukowego. Autorem jest zazwyczaj specjalista w jakiejś dziedzinie naukowej. Odbiorcą to zwykle „niespecjalista, a więc osoba z niewielkimi doświadczeniami naukowymi w danej dziedzinie (lub całkowicie bez nich), a z różnych powodów pragnąca pogłębić lub uporządkować swoją wiedzę na wybrany temat. Odmiana popularnonaukowa zawiera elementy charakterystyczne zarówno dla stylu naukowego, jak i publicystycznego, artystycznego, a nawet potocznego. Celem tych zabiegów jest wpływanie na wyobraźnię odbiorcy i – co się z tym wiąże – jego intelekt. Wszelkie środki typowe więc dla stylu publicystycznego, artystycznego i potocznego, takie jak metafory, frazeologia czy słownictwo ekspresywne, sprzyjają przyswojeniu wiedzy. Teksty popularnonaukowe

możemy zatem określić jako pomost łączący profesjonalną komunikację naukowców z codziennymi sposobami dzielenia się wiedzą" (https://zpe.gov.pl/a/o-jezyku-tekstow-popularnonaukowych/D16XJSz7q).

Teksty popularnonaukowe dla dzieci powinny odznaczać się rzetelnością naukową i atrakcyjnością ilustracyjną. W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym ważne jest aby, nadawca dostosował komunikat do odbiorcy i jego możliwości poznawczych. Do gatunków popularnonaukowych przeznaczonych dla dzieci można zaliczyć pogadankę, opowiadanie, czytankę, książkę z elementami przygody oraz artykuł popularnonaukowy w czasopiśmie dziecięcym.

Tabela 40
Cechy tekstów popularnonaukowych przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Cechy tekstów popularnonaukowych	Opis
Atrakcyjność	✓ eksponowanie ciekawych, aktualnych i przydatnych w życiu codziennym dziecka treści; ✓ nadawanie zachęcających tytułów; ✓ podtrzymywanie ciekawości dziecka poprzez ciekawostki i aktualne treści; ✓ rozwijanie zainteresowań, uprzystępniane nauki; ✓ atrakcyjna forma przekazu : albumy
Słownictwo	✓ dostosowanie słownictwa do umiejętności czytania samodzielnego przez dziecko; ✓ używanie słów potocznych, ale z zachowaniem specjalistycznych określeń (np. budowy ciała); ✓ stosowanie frazeologii charakterystycznej dla swobodnego komunikowania się; ✓ wykorzystanie bliskiej dziecku metaforyki; ✓ unikanie fachowej terminologii, komercjalizacja tekstu – „mechanizm ten pozwala ulokować tekst w obrębie komunikacji publicznej i masowej. Unikanie stylu naukowego to zauważalny procesy uprzystępniania wiadomości naukowych na łamach czasopisma, z którego zostały wyekscerpowane analizowane teksty. Celowym zabiegiem jest narracja prowadzona w pierwszej osobie liczby pojedynczej lub

	mnogiej. Autorzy artykułów (najczęściej anonimowi) na narratorów wybierają poddane procesowi antropomorfizacji zwierzęta – bohaterów artykułów. Ten zabieg pociąga za sobą liczne konsekwencje leksykalne (minimalizacja lub całkowita rezygnacja z elementów dyskursu naukowego) oraz stylistyczne – narrator mówi tak, jak zakłada, że mówi jego odbiorca: obrazowo, żywo, zwięźle, dynamicznie, z humorem, z weną, siląc się na (nie)konwencjonalne skojarzenia" (T. Piekot ,2002, s.43); ✓ dostosowanie wielkości czcionki i układu stron.
Ekspresywizm/ Subiektywizm	✓ ekspresywizm ujawniający się w zaangażowaniu autora, w posługiwaniu się słownictwem potocznym i emocjonalnym; ✓ subiektywizm przejawiający się w używaniu czasowników w 1 os. l. pojedynczej; ✓ wyrażanie przez nadawcę opinii i wartościowanie (ocena) omawianych zjawisk
Obrazowość	✓ wzbogacanie tekstu o elementy wizualne; ✓ rzetelne fotografie i schematy opisywanych zjawisk naukowych.
Przystępność	✓ ograniczenie intelektualizacji wypowiedzi; ✓ stosowanie zawansowanych metod kognitywnych (T. Michalsky, R. Zemira, L.Mevarech (2009); ✓ jasność, czytelność i zrozumiałość tekstu dla odpowiedniego szczebla rozwoju poznawczego odbiorców; ✓ stosuje się odwołania do uniwersalnych doświadczeń (to pozwala na lepsze przyswojenie tekstu); ✓ stosowanie akapitów i schematów graficznych.

W.Kolasa (1998) czasopismem popularnonaukowym nazywa „wydawnictwo periodyczne zawierające teksty o tematyce naukowej, posługujące się specyficznymi formami ich prezentacji, przeznaczone dla niespecjalistów. Czasopismo to realizuje (potencjalnie) następujące typy działalności: udostępnianie wiedzy (i nauki), animację, popularyzację nauki, nauczanie ogólne i dokształcanie, nadto poradnictwo praktyczne i publicystykę naukową. Czasopismo popularnonaukowe różni się od czasopism naukowych i fachowych specyficzną funkcją, skoncentrowaną na zaspokajaniu naukowych potrzeb pozazawodowych odbiorców. Ma również własną wieloaspektową problematykę

(np. socjologiczną, językoznawczą czy pedagogiczną)" (s.151). Natomiast zdaniem R. M. Zając (2014) jest to „periodyk adresowany do niespecjalistów, o treściach ogólnych i specjalnych, zawierający teksty o tematyce popularnonaukowej, posługujący się specyficznymi formami ich prezentacji i językiem popularnonaukowym. Celem periodyku jest zaspokojenie naukowych zainteresowań niezawodowych, przekazywanie wiadomości o bieżących osiągnięciach i postępach nauki, praktycznym ich wykorzystaniu oraz prezentowanie twórców nauki i działalności instytucji naukowych"(s.104).

Czasopismo popularnonaukowe zdaniem W. Kolasy (1998):

- składa się ze specyficznych elementów struktury wewnętrznej;
- posługuje się właściwymi sobie formami ich prezentacji (gatunkami);
- posługuje się właściwym sobie językiem wypowiedzi, który jest ściśle związany z przeznaczeniem czytelniczym i charakterem treści;
- jest specyficznym rodzajem źródeł wypowiedzi;
- jest specyficznym rozkładem tematyki (z tendencją do uniwersalności);
- nadto ma odpowiednią formą wydawniczo-graficzną;
- realizuje (potencjalnie) szereg zadań szczegółowych (animacja, popularyzacja nauki, nauczanie systematyczne, poradnictwo praktyczne, publicystyka naukowa) (s. 152).

M. Rogoż (2000)[31] podejmując próbę zdefiniowania czasopisma popularnonaukowego dla dzieci zwraca uwagę na takie elementy, jak:

- ✓ tematyka: „treść typowych pism popularnonaukowych nie może być ograniczana wyłącznie do przekazu samych faktów. Periodyki te powinny zawierać informacje, które są ze sobą logicznie powiązane i umożliwiają kompleksowe zrozumienie przyczyn i skutków różnorodnych zjawisk zachodzących w otaczającym nas świecie oraz metod ich naukowego poznawania i opisywania. Temat musi być tak dobrany, aby budził ciekawość u młodego czytelnika i był możliwy do przedstawienia w sposób mocno uproszczony, jednak bez popełniania

[31] Podział został wzbogacony przez M.Szczepańską, autorkę książki

żadnych nieścisłości. Mając na względzie cechy psychiki dziecka należy stwierdzić, że kierowane do niego przekazy powinny być szczególnie obficie nasycone elementami rozrywkowymi i anegdotycznymi”(s.149);

- ✓ odbiorcy: w tej książce skupiam się tylko na dziecku od 3 do 10 roku życia, które dopiero wkracza w okres nauki czytania i pisania, jednak ma bardzo rozwiniętą wyobraźnię i bardzo chłonny mózg;
- ✓ język : dziecko uczy się języka. Zazwyczaj jest to styl potoczny czyli mówiony powszechnie używany Jest to język nieliteracki w tym sensie, że cechuje go niniejsza staranność, poczynając od wymowy, a na składni kończąc. Preferowanie stylu potocznego polega na osadzeniu przekazywanych treści w ramach codziennej komunikacji, która wyznacza zdroworozsądkowy i nienaukowy (a często przednaukowy) światopogląd odbiorcy. Charakteryzuje się w związku z tym mniejszym stopniem normatywizacji, swobodą i wariantywnością we wszystkich płaszczyznach systemu. Jest to język ekspresywny z dominująca funkcją komunikacyjną. Wyrażający różne stopnie i odcienie emocjonalnych stanów użytkowników, ich stosunek do innych rozmówców, do świata w ogóle. Użycie odmiany potocznej umożliwia wypowiedzenie się w sposób najbardziej naturalny i spontaniczny. Jest to zarazem język dysponujący dużą ilością gotowych formuł i stereotypów, umożliwiających szybkie generowanie tekstu w określonych sytuacjach i spełnienie bezpośrednich funkcji pragmatycznych. Jest to odmiana języka mówionego mająca najszerszy uzus związany z codzienną komunikacją. Na tak pojmowany język ma także wpływ sytuacji dydaktycznych między dzieckiem a dorosłym i nauczycielem. Styl ten posiada swoje wyróżniki dyskursywnostylowe: swoistą scenę - pewien typ społecznej przestrzeni komunikacyjnej; specyficzne podmioty - nadawcę i odbiorcę; charakterystyczne osobowe role komunikacyjne przysługujące tym podmiotom i stypologizowane układy między nimi; także zespół realizowanych w tekście celów i funkcji, swoiste gatunki, tematykę, obraz świata i aksjologię . Za czynniki konstytuujące ten typ dyskursu (prototypowe) należy uznać: charakterystyczną interakcję nadawczo-odbiorczą typu specjalista - adept (z archetypowymi rolami nauczyciela i ucznia) oraz funkcję edukacyjną, specyficzny cel komunikacyjny, który można określić jako dążenie jednej ze stron (nauczyciela) do spowodowania określonej zmiany osobowościowej u partnera interakcji” (J. Nocoń 2011, s.21);

Język stosowany w omawianym typie czasopism ma charakter normatywno-dydaktyczny i pełni cztery podstawowe funkcje: poznawczą — zapewniającą stylistyczną przejrzystość poprzez zastosowanie: — zdań pojedynczych i równoważników zdań; — wypowiedzeń oznajmujących o niewielkiej liczbie wyrazów; —

rzeczowników konkretnych, najczęściej polskiego pochodzenia; — zwrotów logicznie zamkniętych, bez ozdób stylistycznych; funkcję aktywizującą, do czego używa się: — zwrotów „osobowych” podtrzymujących więź między nadawcą i odbiorcą; — wypowiedzeń żądających i pytających; — słów „niebanalnych”, które mogą powodować dekoncentrację; funkcję emotywną i konatywną, co odzwierciedla częste występowanie zwrotów o charakterze emocjonalnym skierowanych do czytelnika; funkcję artystyczną — realizowaną dzięki: — starannie dobranemu słownictwu; — różnorodności struktur zdaniowych; — używaniu języka obrazowego z niewielką ilością pojęć abstrakcyjnych; — licznym porównaniom, które mniej dokładnie, ale za to bardziej zrozumiale w stosunku do odbiorcy niespecjalisty, oddają wyniki poznania naukowego (Encyklopedia wiedzy o prasie,1976);

- ✓ szata graficzna: bogata szata graficzna jest wynikiem połączenia cech specyficznych dla prasy dziecięcej i piśmiennictwa popularnonaukowego. Ilustracje, którymi wzbogacony jest tekst, służą najczęściej poinformowaniu czytelnika o jego treści, lub przedstawieniu okoliczności i sposobu przeprowadzonych, a także zwiększanie atrakcyjności przekazu i przyciąganie uwagi potencjalnego czytelnika;
- ✓ funkcja: zasadnicza funkcja popularnonaukowych czasopism dziecięcych to rozwijanie zainteresowań naukowych oraz kształtowanie umiejętności i nawyku ustawicznego poszerzania swej wiedzy poza systemem zinstytucjonalizowanego szkolnictwa.

Podsumowując, czasopismo popularnonaukowe dla dzieci to wydawnictwo ciągłe, ukazujące się nie częściej niż dwa razy w tygodniu, charakteryzujące się różnorodnością autorów w obrębie zeszytów, jak i z zeszytu na zeszyt, którego głównym celem jest popularyzowanie nauki wśród dzieci. Zadanie to jest realizowane dzięki dostosowaniu treści, środków gramatyczno-leksykalnych oraz szaty graficznej do zainteresowań i możliwości percepcyjnych dziecka. Na zasadzie analogii powyższą definicję odnosi się także do czasopisma popularnonaukowego dla młodzieży, zmieniając jedynie adresata, którym jest w tym przypadku czytelnik do dwudziestu czterech lat.

Tabela 41

Wybrane czasopisma o charakterze popularnonaukowym dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Tytuł	Wydawca	

		Opis[32]
National Geographic Kids Oficjalny Magazyn	Burda Media Polska Sp. z o.o.	Polska edycja popularnego na całym świecie magazynu dla dzieci i młodzieży. Jego misją jest rozbudzanie ciekawości i upowszechnianie wiedzy o otaczającym świecie. W środku znajdziemy niezwykłe zdjęcia z całego świata, ciekawe i rzetelne informacje, różnorodne tematy. National Geographic Kids to magazyn dla dzieci, który zainteresuje je światem, geografią i dzikimi zwierzętami oraz sprawi, że będą chciały dowiedzieć się o nich więcej. Dzięki przyciągającym wzrok zdjęciom, interesującym artykułom i treściom dostosowanym do wieku, magazyn ten jest w stanie utrzymać uwagę czytelników, jednocześnie ucząc ich.
Kosmos dla Dziewczynek	Fundacja Kosmos dla Dziewczynek	Atrakcyjny graficznie i wartościowy pod względem treści magazyn skierowany do dziewczynek. Na łamach pisma małe czytelniczki znajdą artykuły na ważne i aktualne tematy, reportaże o inspirujących dziewczynkach i kobietach, eksperymenty naukowe w przystępnej formie, a także dobrą literaturę, opowieści o ciele, emocjach, przyrodzie i matematyce. Każdy numer magazynu zawiera kolorowanki, zabawy edukacyjne oraz dział zrób to sama. Czasopismo jest kwartalnikiem i zazwyczaj ma charakter tematyczny czyli skupia się wokół jakiegoś wybranego tematu np. sztuki, kosmosu lub muzyki. To czasopismo dla dzieci jest skierowane raczej dla dzieci 7-10 lat. Kosmos dla Dziewczynek zawiera naprawdę dużo treści merytorycznych wyjaśnionych językiem dostosowanym do wieku dzieci. W środku znajdziemy też gry, kolorowanki, łamigłówki typu znajdź 10 różnic (redaktorzy mieli znakomity pomysł na tę część i zazwyczaj do tej łamigłówki wykorzystują dzieła obrazkowe największych artystów) i wiele innych.
Planet Wow	Burda Media Polska Sp. z o.o.	Magazyn „Planet WOW” powstał z myślą o dzieciach w wieku 6–12 lat, by inspirować je do odkrywania świata. Wielbiciele zwierząt i ciekawostek znajdą w nim dla siebie mnóstwo interesujących tematów. W tytule można

		[32] Opisy zaczerpnięto ze strony https://www.empik.com/prasa/dzieci oraz stron wydawcy poszczególnych czasopism

		znaleźć potężną dawkę wiedzy o stworzeniach ze świata zwierząt, a ponadto łamigłówki oraz barwne plakaty.
Najsłynniejsze Dinozaury	Burda Media Polska Sp. z o.o.	Magazyn edukacyjny o dinozaurach. Znajdziemy w nim dużą dawkę informacji, historyjek, zagadek i plakatów. Mali czytelnicy doświadczą wyjątkowych odkryć nowych gatunków dinozaurów, poznają ciekawe fakty o ich życiu i przeżyją ekscytujące sytuacje wraz z bohaterami komiksu. Do każdego numeru dołączony jest atrakcyjny dodatek.
Fakt Encyklopedia	Ringier Axel Springer Polska Sp. z o.o.	Seria czasopism z najróżniejszych dziedzin naszego życia. Każde wydanie w całości poświęcone jest innej tematyce – działaniu ludzkiego organizmu, modzie, zwierzętom, roślinom, ważnym wydarzeniom w dziejach świata, osobom, które zmieniły bieg historii.
Co i Jak	Burda Media Polska Sp. z o.o.	Opisuje różnorodność zwierząt które są jednymi z najbardziej fascynujących stworzeń w dziejach ewolucji. Niektóre istnieją w wiecznym lodzie, inne mogą przetrwać lata bez jedzenia. Mogą być przytulnie miękkie lub śmiertelnie trujące. Czasopismo przedstawia ekscytujący świat zwierząt dzieciom w wieku od 8 - 12 lat w zabawnych tekstach i z mnóstwem wspaniałych zdjęć.
Lego Explorer	Burda Media Polska Sp. z o.o.	Magazyn przeznaczony dla miłośników kultowej serii Lego. Łączy zabawę z nauką i edukacją, rozbudza wyobraźnię. Treści inspirują również do konstruowania własnych budowli z klocków. Przy okazji czytelnicy poznają fascynujące fakty ze świata nauki, techniki, inżynierii i matematyki. W środku mały czytelnik znajdzie także porady projektantów Lego, propozycje zabaw, ciekawostki, proste eksperymenty.
Krzysztoforek	Muzeum Krakowa	Krzysztoforek czasopismo małych odkrywców. Nazwa czasopisma pochodzi od Pałacu Krzysztofory, który kiedyś był domem głównych bohaterów czasopisma czyli Krzysztoforka i jego młodszej siostry Dorotki. Pismo Krzysztoforek przybliża w sposób dostosowany do wieku historię Krakowa. Pismo jest "dzieckiem" Muzeum Krakowa. Fajny innowacyjny

		sposób na przybliżenie dzieciom ważnych wydarzeń oraz dat z kart historii miasta. Co jeszcze znajdziemy w Krzysztoforku? Krakowskie nowinki, kolorowanki, wehikuł czasu w którym poznacie historię jakiejś wybranej postaci lub społeczności, sekcję CzytaMY (opowiadanie plus quiz z czytania ze zrozumieniem), strefę małego odkrywcy, oraz różnego rodzaju łamigłówki czy krzyżówki. Co jest wyjątkowego w czasopiśmie dla dzieci Krzysztoforek? Może to że artykuły przygotowują pracownicy merytoryczni muzeum? Może to że celem pisma jest nauka (historii Krakowa) przez zabawę oraz jasny i ciekawy przekaz. A może to że szata graficzna jest estetyczna i dostosowana do oczekiwań zarówno współczesnych dzieci jak i ich rodziców. Dla kogo jest pismo Krzysztoforek? Pisemko jest dedykowane dzieciom od lat 6, jednak z racji na szeroki poziom trudności zadań starsze dzieci również chętnie po nie sięgają.
Kumpel		Czasopismo obejmuje następujące działy: edukację, ciekawostki, testy, komiksy, opowiadania itp.

Tabela 42
Tok metodycznego opracowania tekstu z czasopisma popularnonaukowego

Czynności nauczyciela i ucznia	Komentarz metodyczny
Przedstawienie czasopisma dzieciom. Nauczyciel prezentuje tytuł czasopisma i pozostawia dzieciom czas na przejrzenie czasopisma w wyniku czego następuje potem dyskusja: ✓ co zwróciło największą uwagę dziecka : samorzutne wypowiedzi dzieci (nauczyciel	✓ ważne, aby każde dziecko miało „swój egzemplarz” i mogło go swobodnie przeglądać; ✓ nauczyciel na bieżąco porządkuje wypowiedzi dzieci, zapisując je w następującym porządku na

wysłuchuje wypowiedzi i sam wprowadza porządek w relacjach dzieci);	tablicy: tytuł czasopisma, działy czasopisma, ilustracje, zdjęcia, zagadki, rebusy, wspólne majsterkowanie itp. Zadaniem tej części jest zwrócenie dzieci na powtarzalny układ każdego numeru; ✓ dzieci powinny mieć swobodę w poruszaniu się po sali gdy chcą pokazać swoim kolegom ciekawy rysunek lub treść;
Pozostawienie dzieciom czasu, aby zapoznało się z czasopismem i mogło wymienić się jego numerami z innymi	✓ dzieci swobodnie poruszają się, gromadzą wokół interesujących ich części czasopisma, zgodnie ze swoimi możliwościami samodzielnego czytania czytają fragmenty lub czytają je na głos innym;
Wprowadzenie przez nauczyciela pojęcia „czasopismo popularnonaukowe” i omówienie jego cech: Tematyka, słownictwo, rzeczywistość rysunków, zdjęć i map, tematyka zagadek i rebusów itd.	✓ dzieci szukają przykładów które ilustrują cechy czasopisma popularnonaukowego;
Opracowanie wybranego artykułu z czasopisma[33]: ✓ głośne czytanie nauczyciela ✓ czytanie tekstu fragmentami przez uczniów ✓ ciche czytanie ze zrozumieniem	✓ pierwsze zetknięcie się z tekstem popularnonaukowym powinno być związane z głośnym czytaniem przez nauczyciela. Stosujemy tu tok metodycznego postępowania zgodny z opracowaniem czytanki lub tekstu literackiego. Nie zapominamy o tłumaczeniu trudnego dla dzieci słownictwa. Na następnych spotkaniach przy czytaniu tekstów popularnonaukowych możemy

	[33] Proponuję czytelnikowi wrócenie do treści opracowania tekstu literackiego i czytanki oraz cech swoistych dla różnych sposobów zapoznawania się z tekstem. Wszystko to zostało omówione w tej książce wcześniej więc nie zawarłam ich w tej tabeli

	zastosować czytanie tekstu fragmentami przez uczniów lub ciche czytanie ze zrozumieniem; ✓ efektywne jest także wykorzystanie elementów metodycznego opracowania czytanki według F.Pieronek zwłaszcza postawienie pytania globalnego i pytań szczegółowych;
Omówienie i uporządkowanie informacji z czytanego wcześniej tekstu popularnonaukowego	✓ nauczyciel sam wybiera formę notatki i zadania dla uczniów zgodnie z podstawą programową nauczania zintegrowanego (integracja treści z poszczególnymi aktywnościami uczniów i opracowywanego aktualnie zagadnienia).
Ważne: teksty z czasopisma popularnonaukowego powinny systematycznie gościć na lekcjach. Dzieci powinny nabywać aktywnie i ze zrozumieniem nowe słownictwo i co ważne wykorzystywać je na co dzień.	

Czasopisma dziecięce to szczególny segment rynku prasowego. Z jednej strony podlega przepisom prawa prasowego, z drugiej jest przedmiotem zainteresowania nie tylko medioznawców, ale także pedagogów, psychologów i co ważne rodziców. Ten rodzaj czasopisma niesie wartości wychowawcze, dydaktyczne, społeczne, patriotyczne, propagandowe, ale także reklamowe. Zawsze jednak skierowane jest do dzieci i młodzieży, czyli młodego czytelnika. Pierwsze polskie pismo przeznaczone dla najmłodszych ukazywało się już w latach 20. XIX wieku. Były to „Rozrywki dla dzieci" wydawane przez znaną warszawską pedagog, Klementynę z Tańskich Hoffmanową. Pismo powstawało w czasach zaborów, więc jego nadrzędnym zadaniem było propagowanie kultury i języka polskiego, a więc patriotyzmu. W późniejszym okresie funkcja czasopism skupiała się przede wszystkim na edukacji i wychowaniu. Z rozrzewnieniem wspominamy z początku ubiegłego stulecia „Z bliska i z daleka" którego tematyka mocno wspierała ówczesny system dydaktyczny. Potem popularny „Płomyk" i „Płomyczek". Zaś w 1945 roku po raz pierwszy ukazał się „Świerszczyk" a po wojnie „Miś". Niestety dziś tylko Świerszczyk pozostał na rynku wydawniczym i konkuruje z czasopismami wydawanymi przez wydawnictwo Egmont Polska. Już w latach dziewięćdziesiątych XX

wieku A. Przecławska (1984) zauważyła „ że zmiany w czasopismach dla dzieci w głównej mierze odnoszą się do kontaktów między tekstem a odbiorcą. Nastąpiło bowiem przesunięcie nacisku z odbioru intelektualnego w stronę emocjonalnego, z wyeksponowaniem roli podświadomych procesów, które zachodzą w psychice młodego czytelnika” (s.104).

Wielu znawców medium prasowego zauważa, że wydawane współcześnie czasopisma przeszły metamorfozę . To co przykuwa najpierw uwagę jest obraz-ilustracja. Obraz wypiera słowo. Każdy tytuł ma charakterystyczną dla siebie grafikę. Już po okładce odróżniamy, które pisma przeznaczone są dla przedszkolaków, które dla młodszych dzieci szkolnych, a które dla nastolatków. Niestety o wartości gazety dla młodego czytelnika świadczy nie tylko treść, ale także wszechobecne gadżety (nawiasem mówiąc słabej jakości).Wiele czasopism pozostaje w ścisłym związku z filmami o konkretnych bohaterach, które potem przywołują postać i opowiadają ich przygody. Młody czytelnik gazetek o Bakuganie czy Myszce Miki w przyszłości prawdopodobnie chętniej będzie sięgać po książki o ich przygodach.

Tabela 43
Wybrane czasopisma dziecięce dla odbiorcy w wieku 3-10 lat [34]

Tytuł	Wydawca	Opis
Bob Budowniczy Magazyn	Wirtualne Media	Dwumiesięcznik: zawiera zadania mające rozwijać myślenie, spostrzegawczość i zdolności manualne dziecka. Pojawiają się też opowieści wspomagające naukę czytania i naklejki mające ułatwić małym czytelnikom rozwiązywanie poszczególnych ćwiczeń. W poszczególnych wydaniach do magazynu dołączany jest dodatkowo plakat, oraz zabawka związana ze światem danego bohatera animacji „Bob Budowniczy”. Do pierwszego numeru dołączone zostały spychacz i koparka.
Hot Wheels MotoMagazyn	Egmont Polska Sp. z o.o.	Magazyn przeznaczony dla młodych kolekcjonerów samochodzików z serii Hot Wheels. Mali pasjonaci motoryzacji znajdą w nim informacje o superszybkich samochodach, motocyklach i sportach ekstremalnych. Do tego ciekawostki na temat tuningu, sportów wyczynowych i najdziwniejszych

		[34] Wiele z tych czasopism się już nie ukazuje lub zmieniło tytuł

		samochodów świata. Do każdego numeru dołączany jest oryginalny model Hot Wheels.
Rajdek. Mała wyścigówka	Various Directors	Rajdek to mała, pełna entuzjazmu wyścigówka, która mieszka na Srebrnym Torze. Numer 1 Krzycha, as wśród aut, choć jest bardzo energiczny i czasem zuchwały, ma także bardzo dobre serce. Niedoświadczony Rajdek często popełnia błędy, ale dzięki pomocy przyjaciół zawsze się od nich uczy.
Komputerowa Gratka	Egmont Polska Sp. z o.o.	Czasopismo z grą edukacyjną na PC przeznaczone dla dzieci w wieku przedszkolnym (3-7 lat). Rozwiązując proponowane w nich zadania i zabawy, dzieci szybciej nauczą się literek, liczb, kolorów i kształtów, oraz wielu nowych pojęć w tym obsługi komputera.
Pluszaki Rozrabiaki	Egmont Polska Sp. z o.o.	Pluszaki Rozrabiaki – seria edukacyjnych gier komputerowych wyprodukowanych przez firmę Fabryka Gier.
Kraina Zwierząt	Egmont Polska Sp. z o.o.	Dwumiesięcznik dla dzieci w wieku 7-13 lat, które kochają zwierzęta. W środku znajdują się informacje ze świata zwierząt, kalambury, testy, zagadki i ciekawostki. Pismo przyciąga pięknymi zdjęciami, dowcipnymi tekstami i ciepłym podejściem do wszystkich zwierząt, uczy dzieci miłości i odpowiedzialności. Do każdego numeru dołączany jest prezent: zabawka ze świata zwierząt.
Pimpek	Egmont Polska Sp. z o.o.	W każdym z numerów znajduje się opis innej rasy i porady dla małych kynologów.
W siodle	Media Service Zawada	Pismo kierowane będzie do dziewczynek w wieku od 8 do 12 lat. W dwumiesięczniku znajdą one teksty dotyczące pielęgnacji zwierząt i ich zwyczajów, a także komiks narysowany na podstawie serialu telewizyjnego oraz plakat. Do każdego wydania dołączany jest prezent (do pierwszego dołączona zostanie bransoletka oraz podkowa). Magazyn „W siodle” powstał w konsultacji z trenerami jazdy konnej, którzy pracują z dziećmi oraz hodowcami.
Dzwoneczek	Egmont Polska Sp. z o.o.	Miesięcznik dla dzieci w wieku 6–12 lat. Bohaterkami czasopisma są skrzydlate wróżki. Pierwszy numer ukazał się w styczniu 2006 roku pod tytułem „Wróżki”. Pod koniec 2009 roku czasopismo zmieniło nazwę na

		„Dzwoneczek”, a jego tematyka minimalnie uległa zmianie. Od tego czasu bohaterkami czasopisma są elfy występujące w filmie animowanym Dzwoneczek.
Mój Kucyk Pony	Egmont Polska Sp. z o.o.	Pismo skierowane jest do dziewczynek w wieku 5-9 lat. W całości poświęcone bohaterkom pełnometrażowego filmu „My Little Pony: Equestria Girls”, który pokochały fanki popularnych kucyków na całym świecie. Bohaterki przekonują czytelnika jak ważne w przyjaźni są szczerość, lojalność, uczciwość, poświęcenie i wzajemna pomoc. W każdym numerze znajduje się wyjątkowy prezent, komiks o przygodach bohaterek oraz dwustronny plakat.
Świerszczyk	Nowa Era Sp. z o.o.	Kultowy magazyn dla dzieci i rodziców. Umiejętnie łączy tradycję z nowoczesnością, co jest efektem ciężkiej pracy znakomitych autorów i psychologów dziecięcych. Czasopismo od początku publikowało teksty wybitnych twórców literatury dla dzieci, takich jak: Lucyna Krzemieniecka, Jan Brzechwa, Wanda Chotomska, Czesław Janczarski, Tadeusz Kubiak, Wiera Badalska, Helena Bechlerowa, Stanisław Grochowiak, Mira Jaworczakowa, Anna Kamieńska, Ludwik Jerzy Kern, Maria Kownacka, Tadeusz Kubiak, Joanna Kulmowa, Irena Landau, Hanna Łochocka, Ewa Nowacka, Józef Ratajczak, Maria Terlikowska, Marta Tomaszewska, Danuta Wawiłow i wielu innych. Redakcja wielką wagę przykładała także do szaty graficznej, dlatego pismo charakteryzowało się zróżnicowanymi rodzajowo ilustracjami o wysokim poziomie artystycznym, wykonywanymi przez takich grafików, jak między innymi: Bohdan Butenko, Jerzy Flisak, Wanda i Bogusław Orlińscy, Zbigniew Rychlicki, Ewa Salamon, Olga Siemaszkowa, Jan Marcin Szancer, Józef Wilkoń, Zdzisław Witwicki. Jest najstarszym nie tylko w Polsce, ale również w całej Europie pismem dedykowanym dzieciom! W czasach wojennych misją czasopisma było zastąpienie w pewnym sensie dzieciom podręczników do nauki, które w czasie wojny zostały po prostu zniszczone. Dziś w dalszym ciągu celem wydawnictwa jest popularyzacja czytania oraz rozwijania wyobraźni. Trzeba przyznać, że zarówno treść merytoryczna jak i forma graficzna czasopisma jest na bardzo wysokim

		poziomie. Dzięki świerszczykowi dzieci mają kontakt nie tylko ze słowem pisanym, pismo kształtuje pozytywne wartości oraz daje możliwość kontaktu z naprawdę znakomita ilustracją (Grzegorz Kasdepke).
Presto Junior	Presto Publishing Kinga Wojciechowska	Presto Junior to czasopismo edukacyjne dla dzieci w wieku 6-12 lat do czytania samodzielnego lub z rodzicami. Jego celem jest zainspirowanie dzieci do twórczego życia we wszystkich dziedzinach sztuki. Zawiera zadania, interaktywną wkładkę do wycinania, układania i sklejania. Presto Junior powstaje przy współpracy z dziećmi.
Czas dla dzieci		Pająk to świetny magazyn literacki dla dzieci w wieku 6-9 lat, wypełniony mieszanką opowiadań, wierszy, artykułów i ćwiczeń, które pielęgnują wyobraźnię i wspierają miłość do czytania. Podobnie jak wiele innych magazynów dla dzieci, ma on na celu wspieranie głębszego doceniania czytania, dzięki wciągającym, ale prostym historiom, intrygującym tematom i bogatej różnorodności historii i gier.
Małe Charaktery	Forum Media Polska Sp. z o.o.	Psychologiczny magazyn dla dzieci w wieku około 5 - 11 lat. Jego misją jest wspieranie dzieci w budowaniu kompetencji psychospołecznych, komunikacyjnych, poznawczych, logicznego myślenia i wzmacnianie ich poczucia własnej wartości i sprawstwa oraz kształtowanie w nich umiejętności rozumienia i wyrażania swoich emocji. Magazyn oferuje pomoc rodzicom w wychowywaniu mądrych i szczęśliwych dzieci oraz w tworzeniu z nimi głębokich więzi opartych na zaufaniu. Skierowany jest do dzieci i ich rodziców, którzy chcą aby ich dziecko czytało lub słuchało wartościowych treści, które pozytywnie wpłyną na rozwój poznawczy, emocjonalny i psychiczny. Edukacja dzieci ma miejsce w aspekcie psychologicznym poprzez teksty literackie, zagadki, ćwiczenia i propozycje aktywności.

W prasie dziecięcej chodzi o stworzenie silnej motywacji do sięgania po nowe numery lektury, uczynienie aktu czytania atrakcyjnym i przyciągającym. „Dziecko musi być przekonane, że lektura jest zdolna zaspokoić jego

różnorakie pragnienia i potrzeby. Wiąże się to z obudowaniem aktu czytania atrakcyjnymi działaniami, zahaczającymi o zabawę i przygodę, które wyzwolą pozytywne skojarzenia i zaowocują chęcią kontynuowania kontaktu ze słowem drukowanym" (K. Krasoń, 2005,s.14). „Jest to ważne o tyle, że szkoła często sprowadza tekst literacki do roli narzędzia kształcenia, oczekując, że dydaktyczna analiza dzieła literackiego przyniesie kontrolowaną zmianę w zasobie pojęciowym ucznia. Czytanie, które kiedyś było rozrywką, staje się żmudnym pokonywaniem trudności związanych z przymusem lektury szkolnej i koniecznością – często, niestety, szablonowych i stereotypowych – omówień i analiz podczas lekcji. Dlatego też, mówiąc o stymulowaniu czytelnictwa wśród dzieci, zwraca się dziś uwagę przede wszystkim na korzyści, jakie proces czytelniczy może dać dziecku. Pojawiają się tu określenia, takie jak: wspieranie rozwoju osobowości, dostarczanie interesujących przeżyć, pobudzanie wyobraźni, udzielanie odpowiedzi na trudne pytania. W ten proces musi być zaangażowane całe środowisko dziecka, a zatem nie tylko szkoła i biblioteka. W inicjację czytelniczą dziecka powinni być zaangażowani rodzice, dziadkowie, opiekunowie. Powinni to czynić przez organizowanie wspólnych działań, podnoszenie kompetencji, inspirację dla samokształcenia i podejmowania dyskusji. Początkowo to właśnie nauczyciele i rodzice niejako kształtują obszar czytelniczych zainteresowań dziecka, podsuwając mu taką, a nie inną lekturę. Z czasem, w miarę opanowywania przez dziecko techniki czytania i osłabiania potrzeby bliskości i kontaktu z dorosłymi, wzrasta znaczenie grupy rówieśniczej, także w obszarze doboru lektury. Widać to, podobnie jak znaczący wzrost zdolności dziecka do kierowania swym działaniem, już w wieku przedszkolnym" (A.Adamski, 2017, s. 365).

Tabela 44
Rodzaj informacji zawierających się w czasopismach dziecięcych[35]

Rodzaj informacji	Opis
informacja edukacyjna (poznawcza)	✓ jest dydaktycznym przetworzeniem informacji naukowej, ✓ publikowana w celu poszerzenia podstawowego zasobu wiadomości lub wzbudzenia

	[35] Podział według J.Lizak (1999) z uzupełnieniami autorki M.Szczepańskiej

	zainteresowania rozmaitymi zagadnieniami z określonych dyscyplin wiedzy; ✓ w języku dziecka charakteryzuje zwierzęta i zjawiska uzupełniając je dobrej jakość zdjęciem lub rysunkiem; ✓ periodyczne tworzenie specjalnych działów poświęconych wybranej tematyce, np. roślinom, zwierzętom , majsterkowaniu, modzie ✓ historyjki obrazkowe nadają porządek informacjom dotyczącym powstania różnorodnych produktów czy zjawisk ✓ obejmuje: gawędy, artykuły, felietony i kąciki odpowiedzi na pytania czytelników;
informacja ludyczna	✓ dominująca w czasopismach dla dzieci ✓ obejmuje opisy znanych i lubianych bohaterów ✓ zwraca uwagę na kreowanie tych bohaterów: zwyczaje, ubiór, anegdoty, powiedzenia; ✓ występują zwroty akcji i śmieszne przygody ✓ służy zabawie, żartom ✓ sprzyja relaksowi poprzez teksty, zagadki, rozrywki umysłowe; ✓ tekst zachowuje konwencję bajki, wierszyka, opowiadania
informacja dyskursywna (dialog z odbiorcą)	✓ obejmuje wszelkie formy kontaktu z czytelnikami: listy do redakcji, dyskusje i polemiki, porady udzielane czytelnikom drukowane na ich prośbę; ✓ konkursy wiedzy i plastyczne wraz z publikowaniem prac

informacja użytkowa (praktyczna)	✓ zachęca odbiorców do działań pozatekstowych. Tego typu informacja dotyczy proponowanej lektury czy wartego obejrzenia programu telewizyjnego lub filmu, porad na temat mody, higieny, zajęć w czasie wolnym, propozycji kulinarnych itp.; ✓ propozycje wykonania prostych przedmiotów: kartek okolicznościowych, ozdób), doświadczeń czy hodowli; ✓ propozycje zabaw (ruchowych, sprawnościowych, zręcznościowych, manualnych ze śpiewem), wyliczanek możliwych do wykorzystania w organizowaniu dziecku zajęć czasu wolnego czy gier (planszowych, zręcznościowych, karcianych), które umożliwiają wspólne z rówieśnikami czy dorosłymi spędzanie czasu; ✓ podobną funkcję pełnią dołączane do zeszytów drobne zabawki, naklejki, plakaty czy układanki, zachęcające dzieci do kolekcjonowania;
informacja metatekstowa	✓ określa charakter czasopisma i reguły komunikowania się z odbiorcą, przejawia się w tytule, zapowiedziach redakcji, opisie zawartości tytułu itp.; ✓ zazwyczaj przyjmują postać wystąpienia tytułowego bohatera, który przedstawia wszystkich bohaterów pisma, poszczególne działy (jeśli występują), pokazuje ich logo, omawia zawartość konkretnego zeszytu i zaprasza dziecko do wspólnej zabawy, zapoznania się z następnym numerem czasopisma, udziału w konkursie itp.

	✓ czasami redaktorzy czasopisma kierują do rodziców informujące o zawartości tytułu i znaczeniu konkretnych zadań dla rozwoju dziecka.
informacja sprawozdawcza	✓ prezentuje aktualne wydarzenia sportowe, kulturalne, okolicznościowe; Jak słusznie zauważa A. Budniak (2012) jedynie w nieistniejącym już periodyku „Miś — Przyjaciel Najmłodszych" zamieszczane były omówienia wydarzeń kulturalnych, przedstawień teatralnych i imprez plenerowych; pozostałe tytuły nie publikują tego rodzaju wiadomości ze względu na częstotliwość ukazywania się oraz warunki licencji.

A.Adamski (2017) uważa , że „oprócz podkreślania funkcji edukacyjnej i wychowawczej literatury oraz czasopiśmiennictwa dla dzieci i młodzieży, a także ich znaczenia dla kształtowania nawyków czytelniczych, umiejętności myślenia linearnego i skupienia się na dłuższych, skomplikowanych tekstach, w opracowaniach można spotkać się z określeniem „społecznej funkcji literatury". Jest ono rozumiane szerzej niż funkcja wychowawcza i oznacza wszelkie przekształcenie rzeczywistości społecznej, wytwarzanie nowych wartości i relacji w stosunkach międzyludzkich, powstające w wyniku przeżycia czytelniczego. Zatem systematyczna lektura przez dzieci czasopism dla nich przeznaczonych (niekoniecznie o charakterze ściśle edukacyjnym (…) ma doniosłe skutki dla psychiki dziecka, które wykraczają poza prosty efekt przyswojenia treści artykułów i ilustracji. Oprócz wspomnianego już nawyku kształtowania umiejętności czytania ze zrozumieniem i rozumienia dłuższych tekstów, można tu wymienić:

– wychowywanie i przygotowywanie czytelników gazet i czasopism, przeznaczonych zarówno dla młodzieży, jak i dla dorosłych, oraz przygotowywanie do ich lektury i odbioru w przyszłości. Pisma dziecięce wyrabiają nawyk kupowania i czytania prasy (wychowują zatem do nabywania prasy, ale również do poszukiwania określonego rodzaju treści);

– stwarzanie okazji do wprowadzenia dzieci w funkcjonowanie rynku medialnego: w jaki sposób funkcjonują media, kto je wydaje, dlaczego tytuły prasowe pojawiają się i znikają itd. Można również wprowadzać dzieci w różne formy

współistnienia i funkcjonowania tytułów prasowych z innymi typami mediów – bowiem obecnie wydawcy czasopism dla dzieci stosują różne strategie, m.in. łączenia nowych pism z bohaterami kreskówek lub produktów – jak np. klocki Lego (według danych ZKDP, w pierwszym półroczu 2017 roku liderem rozpowszechniania płatnego wśród pism dla dzieci było czasopismo „Lego Ninjago”), zmieniają częstotliwość wydawania pism (wiele pism startuje jako dwumiesięczniki lub kwartalniki, a jeśli okaże się, że mają potencjał do zdobycia lepszej pozycji rynkowej, są przekształcane w miesięczniki). Jednak równie nagle pisma mogą znikać z rynku, a o wszystkim decydują analizy prowadzone na bieżąco przez wydawców. Widać też tendencję do wspierania czasopism poprzez tworzenie multimedialnych platform internetowych, które są z nimi powiązane tematycznie. Obecnie wydawcy pism traktują czasopisma dla dzieci i nastolatków jako „segment rokujący”, co rodzi nadzieję na jego dalszy rozwój61; – wspomniane tematyczne łączenie różnych produktów medialnych kierowanych do tego samego odbiorcy bywa określane mianem disneizacji. Może ono prowadzić do zatarcia granicy między reklamą a jej przedmiotem (biorąc pod uwagę punkt widzenia nadawcy i odbiorcy). Zatem czasopisma dla dzieci w jakiś sposób przyzwyczajają dzieci do kontaktu z reklamą. Z jednej strony, przyczyniają się do budowania postaw konsumpcyjnych (choć w nadmiarze trudno ten aspekt uznać za pożądany), z drugiej zaś – są okazją do rozmów z rodzicami i wychowawcami o kształtowaniu postaw nie tylko konsumpcyjnych, ale również altruistycznych” (s.372).

Czasopismo dziecięce powinno zatem kształcić procesy poznawcze typowe dla wieku rozwojowego czytelnika. Należą do nich pamięć, spostrzeganie, myślenie logiczne i twórcze. Zwraca na to uwagę M.Bugara (2001) pisząc, iż młody czytelnik i jego rodzic kierują się wyłącznie modą lub swoistą fascynacją pewnym stylem życia, narzuconym na przykład przez reklamy (…). Wówczas mamy do czynienia z lekturą, która staje się kontynuacją przygód różnych postaci z kreskówek oraz filmów reklamowych. Często w czasopismach obserwujemy bohaterów, którzy pojawiają się w nich tylko po to, aby dzieci mogły podpowiedzieć rodzicom, jakiego typu maskotki i gadżety powinni im kupować w supermarketach”(s.71).Szukajmy zatem takich czasopism, które w pełni rozwijają nasze dzieci w rytmie jego zainteresowań i zmian rozwojowych. Szukajmy tekstów i ilustracji które pozwolą dzieciom myśleć twórczo i równocześnie akceptowalnie społecznie rozumieć otaczający świat.

Tabela 45
Tok metodycznego opracowania tekstu z czasopisma dziecięcego

Czynności nauczyciela i ucznia	Komentarz metodyczny
Przedstawienie czasopisma dzieciom. Nauczyciel prezentuje tytuł czasopisma i pozostawia dzieciom czas na przejrzenie czasopisma w wyniku czego następuje potem dyskusja: ✓ co zwróciło największą uwagę dziecka : samorzutne wypowiedzi dzieci (nauczyciel wysłuchuje wypowiedzi i sam wprowadza porządek w relacjach dzieci);	✓ ważne, aby każde dziecko miało „swój egzemplarz” i mogło go swobodnie przeglądać; ✓ nauczyciel na bieżąco porządkuje wypowiedzi dzieci, zapisując je w następującym porządku na tablicy: tytuł czasopisma, działy czasopisma, ilustracje, zdjęcia, zagadki, rebusy, wspólne majsterkowanie itp. Zadaniem tej części jest zwrócenie dzieci na powtarzalny układ każdego numeru; ✓ dzieci powinny mieć swobodę w poruszaniu się po sali gdy chcą pokazać swoim kolegom ciekawy rysunek lub treść
Pozostawienie dzieciom czasu, aby zapoznało się z czasopismem i mogło wymienić się jego numerami z innymi	✓ dzieci swobodnie poruszają się, gromadzą wokół interesujących ich części czasopisma, zgodnie ze swoimi możliwościami samodzielnego czytania czytają fragmenty lub czytają je na głos innym
Wprowadzenie przez nauczyciela pojęcia „czasopismo dziecięce” i omówienie jego cech: Tematyka, słownictwo, bajki, opowiadania, rysunki postaci bajkowych, tematyka zagadek i rebusów itd.	✓ dzieci szukają przykładów, które ilustrują cechy czasopisma dziecięgo

Opracowanie wybranego artykułu z czasopisma[36]: ✓ głośne czytanie nauczyciela ✓ czytanie tekstu fragmentami przez uczniów ✓ ciche czytanie ze zrozumieniem	[36] Proponuję czytelnikowi wrócenie do treści opracowania tekstu literackiego i czytanki oraz cech swoistych dla różnych sposobów zapoznawania się z tekstem. Wszystko to zostało omówione w tej książce wcześniej więc nie zawarłam ich w tej tabeli

	✓ pierwsze zetknięcie się z tekstem powinno być związane z głośnym czytaniem przez nauczyciela. Stosujemy tu tok metodycznego postępowania zgodny z opracowaniem czytanki lub tekstu literackiego. Nie zapominamy o tłumaczeniu trudnego dla dzieci słownictwa. Na następnych spotkaniach przy czytaniu możemy zastosować czytanie tekstu fragmentami przez uczniów lub ciche czytanie ze zrozumieniem; ✓ efektywne jest także wykorzystanie elementów metodycznego opracowania czytanki według F.Pieronek, zwłaszcza postawienie pytania globalnego i pytań szczegółowych
Omówienie i uporządkowanie informacji z czytanego wcześniej tekstu opowiadania	✓ nauczyciel sam wybiera formę notatki i zadania dla uczniów zgodnie z podstawą programową nauczania zintegrowanego (integracja treści z poszczególnymi aktywnościami uczniów i opracowywanego aktualnie zagadnienia)
Ważne: teksty z czasopisma powinny systematycznie gościć na lekcjach. Warto zaprenumerować czasopismo dla każdego dziecka. Dzieci powinny aktywnie nabywać ze zrozumieniem nowe słownictwo i co ważne wykorzystywać je na co dzień.	

2.6. Biblioteka podwórkowa

Pilotażowy projekt Międzynarodowego Ruchu ATD „Czwarty Świat” w Kielcach (2008). ATD stawia sobie za cel walkę z ubóstwem i wykluczeniem społecznym. Pierwsze biblioteki podwórkowe narodziły się 40 lat temu we Francji. Obecnie działają one w 30 krajach świata. W zorganizowanym w szkoleniu dla wolontariuszy o swoich doświadczeniach opowiadali Polakom wolontariusze z kilku krajów, m.in. z Francji i Gwatemali.

Biblioteka podwórkowa „odbywa” się raz w tygodniu w pobliżu miejsca zamieszkania dzieci i ich rodzin np. na chodniku, na stopniach klatki schodowej, w ustronnych miejscu na podwórku. Grupa wolontariuszy spędza z dziećmi 2-3 godziny na wspólnym czytaniu książek oraz na innych zajęciach związanych z lekturą - rysowaniu czy teatrzyku lalkowym. Według ATD biblioteka podwórkowa umożliwia dzieciom oraz rodzinom zagrożonym wykluczeniem społecznym uzyskanie większego dostępu do dóbr nauki i kultury, daje szansę na czerpanie radości z nauki oraz zachęcają do odkrywania i dzielenia się swoimi talentami. Jednym z celów biblioteki podwórkowej jest ułatwienie dzieciom dołączenia się do bibliotek miejskich, klubów sportowych, informatycznych, teatrów, szkół, aby mogły w pełni korzystać z istniejącej oferty zajęć.

Praca bibliotek podwórkowych polega na zapoznawaniu dzieci i dorosłych z biednych środowisk z książką i z innymi sposobami dostępu do wiedzy. Zajęcia odbywają się nawet w samym sercu ubogich dzielnic: na chodniku, na klatkach schodowych lub w mieszkaniach. W 2007 roku stowarzyszenie po raz pierwszy opublikowało założenia oraz cele projektu „bibliotek podwórkowych”- jednej z podstawowych akcji Ruchu ATD Czwarty Świat w większości krajów, w których działają jego wolontariusze. „We współpracy z innymi polskimi stowarzyszeniami (na przykład Nadzieja Rodzinie w Kielcach, Migrant w Warszawie...) chcemy rozpocząć w 2008 roku jednocześnie w 4 lub 5 miejscach (Kielcach, Sadkach, Górznie lub Warszawie...) pilotażowy projekt bibliotek 15 ulicznych (albo bibliotek podwórkowych) trwający przez 4 miesiące (kwiecień- lipiec 2008)”mówi Pierre Klein [37] z ATD.

Za pośrednictwem bibliotek ulicznych, Ruch ATD Czwarty Świat proponuje zatem ekipom animatorów (złożonym na ogół z ochotników i wolontariuszy) wyjście na przeciw dzieciom i rodzinom żyjącym w miejscach naznaczonych

[37] https://www.atd.org.pl/146-2/

wykluczeniem i ubóstwem, i wspólne przeżycie chwil w atmosferze odprężenia i zaufania, w której każdy winien odczuć, że jego uczestnictwo i jego talenty i zdolności są docenione. Książka wyznacza często kierunek tym spotkaniom. Jest podstawą do wymiany, dzięki której wszyscy, tak dzieci jak i rodzice, mogą podzielić się swymi wiadomościami zaczerpniętymi z tradycyjnych dziedzin wiedzy lub z własnego doświadczenia. Biblioteka uliczna może wykorzystać różne materiały i środki jak: gry wychowawcze, komputery, internet , teatr, muzykę, malarstwo, a w określonych momentach imprezy świąteczne lub otwarte dla publiczności pracownie artystów i rzemieślników uzupełniają i ożywiają regularną działalność animatorów. Podobnie można włączyć do niej inne specyficzne projekty.

Dzięki tym zajęciom dzieci ujawniają swe uzdolnienia i pragnienie wiedzy. Odkrywają, że są inteligentne, zdolne, i że znajdują uznanie. Biblioteka uliczna otwarta dla każdego dziecka jakiejkolwiek społeczności (dzielnicy, bloku, podwórka, skweru, targu), uzna jako priorytet uczestnictwo dzieci mających trudności, i będzie organizować zajęcia z myślą o integracji tych dzieci w grupie. Do ważnych działań należy zaliczyć :

- znaleźć dojście do wspólnoty i do tych, którym najtrudniej jest uczestniczyć;
- wybór miejsca akcji dokonuje się po uprzednim nawiązaniu kontaktów z miejscowymi działaczami i mieszkańcami (szkoła, rodzice, miejscowi działacze w dziedzinie kulturalnej i społecznej);
- znajomość konkretnych osób, na których można polegać, dyspozycyjność wolontariuszy, istnienie jakiegoś miejsca gdzie dzieci gromadzą się w sposób naturalny …). Jest oczywiste, że lokalizacja działalności winna być przedyskutowana zarówno z rodzicami, których to dotyczy, jak i z całą miejscową społecznością, aby projekt od samego początku spotkał się z zaufaniem otoczenia;
- Pierre Klein z ATD zaleca, aby w toku działalności należy skierować szczególną uwagę na dzieci , którym uczestniczenie we wspólnych zajęciach sprawia największą trudność, lub jest nieregularne. Animatorzy winni zbliżyć się z rozwagą do tych dzieci, by zrozumieć, co utrudnia im obecność w grupie. Tak więc, poza czasem biblioteki ulicznej, bądź to kilka dni wcześniej, bądź po zajęciach, niektórzy animatorzy znajdują czas, by spotkać się z dziećmi i z ich rodzicami, przywitać się z nimi, uprzedzić o kolejnym spotkaniu i zaprosić na nie dzieci, które dotychczas nie uczestniczyły w żadnym spotkaniu;
- działalność otwarta dla wszystkich i regularna. Działalności tej przyświeca myśl, by zniwelować „ bariery „ utrudniające dostęp do niej (jak przekroczenie drzwi jakiejś instytucji, wejście do zamkniętego lokalu …) Toteż odbywa się ona głównie na zewnątrz;

- nie wzbrania się tu nikomu wstępu. Przeciwnie, stwarza się optymalne warunki dla przemieszania kultur, różnorodności etnicznych[38] i społecznych;
- działalność jest regularna, odbywa się na ogół raz w tygodniu przez cały rok, w tym samym dniu i o tej samej godzinie. Trwa godzinę, półtora lub dwie godziny, zależnie od okoliczności. Ów „czas akcji" jest zestrojony z rytmem dzieci, z dyspozycyjnością wolontariuszy, z warunkami praktycznymi i meteorologicznymi ... Wobec dzieci i ich rodzin , które często doświadczają sytuacji, w których nikt się z nimi nie liczy, ta regularność jest istotna. Dlatego też jest rzeczą ważną, aby podtrzymać tę działalność w okresach, gdy nie ma innych zajęć np. w czasie wakacji i ferii;
- działalność powinna być regularna i dobrej jakości. O ile biblioteka podwórkowa dysponuje skromnymi środkami materialnymi i jej organizacja wydaje się stosunkowo łatwa, o tyle w swych zamierzeniach stawia sobie ona jako wymóg regularność i wysoką jakość. Kładzie ona nacisk na jakość i dobry stan materiałów, zarówno książek, jak i innych środków przekazywania wiedzy;
- animatorzy to przeważnie młodzi ochotnicy, ale towarzyszy im zawsze jeden, a nawet kilku wolontariuszy, czy miejscowych działaczy. W ciągu roku organizuje się jedno lub więcej szkoleń dla ochotników. Spotykają tu oni na ogół inne osoby, które prowadzą biblioteki uliczne. Wymieniają między sobą metody i doświadczenia, uczą się lepiej rozumieć dzieci i prowadzić z nimi dialog. Spotkania są przygotowywane. Animatorzy spotykają się uprzednio, wybierają i przygotowują zajęcia, które następnie zaproponuje się dzieciom. Odpowiednia reakcja wobec zachowania i oczekiwań dzieci jest tym łatwiejsza, im lepiej animatorzy znają materiały, jakimi dysponują (na przykład niektóre książki). Kilka godzin, lub kilka dni po odbyciu zaplanowanego spotkania z dziećmi proponuje się ochotnikom zebranie podsumowujące. Animatorzy zobowiązują się na ogół do przygotowania osobistych notatek przed zebraniem, co pozwala na przemyślane podzielenie się własnymi spostrzeżeniami bez ulegania sugestiom innych osób. Te zebrania podsumowujące pozwalają ukierunkować prace zespołu w kolejnych akcjach, ale pozwalają też zobaczyć, w jaki sposób dzieci i ich rodziny postrzegają swoją własną historię i obecne życie. Animatorzy odkrywają często ze zdziwieniem zdolność analizy tam, gdzie zwykle mieli do czynienia z brakami intelektualnymi i złymi wynikami w nauce (analfabetyzm, brak koncentracji ...) Ta praca pozwala wspólnie wydobyć na światło dzienne trudności, ale też aspiracje i talenty spotykanych

[38] Co wobec zjawiska emigracji do Polski staje się także naszą rzeczywistością

dzieci i rodziców. W kilku polskich miastach raz w tygodniu wolontariusze czytają dzieciom na podwórkach książki, zwykle bajki. Akcja "biblioteki podwórkowe" ma najmłodszych przekonać do lektur, które nie muszą się kojarzyć tylko ze szkolnym obowiązkiem.

Projekt trwa w Polsce już kilka lat - dotąd w Warszawie, Kielcach i Lidzbarku, Mięcierzynie i Strzelcach Opolskich. "Idziemy raz na tydzień na zewnątrz z walizką pełną książek - zwykle jest ich około 40" - powiedział PAP koordynator krajowy Pierre Klein. Czytanie odbywa się w miejscach, gdzie mieszkają osoby dotknięte ubóstwem. "Chodzi o to, żeby dzieci przychodziły do nas, kiedy im to odpowiada. Zdarza się, że w szkole niezbyt dobrze się uczą, a książki kojarzą im się z czymś przykrym; chcielibyśmy to zmienić" [39] - powiedział Klein. Wyjaśnił, że czytanie książek na zewnątrz jest korzystne także dlatego, że wolontariuszy widzą rodzice i mogą zdecydować, czy chcą do nich przysyłać swoje dzieci, czy nie. Wolontariusze czytają zwykle bajki, bo te najmłodsi lubią najbardziej. "Zdarzają się sytuacje, gdy dziecko marzy o jakimś zawodzie, wtedy przynosimy mu książkę na ten temat i rozmawiamy o tym" - powiedział Klein. Zwykle na spotkanie przychodzi od 15 do 20 dzieci. Pierre Klein z ATD mówi jeszcze : "dzieci są wolne w swoim wyborze, mogą z nami zostać 15 minut; potem pójść się pobawić i znowu wrócić, kiedy będą miały ochotę" - dodał Klein. Oprócz czytania książek często organizowane są również zajęcia plastyczne i muzyczne.

Aktualnie (2024 rok) biblioteka podwórkowa zaczęła działać też na Bielanach w Warszawie (https://www.atd.org.pl/146-2/)

Biblioteka podwórkowa to jeden z elementów metody streetworkingu: (praca prowadzona na ulicy) który stanowi przykład metody „outreach” (wyjście - sięganie -poza - do), czyli pracy poza instytucjami, w środowisku przebywania klienta. Streetwork (zamiennie używa się słowa outreach - reach docierać, out - na zewnątrz) jest metodą/formą pracy socjalnej, gdzie pracownik szuka kontaktu ze swymi potencjalnymi podopiecznymi w miejscach najczęściej przez nich odwiedzanych. Bardzo ważną rolę odgrywa opieka i poradnictwo indywidualne dla poszczególnych członków grupy docelowej. Streetworking realizuje zadania i cele w dwóch głównych obszarach: w zakresie pracy z klientem (cele jednostkowe) oraz w zakresie pracy z instytucjami (cele systemowe). Aby zapobiec stygmatyzacji i wykluczeniu swych podopiecznych ze społeczeństwa streetworkerzy posługują się metodą pracy w społeczności, zwracają się z ofertą do całych grup. W porównaniu z innymi metodami pracy socjalnej, streetwork charakteryzuje

[39] https://www.atd.org.pl/146-2/

idea docierania do podopiecznych. W związku z tym streetworkerzy prowadzący bibliotekę podwórkową pracują nie tylko w pomieszczeniach swych instytucji, ale przede wszystkim starają się nawiązać bezpośredni kontakt z obranymi grupami docelowymi w ich środowisku prywatnym lub społecznym.

2.7. Testy do badania poziomu umiejętności czytania

Czytanie w różnych jego formach wymaga monitorowania. Nauczyciel ma wiele okazji do sprawdzenia jak jego uczniowie czytają. Osiągnięcia w tym zakresie zazwyczaj ujmuje w postaci oceny opisowej.

Podczas kontroli czytania można wyróżnić czytanie pojedynczych wyrazów i czytanie tekstu. Każdy z podanych przypadków pozwala ocenić inną umiejętność czytania. W kontekście czytania wyrazów będzie to zazwyczaj czytanie głośne. Taki test przeprowadza nauczyciel i na specjalnym arkuszu obserwacyjnym notuje szybkość czytania oraz jego walory estetyczne : dykcja, wyrazistość, opuszczanie liter, sylab, wyrazów, nabieranie oddechu w połowie słowa, ignorowanie znaków przestankowych, nadmierny pośpiech czy zdenerwowanie itp. W Polsce nie mamy zbyt wielkiego wyboru testów do sprawdzenia poziomu głośnego czytania uczniów z klas I-III. Pamiętajmy, że takie testy powinny być wystandaryzowane. W wielu przypadkach jednak nauczyciel może stworzyć tak test samodzielnie. Ważne aby zawierał on wyrazy znane uczniowi (frekfencyjność) oraz pozwalał badać opisane wyżej aspekty. Poniżej prezentuje dwa takie testy. Jeden z nich to test Karola Lausza zaczerpnięty od J. Konopnickiego. Test był popularny w latach 60-tych XX wieku. Pamiętajmy, iż wyrazy w teście powinny być napisane odpowiednią wielkością czcionki.

Tabela 46

Test do badania techniki głośnego czytania dla klas I – VII K. Lausza

OBJAŚNIENIA : Test jest testem indywidualnym , jednominutowym. Uczeń czyta głośno w obecności nauczyciela, zawsze od początku. Za każdy popełniony przez ucznia błąd odliczamy 1 punkt nie przerywając czytania przez ucznia. Test dla uczniów klas VII kończy słowo piach – reszta jest dla uczniów szybciej czytających.

klasa	wyrazy do przeczytania
I	go tu dym już ktoś nasz nie krem łaps wstań coś dziś tam pięć zuch jeść świat nóg bądź przez deszcz lżej
II	nic wam dzik do szewc film dam sień sam pies strach wstyd pisz że wieś lis chodź wąż rwie swej aż być śmiej dach Staś sześć
III	sęk znów groch siał gnać rąk swój jest miast pod gęś żal nikt piór mnie wiatr pić wnet nią głos brat pan spać się mieć stój dno śni
IV	słoń Jan gryzł nas kwiat brał znam też list ćwir lok ciast
V	top chmur sok rząd śpiew hymn śnieg pień zza grzej kurz
VI	miał piej mrucz bok cień nóż błyszcz młóć trakt
VII	paw zmyj kos kracz płyn dziad krzycz piach
wrzask dok grzyb smar szczyt lek rój tnę śledź płat wór mak płać gwóźdź chrzan plusk tran zmysł pal leszcz wstaw drzwi szczaw ćma krzew głaz rok huk	

Skala oceny

Klasa	ilość przeczytanych wyrazów w czasie 1 minuty
I	22
II	48
III	76
IV	88
V	99
VI	108

VII	116

Tabela 47
Test do badania szybkości czytania głośnego (W. Puślecki, 2003)
INSTRUKCJA STOSOWANIA TESTU:

1. Ogólnoklasowy pomiar szybkości czytania głośnego warto przeprowadzić w każdej klasie dwa razy do roku — na początku i pod koniec roku szkolnego. Przeprowadza go nauczyciel z każdym uczniem indywidualnie, w warunkach niezakłócających czytania. Egzemplarzem testu dysponuje zarówno uczeń, jak i nauczyciel. Uczeń czyta w ciągu minuty. Nauczyciel w czasie czytania śledzi poprawność przeczytanych wyrazów. Nie przerywa uczniowi w przypadku złego przeczytania określonych wyrazów. Zapamiętuje ich liczbę, a po zakończeniu czytania odejmuje ją od ogólnej liczby przeczytanych wyrazów. Następnie informuje ucznia o jego stanie techniki czytania głośnego w porównaniu z przewidzianą normą czytania dla uczniów określonej klasy szkoły podstawowej;
2. Ponieważ test składa się ze 140 jednosylabowych wyrazów, a zdarzyć się może, że niektórzy uczniowie przeczytają je w czasie krótszym niż minuta, stąd w takich przypadkach pozostałą część limitu czasu przeznacza się na kontynuację czytania od początku tekstu (taką informację potencjalny uczeń-rekordzista powinien otrzymać przed testowaniem);
3. Uzyskane wyniki w zakresie szybkości czytania głośnego należy wykorzystać do polepszenia umiejętności czytania poszczególnych uczniów.
4. Wyrazy do czytania

mak dom nos ser brat mózg szal gęś szum śnieg
dół smycz krzyk znak śpi chór żółw włos sól ból
koń ul wóz kość but kok ser klacz kosz wstań
kos wąż miś bok *gaz* dziad kot mur dzban dłoń
sok las tłum liść krem łza groch pies haft sznur
bar głaz lew koc chleb próg krew ryż lód świat
słoń ptak ząb hak lot struś gaj pas mysz bal
chęć wąs los młot kruk kość maj kret szron łódź
lak czas ćma znak pies kit świst ślad dąb lis
śpi Krzyś kra szkło płot bat żart żal król struś
łoś brzuch głos sęk dzik bóbr sieć drzwi żar noc
sen nić gra skok brew mgła śledź miecz pan chrzan
czar klej bzik mózg kij myśl wóz krzak zez smerf
węch drut jeść krok trzy śmiech wilk pąk staw tłok

Skala oceny

Pod koniec roku szkolnego uczeń powinien przeczytać:

klasa	ilość przeczytanych jednosylabowych wyrazów w czasie 1 minuty
I	30
II	53
III	65
IV	77

V	89
VI	100

W obu testach uczeń czyta bezpośrednio przed nauczycielem. W krajach zachodnich test szybkości i poprawności czytania zazwyczaj przeprowadzany jest przez komputer z odpowiednim programem. Czytanie jest opisywane i oceniane. Ocena opiera się na teście czytania składającym się z 40 słów, prezentowanych jedno po drugim dziecku za pośrednictwem komputerowego ekranu. Wynik wyrażający umiejętności czytania dziecka, oblicza się jako całkowity czas potrzebny na przeczytanie 40 słów podzielony przez liczbę poprawnie przeczytanych wyrazów, które oceniane są przez moduł rozpoznawania mowy. Opis modułu i wyniki jego skuteczności zostały opisane przez J. Duchateau i L. Cleurena (2007). Natomiast ocenę poziomu skuteczności cichego czytania ze zrozumieniem przy użyciu podobnego narzędzia zwanego NARA opisały K. Cain i J.Oakhill (2006). Stwierdziły one między innymi, że osoby słabo rozumiejące tekst posiadają ograniczoną znajomość słownictwa, co prowadzi do upośledzenia umiejętności czytania wyrazów, zaś słabe ogólne zdolności poznawcze prowadzą bezpośrednio do narastania trudności w rozumieniu nawet bardzo prostego tekstu.

Przechodząc zatem do sprawdzania poziomu cichego czytania ze zrozumieniem mamy naprawdę wiele takich testów. Najczęściej są one konstruowane przez samych nauczycieli jak i komisje egzaminacyjne sprawdzające tą umiejętność na różnych stopniach kształcenia i kwalifikacji edukacyjnej. Przy sprawdzaniu poziomu cichego czytania ze zrozumieniem warto przypomnieć sobie ten proces. Z. Zbróg (2009) wskazuje na dwie strategie czytania tekstu:

1. Strategia analityczna przedstawia proces czytania jako postępujący z dołu do góry, od szczegółu do ogółu, czyli od analizy podstawowych, charakterystycznych cech liter w celu ich identyfikacji, poprzez łączenie poszczególnych liter z odpowiadającymi im dźwiękami mowy, następnie syntezę tych dźwięków w wyrazy i rozpoznanie ich znaczenia. Później mamy do czynienia z łączeniem znaczenia wyrazów aż do zrozumienia całej frazy lub zdania, a następnie zrozumienia ogólnego sensu i znaczenia informacji zawartej w tekście. Jest to tzw. synteza przez analizę. Ten typ myślenia o czytaniu jako mechanicznym procesie przekładu, który rozpoczyna się od najmniejszych

elementów (przekładu liter na dźwięki), potem ich grup, a wreszcie całych słów, zdań i tekstu był najbardziej popularny w latach 60-tych ubiegłego wieku. Zrozumienie tekstu pisanego utożsamiano z rozumieniem tekstu mówionego przez osobę czytającą, dlatego metodyka nauczania czytania zalecała wówczas pomaganie dzieciom w nabywaniu umiejętności, które składają się na czytanie, a więc między innymi: - rozpoznawania liter, - przyporządkowywania poszczególnym literom głosek, - dzielenia wyrazów na sylaby, - wyławiania zdań, - zadawania pytań odnoszących się bezpośrednio do tekstu i odpowiadania na nie, - zadawania pytań problemowych odnośnie do tekstu i odpowiadanie na nie;

2. Strategia całościowa opisuje proces czytania jako zstępujący (od ogółu do szczegółu) czyli postępujący w odwrotnym kierunku niż przy strategii analitycznej. Według tego podejścia czytanie polega na domysłach dotyczących treści. Podstawą tych domysłów są pierwsze przeczytane fragmenty tekstu, ilustracje, posiadana wiedza o świecie i języku, zdobyte wcześniej doświadczenia oraz konkretna sytuacja, w jakiej odbywa się proces czytania. Na ich podstawie czytelnik formułuje hipotezy dotyczące znaczenia czytanego materiału. Informacje uzyskiwane z dalszych części tekstu pozwalają utrzymać, zweryfikować albo też odrzucić sformułowane podczas początkowego czytania hipotezy dotyczące treści i sensu „(ss. 56-57).

Testy na ciche czytanie ze zrozumieniem, powinny zatem spełniać kilka wymogów:

- ✓ ich długość powinna być dostosowana do wieku uczniów i ich możliwości rozwojowych. Zazwyczaj zaleca się teksty o długości 3 zdań dla klas I-II szkoły podstawowej i kolejno test 5-10 zdaniowy dla uczniów klas III, test kilkunastozdaniowy dla uczniów klas wyższych szkoły podstawowej;
- ✓ czcionka oraz odstępy między zdaniami w teście powinny być odpowiednio duże, tak aby uczeń mógł ze swobodą wracać do przeczytanego wcześniej tekstu. Tu także ważne są wyraźne akapity i interpunkcja;
- ✓ zawartość rzeczowa tekstu powinna być zanurzona w tematyce typowej dla dziecka w danym wieku;
- ✓ słownictwo powinno być zrozumiałe, należy unikać zwrotów wieloznacznych i związków frazeologicznych;
- ✓ czas na przeczytanie i odpowiedzi powinien obiektywnie uporać się z testem każdemu badanemu uczniowi;

- ✓ pytania w teście przeznaczonym do cichego czytania ze zrozumieniem mogą być formułowane i udzielane przez ucznia zarówno w formie ustnej (klasy I-II szkoły podstawowej) jak i pisemnej (wyższe klasy);
- ✓ pytania w teście przeznaczonym do cichego czytania ze zrozumieniem powinny być jednoznaczne i pozwolić na udzielanie adekwatnych odpowiedzi;
- ✓ w teście pisemnym należy pamiętać żeby udzielone przez uczniów odpowiedzi nie były sprawdzane i punktowane ze względu na ich zapis graficzny i ortograficzny;
- ✓ przed testem trzeba z uczniami przepracować tą formę zadania (samodzielne czytanie i odpowiadanie na pytania otwarte lub zamknięte) ze szczególnym zwróceniem uwagi na instrukcję wykonania zadania, którą uczniowie przecież także, poza tekstem, czytają samodzielnie ze zrozumieniem;
- ✓ należy zapewnić uczniom miejsce na spokojną pracę.

Moim zdaniem, teksty do głośnego i cichego czytania ze zrozumieniem powinny być przygotowywane przez nauczyciela prowadzącego zajęcia w danej szkole. Podstawowym powodem jest znajomość słownictwa uczniów, ich zainteresowań oraz możliwości. Teksty te mogą być poddawane indywidualizacji w zależności od poziomu uczniów. Po co zadawać pracę uczniowi jeśli nie będzie mógł jej samodzielnie wykonać. Lepiej dostosować wymagania tak, aby każdy uczeń osiągnął sukces na który zapracował.

Spis literatury cytowanej

- **Adamczyk Z. (2015), Poezja w edukacji wczesnoszkolnej. W: (Przed)szkolne spotkania z lekturą, pod red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok- Smoła, ss. 135-146, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice**

- Adamski A. (2017), Czasopisma dla dzieci: między prasą a literaturą, W: Nauki o mediach i komunikacji społecznej. Krystalizacja dyscypliny w Polsce. Tradycje, nurty, problemy, rezultaty, Oficyna Wydawnicza Aspra, Rzeszów–Warszawa
- Baluch A. (1984), Poezja współczesna w szkole podstawowej. WSiP, Warszawa
- Baluch A. (1987), Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa
- Baluch A.(1993), Archetypy literatury dziecięcej, Wydawnictwo W. Bagiński i Synowie, Wrocław
- Banach J. (1984), Konstruowanie i recepcja wypowiedzi językowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław
- Bąk P. (1989), Nauka tekstów na pamięć, PZWS, Warszawa
- Bettelheim B. (1985), Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartości baśni, Wydawnictwo PIW, Warszawa
- Bortnowski S. (1996), Zwięzła prezentacja wielości, W: Wczesnoszkolna edukacja literacka, Pod red. B. Dymary, s. 129–130. Wydawnictwo Impuls, Kraków
- Budniak A.(2012), Prezentacja informacji o otaczającym świecie w czasopismach dla dzieci przedszkolnych, Chowanna 2, ss.145-158
- Bugara M.(2001), Edukacyjny charakter prasy dziecięcej, Edukacja i Dialog, nr 4, ss. 62-68
- Cain K., Oakhill J. (2006), Profiles of children with specific reading comprehension difficulties, British Journal of Educational Psychology, Volume 76, Issuse 4, pp 683-696
- Dobrowolska D. (2017), Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

- Duchateau J., Cleuren L. (2007), Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension, British Journal of Educational Psychology, Volume 76, Issuse 4, pp 697-708
- Encyklopedia wiedzy o prasie (1976), Pod red. J. Maślanki, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk
- Głębocka A. (1965), Nauczanie i wygłaszanie wierszy i urywków prozy. W: Nauczanie języka polskiego w klasach I – IV. Pod red. T. Wróbla. Warszawa
- Głombiowski K. (1981), O dwóch tendencjach badań bibliologicznych. Studia o książce. T. 1. Wrocław
- Guttmajer E.(1982), Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III-V: Czytanie ze zrozumieniem. PWN, Warszawa
- Held J. (1987), L`imaginaire au pouvir. Les enfants et la literature fantastique, Paris
- Inglod M. (1979), Kształtowanie świadomości literackiej uczniów, Zakład Metodyki Nauczania UW, Warszawa
- Karłowicz J. (1888), Podania i bajki ludowe zebrane na Litwie, Wydawnictwo Imprint, Warszawa
- Kłosowska A. (1974), Społeczne ramy kultury, PWN, Warszawa
- Kolasa W. (1989), Współczesne czasopismo popularnonaukowe Studium analityczne na przykładzie „Wiedzy i Życia" oraz „Świata Nauki”, X Rocznik Historii Prasy Polskiej,z.1-2, ss.144-169, Warszawa
- Krasoń K. (2005), Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
- Krzyżanowski J. (1978), Bajki wam niosę posłuchajcie dzieci, W: Baśń i dziecko, Pod red. H. Skrobiszewskiej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Krzyżanowski J.(1947), Morfologia bajki, Wydawnictwo Polskie Wydawnictwo Ludoznawcze, Kraków

- Krzyżanowski J.(1947a), Polska bajka ludowa w układzie systematycznym, Instytut Literatury Ludowej, Towarzystwo Naukowe Warszawskie i Seminarium Historyczne Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego, Nakładem Towarzystwa Naukowego Warszawskiego z zasiłku Ministerstwa Oświaty (Wydział Nauki), Warszawa
- Kulpa J., Więckowski R.(1983) Metodyka nauczanie języka polskiego w klasach początkowych, WSiP, Warszawa
- Ługowska J. (1986), Metodologiczne problemy badania i klasyfikacji gatunków poezji dziecięcej. W: Poezja dla dzieci. Mity i wartości. Pod red. B. Żurakowskiego, Wydawnictwa UW, Warszawa
- Ługowska J. (1988), Bajka w literaturze dziecięcej, Wydawnictwo Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa
- Ługowska J.(1981), Ludowa bajka magiczna, jako tworzywo literatury, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław
- Michalsky T., Zemira R., Mevarech L. (2009), Elementary School Children Reading Scientific Texts: Effects of Metacognitive Instruction The Journal of Educational Research, No 102 (5), pp.363-378, Philadelphia
- Niemirowski N. L. (1977), Historia książki. WSiP, Warszawa
- Nocoń J. (2011), Co współczesne językoznawstwo może zaoferować polonistyce szkolnej, Polonistyka, nr10, ss. 27–33, Poznań
- Ossowski S. (1996), Socjologia sztuki, Wydawnictwo Powszechne, Warszawa
- Pieronek F.L.(1983), Plan lekcji czytania, Życie Szkoły, nr 12, ss.583- 590, Warszawa

- Plenkiewicz M.(1997), Potrzeba kształtowania potrzeby krytycznego czytania w edukacji wczesnoszkolnej. Aktualny stan badań własnych nad krytycznym czytaniem w klasach początkowych, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy - Studia Pedagogiczne, z. 33, Bydgoszcz
- Propp W. (1974), Morfologia bajki, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa
- Propp W. (2000), Nie tylko Bajka, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Propp W. (2003), Historyczne korzenie bajki, Wydawnictwo KR, Warszawa
- Przecławska A. (1984), Literatura dla dzieci i młodzieży a kształtowanie więzi międzypokoleniowej, w: Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka, red. M. Tyszkowa, B. Żurakowski, PWN, Warszawa–Poznań
- Rogoż M. (2000), Czasopisma popularnonaukowe dla dzieci i młodzieży w latach 1989–1996, Rocznik Historii Prasy Polskiej, z. 2, s. 147–178
- 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 http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356
- 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

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych
- Rytlowa J. (1963), Czytanie w szkole w klasach I – IV, PZWS, Warszawa
- Słońska I. (1982), O wychowaniu estetycznym w szkole podstawowej : praca zbiorowa, WSiP, Warszawa
- Strzałkowska M. (2002), Wiersze, że aż strach!, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań
- Strzałkowska M.(2004), Gimnastyka dla języka (i Polaka, i Anglika), Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań
- Strzałkowska M. (2006), Wierszyki łamiące języki, Wydawnictwo Media Rodzina Poznań
- Strzałkowska M, (2007), Rym cym cym, rym cym cym, gdzieś mi z głowy uciekł rym, Wydawnictwo Bajka Sp. z o.o., Warszawa
- Suchodolski B., Wojnar I. (1988), Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów, WSiP, Warszawa
- Szczepańska M.(2019), Warsztaty pisania wierszy i haiku. Warsztaty dla nauczycieli i dzieci przedszkola i klas I-III, Słupsk, Gdańsk, Poznań, Koszalin
- Szczepańska M.(2022a), Kanon lektur, a samodzielne czytelnictwo dzieci w klasach I-III w szkole podstawowej. Wyniki badań, www.mszczepanska.pl
- Ungeheuer- Gołąb, A.(2004), Poezja dzieciństwa czyli Droga ku wrażliwości, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów
- Vrtel – Wierczyński S. (1951), Teoria bibliografii, PWN, Wrocław
- Wawiłow D. (1995), Cześć poeci i poetki czyli jak pisać wiersze. Dom Wydawniczy Filipinka, Warszawa
- Westby C., Robinson L.(2014), A Developmental Perspective for Promoting Theory of Mind, Topics in Language Disorders , No. 34(4); pp. 362-382, Philadelphia
- Woźnowski W.(1990), Dzieje bajki polskiej, PWN, Warszawa

- Zając R.M.(2014),Czasopisma popularnonaukowe dla dzieci w latach 1945–1989, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia XII, ss. 103-119, Kraków
- Zbróg Z. (2009), Istota procesu czytania z perspektywy psycholingwistycznej i pedagogicznej, Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne, nr 18, ss.77-107, Kielce
- Żuchowska W. (1992), Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej, WSiP, Warszawa

Spis literatury do samodzielnego przeczytania

- Adamek I.(1997), Podstawy edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Impuls, Kraków
- Adamek I.(1998), Rozwiązywanie problemów przez dzieci, Wydawnictwo Impuls, Kraków
- Adamek I.(2017), Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka, Wydawnictwo Impuls, Kraków
- Adamski A.(2019), Czasopisma dla dzieci jako narzędzie edukacji (nie tylko) czytelniczej, W: *Tropami retoryki, stylistyki i dziennikarstwa. Tom dedykowany Profesor Barbarze Bogołębskiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 145-166, Łódź
- Animacja czytelnictwa dziecięcego : koncepcje, doświadczenia, postulaty (2004), Pod red. J. Papuzińskiej, Książnica Płocka im. Władysława Broniewskiego : Płockie Stowarzyszenie Przyjaciół Książki i Bibliotek, Płock
- Bąk P. (1984), Czytanie i recytacja w klasach początkowych, WSiP, Warszawa
- Bednarek M., Brzóstowicz- Klajn, Dabert D. (2009), Ruchome granice kultury. W kręgu teorii kulturowej, PWN, Warszawa

- Bortnowski S.(1997), Jak uczyć poezji ?, Wydawnictwo Stentor, Warszawa
- Bortnowski S.(2005), Przewodnik po sztuce uczenia literatury, Wydawnictwo Stentor, Warszawa
- Buck A.(2019), Czasopisma literackie młodych i dla młodych po 1945 roku, Wydawnictwo SBP, Warszawa
- Budniak A.(2012), Prezentacja informacji o otaczającym świecie w czasopismach dla dzieci przedszkolnych, W: Problemy edukacji w społeczeństwie wiedzy, Chowanna, ss. 145-158, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.Katowice
- Budniak A. (2025),Edukacja społeczna dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, Wydawnictwo Impuls, Kraków
- Czelakowska D.(2022), Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym, Wydawnictwo Impuls, Kraków
- Dobrowolska D. (2017), Metodyka edukacji polonistycznej. W okresie wczesnoszkolnym, Wydawnictwo Impuls, Kraków
- Edukacja małego dziecka. Cykl książek wydawanych przez Wydawnictwo Impuls, Kraków
- Falkowska J.(2021), Czasopiśmiennictwo dla dzieci i młodzieży w polsce stan badań i perspektywy badawcze. *Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika, Toruń*
- Gęborska M.(2018), Biblioteka aktywnie promująca książkę dziecięcą, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa
- Głębocka A. (1965), Nauczanie i wygłaszanie wierszy i urywków prozy. W: Nauczanie języka polskiego w klasach I – IV. Pod red. T. Wróbla. Warszawa
- Jakubiec S. (2004), Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania, Wydawnictwo Impuls, Kraków
- Jarowiecki J. (2015), Z nowszych badań nad prasą dla dzieci i młodzieży (na marginesie tomu „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis 188. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia XIII" pod red. Władysława Marka Kolasy, Kraków

- Jarowiecki J. (2016), Czasopisma dla dzieci i młodzieży oraz prasa młodzieżowa w Polsce w latach 1918–2000, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania „Edukacja”, Wrocław
- Kisiel M., Zrałek- Wolny M. (2019),Zabawa sztuką : socjoterapeutyczne wsparcie dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w przedszkolu, Wydawnictwo Difin, Warszawa
- Konteksty wczesnoszkolnej edukacji artystycznej (2013), Pod red. A. Weiner, A. Boguszewskiej, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Koziołek R. (2023), Czytać, dużo czytać, Wydawnictwo Czarne, Sękowa
- Książka: stan umysłu (2023), pod red. M.Bukowczan, M. Ślusarek, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków
- Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania (2011), Pod red. B. Żurakowskiego, Wydawnictwo UJ, Kraków
- Kwaśniewska-Powroźnik, J. (2007), Czasopisma w służbie dzieciom. *Archiwa, Biblioteki I Muzea Kościelne*, *88*, 49–54. https://doi.org/10.31743/abmk.10114
- Lewandowicz-Nosal G. (1994), W bibliotece dla dzieci, Fundacja "Książka dla Dziecka", Warszawa
- Lewandowicz-Nosal G. (2003), Biblioteki dla dzieci wczoraj i dziś, Wydawnictwo SPB, Warszawa
- Mrozek J. (), Funkcje czasopism polskich dla dzieci, W: Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa, Pod red. H.Krauze-Sikorskiej, M. Klichowskiego, Seria Psychologia i Pedagogika Nr 245, ss. 119-124, Wydawnictwa UAM, Poznań
- Nadolna-Tłuczykont M.(2015), Czasopisma dla dzieci wydawnictwa Egmont Publishing (1990–2015), Wydawnictwo Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej, Kraków
- Pieronek F.L.(1979), Using Basal Guidebooks: The Ideal Integrated Reading Lesson Plan The Reading Teacher, No. 2 , pp. 167-172, Published By: International Literacy Association
- Pieronek F.L.(2001),Inservice Project: Upper Primary Brunei Darussalam Teachers' Responses to Using Four Specific Reading Strategies, The Reading Teacher, Vol. 54, No. 5, pp. 522-532, Published By: International Literacy Association

- Rogoż M. (2009),Czasopisma dla dzieci i młodzieży Instytutu Wydawniczego "Nasza Księgarnia" w latach 1945-1989 : studium historycznoprasowe, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków
- Sieńczewska M., Sobierańska D., Radwańska M.(2015), Edukacja artystyczna w edukacji najmłodszych uczniów szkoły podstawowej, ORE, Warszawa
- Szczepańska (2000), Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym, Wydawnictwo Impuls, Kraków
- Szefler E.(2003), Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym. T. 1, Stan obecny Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz
- Szefler E.(2003), Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym. T. 2, Szanse, możliwości, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz
- Sztompka P. (2025) Socjologia XXI wieku , Wydawnictwo Znak Wizerunkowe, Kraków
- Teatr lalek i dziecko (2011), Pod red. E. Rzewuskiej, G. Słupczyńskiej, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Teatr, a dziecko specjalnej troski (1999), Pod red. M. Glinieckiego, L. Maksymowicz, Koszalin
- *Ungeheuer- Gołąb, A.(2011), Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą : podręcznik Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów*
- Walkowiak W. (2020), Edukacja regionalna - dziedzictwo kulturowe w regionie : program nauczania dla klas I-III, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa
- Witerska K.(2020),Drama procesualna w pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach I-III, Wydawnictwo Difin , Warszawa
- Żmichrowska M.J., Pluskota M.(2021), Pedagogiczne wartości wybranych czasopism dla dzieci i młodzieży. Aspekt współczesny na fundamencie tradycji, W: Pedagogika i zarządzanie wobec wyzwań

współczesności. Prace naukowe, Pod red. L. Kowalczyka, M. J. Żmichrowskiej, F, Mroczko, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych

- Żytko E.(2015), Edukacja językowa w szkole-między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych, W: (Anty)edukacja wczesnoszkolna, Pod red. D. Klus-Stańska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Czasopisma pedagogiczne : Wychowanie w Przedszkolu, Bliżej Przedszkola, Przedszkolne ABC, Życie Szkoły, "Forum Pedagogiczne", "Kwartalnik Pedagogiczny", Edukacja, Chowanna, "Głos Pedagogiczny", "Dyrektor Szkoły" "Kreatywny Wychowawca", Polish Journal of Applied Psychology, Edukacja i Dialog, Psychologia w szkole, Psychologia dzieci i młodzieży, Wczesna Edukacja, Problemy opiekuńczo-wychowawcze, itd.

Część 3: Nauka pisania

3.1. Podstawy programowe w przedszkolu, klasach I-III i Iv-VI szkoły podstawowej w pracy z tekstem literackim

Aktualnie pisanie jawi się czynnością trudną i podlega wtórnemu regresowi. W erze komputerów i programów piszących każdym krojem pisma, pisanie spostrzegane jest jako przeżytek i straci swój prymarną pozycję. Poświęca się mu uwagę tylko w przedszkolu i klasach wczesnych, a i to przeprowadza się pobieżnie nie stosując ćwiczeń

uwzględniających dalszych prac nad poziomem graficznym pisma. Ważniejsza staje się ortografia i interpunkcja. T. Huk (2022) widzi w tym procesie zagrożenia, ale także nowe obszary badawcze, które wymagają pochylenia się nad „obawami o zachowanie tradycyjnego sposobu pisania, zmianami w sposobie tworzenia komunikatów językowych, nieznajomości zasad pisowni, niewłaściwego rozwoju poznawczego dzieci, bezkrytycznego (bezmyślnego) kopiowania i wklejania tekstu podczas tworzenia prac pisemnych oraz mutacji języka ojczystego, która spowodowana będzie wykorzystywaniem w komunikacji pisanej emotikonów lub innych znaków”(s.23).

Tabela 48

Przygotowanie do pisania w przedszkolu (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)

Dział podstawy programowej	Kompetencje absolwenta przedszkola
Zadania przedszkola	• 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. Sytuacje edukacyjne wywołane np. oczekiwaniem poznania liter skutkują zabawami w ich rozpoznawaniu. Jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzącymi do ćwiczeń czynności złożonych, takich jak liczenie, czytanie, a nawet pisanie, nauczyciel przygotowuje dzieci do wykonywania tychże czynności zgodnie z fizjologią i naturą pojawiania się tychże procesów; • Przedszkole jest miejscem, w którym poprzez zabawę dziecko poznaje alfabet liter drukowanych. Zabawa rozwija w dziecku oczekiwania poznawcze w tym zakresie i jest najlepszym rozwiązaniem metodycznym, które sprzyja jego rozwojowi. Zabawy przygotowujące do nauki pisania liter prowadzić powinny jedynie do optymalizacji napięcia

	mięśniowego, ćwiczeń planowania ruchu przy kreśleniu znaków o charakterze literopodobnym, ćwiczeń czytania liniatury, wodzenia po śladzie i zapisu wybranego znaku graficznego. 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; • Systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie poziomu umożliwiającego podjęcie nauki w szkole;
Ruchowy obszar rozwoju dziecka	• Wykonuje czynności, takie jak: sprzątanie, pakowanie, trzymanie przedmiotów jedną ręką i oburącz, małych przedmiotów z wykorzystaniem odpowiednio ukształtowanych chwytów dłoni, używa chwytu pisarskiego podczas rysowania, kreślenia i pierwszych prób pisania; • Wykazuje sprawność ciała i koordynację w stopniu pozwalającym na rozpoczęcie systematycznej nauki czynności złożonych, takich jak czytanie i pisanie.
Poznawczy obszar rozwoju dziecka	• Wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy, rozróżnia głoski na początku i końcu w wybranych prostych fonetycznie słowach;

Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r istotą edukacji polonistycznej jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontakcie ze światem zewnętrznym, w tym z otoczeniem społeczno-przyrodniczym oraz kulturą regionalną i narodową. Nadrzędną wartością edukacji polonistycznej staje się zatem, komunikatywne posługiwanie się przez dzieci językiem ojczystym w mowie i w piśmie połączone z umiejętnością czytania w stopniu umożliwiającym płynne uczenie się przez dziecko tego języka na I i kolejnych etapach edukacyjnych. Budowanie umiejętności czytania powinno się odbywać przez codzienne czytanie przez

nauczyciela fragmentów lektur oraz wspólne rozmowy o nich tak, aby każdy uczeń miał szansę na polisensoryczną eksplorację treści utworów. Taka forma pozwala uniknąć zniechęcenia do czytania, a wprost przeciwnie – zachęca, intryguje i poszerza zakres percepcji tekstu.

Tabela 49

Pisanie w klasach I-III (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)

elementy procesu	podstawa programowa
• ćwiczenia graficzne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Rozwój poznawczy: dzięki ćwiczeniom w pisaniu uczeń posiada: • potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia i poprawne zapisywanie swoich pomysłów; • umiejętność poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającą na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę; • umiejętność rozumienia i używania prostych komunikatów w języku obcym; • umiejętność obserwacji faktów, zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, wykonywania eksperymentów i doświadczeń, a także umiejętność formułowania pisemnych wniosków i spostrzeżeń; • umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą języka pisanego • umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych.
• ćwiczenia graficzne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Osiągnięcia w zakresie pisania. Uczeń: • pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst; • układa i zapisuje opowiadanie złożone z 6–10 poprawnych wypowiedzeń w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć; opisuje np. osobę, przedmiot, element świata przyrody na podstawie własnych obserwacji lub lektury; • pisze notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list; zapisuje adres nadawcy i odbiorcy; pisze krótkie teksty, wykorzystując aplikacje komputerowe; • pisze z pamięci i ze słuchu; przestrzega poprawności ortograficznej w wyrazach poznanych i opracowanych podczas zajęć; • stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu, zapisuje poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne;

	• porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery; • zapisuje poprawnie liczebniki oraz wybrane, poznane w trakcie zajęć pojęcia dotyczące różnych dyscyplin naukowych; • stosuje poprawną wielkość liter w zapisie tytułów utworów, książek, poznanych nazw geograficznych, imion i nazwisk; • układa i zapisuje zdarzenia we właściwej kolejności, układa i zapisuje plan wypowiedzi.
• ćwiczenia graficzne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Osiągnięcia w zakresie kształcenia językowego. Uczeń rozumie i zapisuje: • wyróżnia w wypowiedziach zdania, w zdaniach wyrazy, w wyrazach samogłoski i spółgłoski; • rozpoznaje zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące w wypowiedziach ustnych i pisemnych; • przekształca zdania oznajmujące w pytania i odwrotnie oraz zdania pojedyncze w złożone; • rozróżnia rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i stosuje je w poprawnej formie; • rozpoznaje wyrazy o znaczeniu przeciwnym, wyrazy pokrewne i o znaczeniu bliskoznacznym; • łączy wyrazy w wypowiedzenia i poprawnie formułuje zdanie pojedyncze i zdanie złożone; • odróżnia i nazywa utwory wierszowane od pisanych prozą, określa, który tekst jest notatką, zagadką, listem, życzeniem, podziękowaniem, ogłoszeniem, opowiadaniem, opisem, listem.
• ćwiczenia graficzne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Osiągnięcia w zakresie samokształcenia. Dzięki umiejętności poprawnego pisania uczeń: • podejmuje próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów i sprawdza poprawność ich zapisu, korzystając ze słownika ortograficznego; • korzysta z różnych źródeł informacji, np. atlasów, czasopism dla dzieci, słowników i encyklopedii czy zasobów internetu i rozwija swoje zainteresowania; • wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym Język polski jest kluczowym przedmiotem nauczania – poznawanie wybitnych utworów literackich sprzyja rozwojowi osobowemu ucznia, wprowadza go w świat kultury polskiej i europejskiej. Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów) i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego. Cele kształcenia (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) przedmiotu język polski zostały sformułowane dla czterech obszarów, tj. kształcenia

literackiego i kulturowego, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi i samokształcenia, a ich realizacja w klasach IV–VIII szkoły podstawowej wymaga zintegrowania, które ma służyć osiągnięciu przez ucznia szkoły podstawowej umiejętności celowego i świadomego posługiwania się językiem polskim. Jednak rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie i w piśmie, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów oraz przestrzeganie przez nich norm poprawnościowych, należy do obowiązków nauczycieli wszystkich przedmiotów.

Tabela 50

Nauka pisania klasy IV – VI (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)

elementy procesu pisania	podstawa programowa wraz z powiązaniami z procesem pisania
• ćwiczenia graficzne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Cele ogólne procesu pisania: • Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym; • Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej, jako podstawy tożsamości narodowej; • Poznawanie wybranych dzieł wielkich pisarzy polskich w kontekście podstawowych informacji o epokach, w których tworzyli (zwłaszcza w klasach VII i VIII); • Rozwijanie zainteresowania kulturą w środowisku lokalnym i potrzeby uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych; • Rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu tożsamości osobowej ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, narodowej i kulturowej; • Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne pisemne zachowania językowe; • Poznawanie podstawowych pojęć oraz terminów służących do opisywania języka i pisemnego komunikowania się ludzi; • Kształcenie umiejętności pisemnego porozumiewania się w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się; • Kształcenie umiejętności poprawnego pisania zgodnego z zasadami ortofonii oraz pisowni polskiej; • Rozwijanie wiedzy o elementach składowych wypowiedzi pisemnych oraz ich funkcjach

	w strukturze tekstów i w komunikowaniu się; • Usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów niezbędnych przy pisaniu ze słuchu; • Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi pisemnych; • Rozpoznawanie intencji rozmówcy w tekście pisanym oraz wyrażanie intencji własnych, rozpoznawanie języka jako działania (akty mowy); • Rozwijanie umiejętności stosowania środków stylistycznych i dbałości o estetykę tekstu oraz umiejętności organizacji tekstu; • Rozbudzanie potrzeby tworzenia tekstów o walorach estetycznych i podejmowania samodzielnych prób literackich; • Rozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania w samodzielnej wypowiedzi językowej; • Rozwijanie umiejętności rzetelnego korzystania ze źródeł wiedzy, w tym stosowania cudzysłowu, przypisów i odsyłaczy oraz szacunku dla cudzej własności intelektualnej; • Zachęcanie do rozwijania swoich uzdolnień pisemnych przez udział w różnych formach poszerzania wiedzy, na przykład w konkursach, olimpiadach przedmiotowych i wykładach oraz rozwijanie umiejętności samodzielnej prezentacji wyników swojej pracy;
• ćwiczenia graficzne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Cele szczegółowe: podczas pisemnych ćwiczeń graficznych, ortograficznych, gramatycznych, stylistycznych i słownikowo-frazeologicznych wykonywanych podczas pracy z tekstem uczeń: • omawia elementy świata przedstawionego, wyodrębnia obrazy poetyckie w poezji; • rozpoznaje fikcję literacką; rozróżnia i wyjaśnia elementy realistyczne i fantastyczne w utworach, ze szczególnym uwzględnieniem ich w prozie realistycznej, fantastycznonaukowej lub utworach fantasy; • rozpoznaje czytany utwór jako: baśń, legendę, bajkę, hymn, przypowieść, mit, opowiadanie, nowelę, dziennik, pamiętnik lub powieść oraz wskazuje jego cechy gatunkowe; rozpoznaje odmiany powieści i opowiadania, np. obyczajowe, przygodowe, detektywistyczne, fantastycznonaukowe, fantasy; • zna i rozpoznaje w tekście literackim i je prawidłowo zapisuje : epitet, porównanie, przenośnię, wyrazy dźwiękonaśladowcze, zdrobnienie, zgrubienie, uosobienie, ożywienie, apostrofę, anaforę, pytanie retoryczne, powtórzenie oraz określa ich funkcje; • omawia funkcje elementów konstrukcyjnych utworu i poprawnie je zapisuje, w tym tytułu, podtytułu, motta, puenty, punktu kulminacyjnego; • rozpoznaje elementy rytmizujące wypowiedź pisemną, w tym wers, rym, strofę, refren, liczbę sylab w wersie; • w wypowiedzi pisemnej odróżnia dialog od monologu, rozumie ich funkcje w utworze; • rozróżnia narrację pierwszoosobową i trzecioosobową oraz wskazuje ich funkcje w utworze; • pisemnie przedstawia własne rozumienie utworu i je uzasadnia; • pisemnie wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera;

• ćwiczenia graficzne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Cele szczegółowe: podczas pisemnych ćwiczeń graficznych, ortograficznych, gramatycznych, stylistycznych i słownikowo-frazeologicznych wykonywanych podczas odbioru tekstów kultury uczeń: • identyfikuje wypowiedź pisemną jako tekst informacyjny, publicystyczny lub reklamowy; • dostrzega relacje między częściami pisemnej wypowiedzi (np. tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie);
• ćwiczenia graficzne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Cele szczegółowe: podczas pisemnych ćwiczeń graficznych, ortograficznych, gramatycznych, stylistycznych i słownikowo-frazeologicznych wykonywanych podczas pracy z tekstem uczeń: • tworzy logiczną, semantycznie pełną i uporządkowaną wypowiedź, stosując odpowiednią do danej formy gatunkowej kompozycję i układ graficzny; rozumie rolę akapitów w tworzeniu całości myślowej wypowiedzi; • zna zasady budowania akapitów; • rozróżnia i wskazuje środki perswazji, rozumie ich funkcję;
• ćwiczenia graficzne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Cele szczegółowe: podczas pisemnych ćwiczeń graficznych, ortograficznych, gramatycznych, stylistycznych i słownikowo-frazeologicznych uczeń: • tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: dialog, opowiadanie (twórcze, odtwórcze), opis, list, sprawozdanie (z filmu, spektaklu, wydarzenia), dedykacja, zaproszenie, podziękowanie, ogłoszenie; • pisze życzenia, opis przeżyć wewnętrznych, charakterystyka, tekst o charakterze argumentacyjnym; • tworzy i zapisuje plan odtwórczy i twórczy tekstu; • redaguje pisemne notatki; • rozróżnia współczesne formy komunikatów (np. e-mail, SMS) i odpowiednio się nimi posługuje, zachowując zasady etykiety językowej; • tworzy opowiadania pisemne związane z treścią utworu, np. dalsze losy bohatera, komponowanie początku i zakończenia na podstawie fragmentu tekstu lub na podstawie ilustracji; • redaguje scenariusz filmowy na podstawie fragmentów książki oraz własnych pomysłów; • wykorzystuje wiedzę o języku w tworzonych wypowiedziach pisemnych; • doskonali różne formy zapisywania pozyskanych informacji;

	• korzysta z informacji zawartych w różnych źródłach, gromadzi wiadomości, selekcjonuje informacje tworząc notatki; • zna i stosuje zasady korzystania z zasobów bibliotecznych tworząc notatki (np. w bibliotekach szkolnych oraz on-line); • korzysta ze słowników ogólnych języka polskiego, także specjalnych, oraz słownika terminów literackich; • zwraca uwagę na typy definicji słownikowych, określa ich swoistość;

3.2. Metodyczne aspekty nauki pisania

Zdaniem T. Wróbla (1979), jednego z pierwszych autorów książki poświęconej piśmie i pisaniu przez dzieci, pisanie należy sklasyfikować jako „ całość psychomotoryczną, na którą składają się takie elementy, jak: słuchowe wydzielenie głoski, znalezienie jej odpowiednika literowego, zapamiętanie kształtu litery oraz kolejne rozmieszczenie liter w wyrazie, napisanie litery lub wyrazu (szereg ruchów wykonanych przez różne części aparatu ruchowego ręki pod kierownictwem kory mózgowej) oraz automatyzacja czynności (nie oznacza wykonania jej bez udziału świadomości)” (s.48). Zatem pisanie jest działaniem na trzech płaszczyznach: fizjologicznej, która odpowiada za prawidłową aktywność układu nerwowego i jego integrację z korą mózgową, psychologiczną, która odnosi się do wyobraźni dziecka i jego umiejętności przemiany słuchowej głoski na jej odpowiednik literowy, do zdolności ujęcia litery oraz wyrazu w jedną spójną całość i umiejętnego odtworzenia w wyobraźni drogi zakreślenia, oraz płaszczyzny motorycznej, która połączona jest z płynnymi ruchami ramienia i przedramienia (tak zwane ruchy większe) oraz palców i nadgarstka (tak zwane ruchy małe). Pisanie ręczne zdaniem A. Domagały (2023a) „to kompleksowe zachowanie motoryczne, w którym procesy psychomotoryczne, lingwistyczne i biochemiczne pozostają w interakcji z procesami rozwojowymi oraz procesami dojrzewania i uczenia się (…) Na umiejętność pisania ręcznego mają wpływ

czynniki wewnętrzne (kodowanie ortograficzne, integracja ortograficzno-motoryczna, sprawność wizualno-motoryczna, sprawność motoryczna, percepcja, sprawność lingwistyczna oraz motywacja) i zewnętrzne(jakość i zakres ćwiczeń w pisaniu, używane materiały oraz wymagania stawiane piszącym)”(ss.21-22).

Tabela 51
Etapy rozwoju umiejętności pisania

Etapy rozwoju umiejętności pisania	Aspekt graficzny	Aspekt mentalny[40]
rysunek	5- 6 lat: schematy uproszczone (ekspresja swobodna): ✓ w rysunkach pojawia się faza pracowitości - dziecko z zamysłem odtworzenia otaczającej rzeczywistość pracuje do końca nad rysunkiem; ✓ rysowanie nabiera większego znaczenia i intencji bowiem dziecko zazwyczaj decyduje, co narysuje, zanim zacznie to robić; ✓ pojawia się portret osoby z wieloma szczegółami, takimi jak włosy, dłonie i palce, stopy i ciało;	✓ rysunek dziecka w wieku 5-11 lat charakteryzuje się dowolnością w doborze tematu. W ten sposób rysunek staje się projekcją całej jego osobowości i daje możliwość wielostronnej analizy psychologicznej. Projekcyjna wartość rysunku wynika przede wszystkim z potrzeby ekspresji autora; ✓ rysunek jako metoda projekcyjna staje się graficzną reprezentacją emocjonalnego, poznawczego oraz kinestetycznego doświadczenia jednostki oraz doświadczania możliwości przekazu ich innym; ✓ retuszowanie rysunku poprzez poprawianie proporcji ciała swoich i innych postaci świadczy o chęci przystosowania się do otoczenia, przypodobania się i chęci spełniania oczekiwań innych; ✓ chce realnie odtworzyć rzeczywistość;

[40] Aspekt mentalny to obrazy, przekonania, założenia i stereotypy, które są w umyśle

	dziecka i za pomocą których interpretuje ono otaczający świat znaków oraz w jaki sposób determinuje to postrzeganie siebie i innych w procesie nauki pisania	✓ świadomie przekazuje emocje pozytywne i negatywne poprzez zaciemnienie części ciała; ✓ różnicowanie się tematyki rysunku ze względu na płeć; ✓ świadome przedstawianie swoich relacji z innymi(rodzina, koledzy); ✓ niechętnie przedstawiane są różnice w budowie dziewczynek i chłopców. Dzieci rysują wtedy tylko twarz a pomijają tułów. Rysunki osób mają charakter statyczny; ✓ rysowanie siebie przyjmuje charakter stereotypowy, jestem podobny do innych, nie wyróżniam się; ✓ częste rysowanie przede wszystkim głowy, bowiem w tym czasie ciało dojrzewa i dziecko czuje się w nim nieswojo, więc go nie rysuje; ✓ pominięcie pewnych części ciała (ma znaczenie diagnozujące zaburzenia); ✓ w sytuacji przemocy szkolnej dziecko rysuje siebie w lewym górnym rogu i zaznacza ręce i klatkę piersiową; ✓ rozumienie symbolikę przekazu; ✓ wzrasta wiara we własne siły.

	✓ potrafi rysować obrazy, takie jak zwierzęta, domy, pojazdy, drzewa, rośliny, kwiaty i tęczę; ✓ potrafi uwzględnić takie szczegóły, jak rysunek domu z drzwiami, oknami, dachem i kominem; ✓ między postaciami i pozostałymi elementami rysunki pojawiają się odległości, przestrzenie; ✓ pojawia się symetria w częściach ciała. 6-7 lat: schematy płaszczyznowe ✓ pojawia się linia jako schemat podłoża, horyzont, linia bazowa, kilka linii bazowych; ✓ ustawianie w szeregu ludzi, domów i drzew; ✓ prawie poprawne proporcje ciała (zwracanie uwagi na nogi i ręce); ✓ dbałość o szczegóły 8-9 lat: układy topograficzne ✓ wszystkie elementy graficzne rysunku są komponowane świadomie; ✓ doskonalenie ilustracji tematycznych; ✓ powstawanie rysunków z „lotu ptaka” lub dołu (podziemie) oraz rysowanie” rentgenowskie”;	

	✓ wzbogacanie rysunku obserwacjami zapożyczonymi (z innego rysunku, powtarzanie wzorów); ✓ rysunki przyrody zawierają wyraźną perspektywę i niosą ze sobą ładunek emocjonalny. 10-11 lat: układy kulisowe płaskie powstawanie na rysunku różnych „planów” ✓ doskonalenie proporcji form; ✓ niebo styka się z linią horyzontu; ✓ obiekty nakładają się na siebie; ✓ zwracanie uwagi na detale odzieży i środowisko fizyczne; ✓ u dzieci zdolnych plastycznie pojawia się „ indywidualny styl”.	
Pojawiające się tendencje w graficznym ujmowaniu rzeczywistości czyli przygotowaniu do pisania i samym pisaniu pokazują, że dziecko w opisywanym okresie potrafi zwracać uwagę na szczegóły, proporcje, potrafi odwzorowywać interesujące go elementy w poprawnej kolejności, jest biegły w rysowaniu różnych kształtów, respektuje linie i perspektywę, bez wysiłku rysuje koła, figury geometryczne i różnego rodzaju linie, chętnie dodaje „artystyczne elementy”. W aspekcie mentalnym rozumie pojęcie znaku i symbolu. Jest wytrwałe i odpowiedzialne w zadaniach które są na „jego miarę”. Chętnie porównuje się z rówieśnikami i stara się za nimi podążać.		
litery drukowane	✓ litera drukowana występuje jako odpowiednik litery pisanej, nie jest jednak traktowana jako wzór graficzny ale fonetyczny; ✓ dziecko jest motorycznie przygotowane do pisania liter drukowanych;	✓ chęć nauczenia się nowej umiejętności „jestem mądry” ✓ dorównanie starszym dzieciom zwłaszcza rodzicom i rodzeństwu; ✓ chęć czytania podstawowych informacji np. sklep, mama, własne imię itp.

	✓ pisanie litery drukowanej przez dziecko jest niepożądane	
Dziecko 6-7 letnie, które prawidłowo posługuje się narzędziem do pisania (ołówek, kredka, mazak) jest motorycznie (małe mięśnie rąk) przygotowane do pisania. Aspekt mentalny nabiera coraz większego znaczenia ze względu na rozwijającą się umiejętność wyodrębniania i nazywania zjawisk, rzeczy, zwierząt i ludzi z otoczenia.		
pismo mieszane	✓ nie jest normą w nauce pisania; ✓ może wystąpić w dysgrafii.	✓ chęć nauczenia się nowej umiejętności „jestem mądry” ✓ dorównanie starszym dzieciom zwłaszcza rodzicom i rodzeństwu; ✓ chęć czytania podstawowych informacji np. sklep, mama, własne imię itp.
Niepożądane ze względu na graficzne aspekty nauki pisania liter pisanych.		
stadium opanowania schematów liter i ich połączeń	✓ nauka schematu litery w pierwszym stadium rozwoju pisania zawiera trzy elementy: • słuchowy: analiza słuchowo-artykulacyjna; • wzrokowy: wyodrębnianie szczegółów konstrukcyjnych; • motoryczny: umiejętność jej wykonania, a także zapamiętanie i odtworzenie z wyobraźni jej wzoru jako graficznego odpowiednika głoski.	✓ dziecko naśladując znaczącego dorosłego, metodą prób i błędów, wspomagane wskazówkami zewnętrznymi, opanowuje schemat litery i sposób jej łączenia do wyrazu, wiążąc jednocześnie literę z jej odpowiednikiem głoską.
Na tym etapie dziecko powinno wiernie odwzorowywać znak graficzny głoski. W tym celu dodatkowo należy prowadzić ćwiczenia rozwijające umiejętności grafomotoryczne. Należą do nich: doskonalenie sprawności motoryki małej i koordynacji wzrokowo-ruchowej, orientacji przestrzennej i orientacji w schemacie własnego ciała, koncentracji na zadaniu, prawidłowego napięcia mięśniowego dłoni, trzymania przyborów do pisania, rozwijanie zainteresowań pisaniem jako symboliczną rejestracją zdarzeń i fikcji.		

stadium modyfikacyjne w piśmie	✓ dochodzi do odstępstw od elementarzowego wzoru które nie są spowodowane niedokładnością w spostrzeganiu; ✓ sprawność w pisaniu powoduje uproszczenie liter i ich połączeń w wyrazie w stosunku do prawidłowego wzoru; ✓ modyfikacja najczęściej dotyczy łączenia elementów wewnątrz litery i w wyrazach, zmiany kierunku ruchu, pochylenia wyrazów i wysokości wiersza, a jest wynikiem zwiększającej się szybkości pisania(M. Dmochowska, 1971); ✓ dziecko stosuje ułatwienia w przejściu od jednej litery do drugiej, pisząc szybciej i stosując prawo ekonomii ruchu starają sobie ułatwić zapis liter, aby móc szybciej pisać, pojawiają się więc przekształcenia w literach u, w, y, g, j, k, a nawet m czy l) , pochyła litery (w prawo lub w lewo), a większa sprawność ręki i bardziej precyzyjne ruchy pozwalają mu na zmniejszenie wysokości wiersza.. Niemniej wszelkie nieusunięte niedokładności kształtu liter powstałe w poprzednim okresie mogą zaburzać w sposób zasadniczy kształt całego pisma; ✓ modyfikowaniu pisma zapobiegają takie ćwiczenia jak pisanie po śladzie, odwzorowywanie i przepisywanie (z pisma pisanego nie drukowanego) oraz pisma	✓ zapis staje się automatyczny bo uczeń stara się nadążyć za myślą i wiernie zapisać swój pomysł; ✓ uczeń potrafi stosować akapity i oddzielić nimi fragmenty tekstów; ✓ potrafi prawidłowo zapisać dialogi i monologi stosując zabiegi interpunkcyjne; ✓ w tworzonych tekstach wykorzystuje związki frazeologiczne, dynamizuje tekst i nadaje mu zamierzony wydźwięk emocjonalny; ✓ teksty dziecka odzwierciedlają jego osobowość i sposób spostrzegania ludzi i świata.

	użytkowe jak zaproszenie, życzenia, ogłoszenie i notatka w pamiętniku lub notatka kronikarska; ✓ na tym etapie pismo jeszcze się nie zautomatyzowało i nie przeszło w nawyk.	
Omawiane wyżej stadium może mieć miejsce już w II klasie szkoły podstawowej. Przyczyną takich zmian jest wspomniana ekonomika ruchu oraz typ osobowości (grafologia). Stadium modyfikacyjne w piśmie jest przejściowe wobec pisania zindywidualizowanego.		
stadium pisania zindywidualizowanego	✓ zaczyna pojawiać się wtedy, gdy pewna wprawa w pisaniu pozwala uczniowi zastosować rozwiązania według własnego kryterium piękna (np. wykańczanie elementów górnych czy dolnych, pochylanie pisma, tworzenie girlandy) czy też wprowadzić własne pomysły (np. rezygnowanie z połączeń między literami czy zbliżenie wzoru pisma do druku), które mogą być uwarunkowane osobniczym rozwojem ruchowym konkretnego dziecka (M. Dmochowska, 1971).	✓ pojawia się namysł nad procesem pisania czyli pisanie semantyczne, w którym opanowane podstawy pisania pozwalają na wzbogacenie go o przyswojone zasady ortografii, gramatyki i inne reguły języka. Ich używanie z czasem automatyzuje się i świadoma praca myślowa zostaje zastąpiona nawykiem(S. Kowalski, 1962); ✓ na pierwsze miejsce wysuwa się poczucie skutecznego komunikowania się z innymi; ✓ w pełni zostaje uświadomiona symboliczna rola języka.
Omawiane wyżej stadium, może mieć miejsce już w III klasie szkoły podstawowej, jednak rozwija się przez całe życie. Użytkownik języka zaczyna rozumieć jego funkcje informacyjną, sprawczą, impresywną, ekspresywną, poetycką i fatyczną.		

K.Wiejak, G. Krasowicz-Kupis, E. Awramiuk (2017), zaproponowały wspólny model uczenia się czytania i pisania. Wiodło je przekonanie, że czytanie jest przyswajaniem językowej komunikacji za pośrednictwem pisma. „Obie umiejętności przechodzą przez trzy zasadnicze stadia. Czas osiągnięcia stadium wprawy w wypadku czytania i pisania

może być nieco inny, tzn. dziecko może osiągnąć stadium wprawy w czytaniu, ale jeszcze pozostawać w stadium poprzednim w zakresie pisania. Różnice między obiema umiejętnościami dotyczą stadium kluczowego i wynikają z odmiennego kierunku przepływu informacji od wersji graficznej do fonetycznej i odwrotnie, a co za tym idzie – nieco odmiennych procesów poznawczych i językowych zaangażowanych w odczytywanie tekstu i jego zapisywanie. W świetle przedstawionego modelu nabywania komunikacji pisemnej, dla sukcesu w tym obszarze najważniejsze znaczenie mają: wiedza językowa, głównie świadomość fonologiczna i morfologiczna, wiedza o piśmie, w tym świadomość grafotaktyczna (wiedza która nie do końca jest świadoma) oraz wiedza ortograficzna. Ze względu na intencjonalny charakter korzystania z tej wiedzy na etapie nabywania czytania i pisania można termin „wiedza" określać także jako „świadomość"(…). W pisaniu można wyróżnić trzy fazy, ale granice między nimi są raczej płynne, a czas występowania – bardziej zindywidualizowany:
1) etap częściowej reprezentacji fonetycznej (transkrypcja częściowa i błędna), w którym dziecko dostrzega związek między znakiem pisanym a znakiem mówionym, ale ma wyraźne trudności z analizą fonetyczną. Struktura fonologiczna wyrazów miewa częściową reprezentację (np. PAK „ptak", DK „dom"). Dochodzi do licznych substytucji w reprezentacji fonemu, litery mogą być przestawione, opuszczone, zamienione miejscami, może być ich więcej (np. KAK, RKA, RK, RAKA „rak"). Wśród stosowanych strategii dominuje strategia przypisywania literom wartości sylab (np. rbA „ryba") oraz strategia fonetyczna (np. ŁSZKI „łyżki");
2) etap reprezentacji fonetycznej (dominacja strategii fonetycznej), na którym dziecko nie rozumie jeszcze, że pisanie nie jest bezpośrednią konwersją głosek w litery. Dominuje strategia fonetyczna, co oznacza, że zapiski dzieci są wynikiem poprawnego z punktu widzenia fonetycznego, ale niestandardowego z punktu widzenia ortograficznego oddawania struktury fonologicznej wyrazu. Można powiedzieć, że dzieci stosują nowo poznaną wiedzę dotyczącą relacji grafem–fonem bezwyjątkowo, nie uwzględniając kontekstu fonetycznego i gramatycznego. Prawidłowo odtwarzają relacje między dźwiękiem a literą, jednak nie mają wystarczającej wiedzy na temat specyfiki polskiego systemu pisma i posługując się grafemami, przypisują im jedynie podstawową wartość fonologiczną. Zaczyna pojawiać się strategia hiperpoprawności, polegająca na dostrzeganiu różnych sposobów reprezentowania jednego fonemu w piśmie (np. w zależności od jego pozycji w wyrazie), co świadczy o rodzącej się świadomości ortograficznej;
3) etap reprezentacji ortograficznej – następuje wzrost świadomości morfologiczno-ortograficznej przejawiający się w stopniowym odchodzeniu od strategii fonetycznej i uwzględnianiu informacji ortograficznej i morfologicznej (np. SŁOIKuw „słoików")" (ss.46-47).

Podobnego zdania jest E. Skrzetuska (2020) która zwraca uwagę na umiejętności wzrokowe i ich znaczenie w procesie czytania i pisania które wymagają szczegółowej i profesjonalnej diagnozy dziecka. Diagnozie tej podlegają:
„1. Dokładność i pewność, spostrzegania określonego kształtu i identyfikowanie go z utrwalonym w pamięci wzorem, jako określonej litery. To działanie przebiega tylko na poziomie kanału wzrokowego.
W1 – Pw - W2 W1 – kształt spostrzegany
Pw – pamięć wzrokowa
W2 –kształt wzorcowy litery.
Wzory liter różnią się nieznacznie między sobą, więc wymagana jest duża precyzja spostrzegania. Ta umiejętność jest szczególnie ważna przy czytaniu. Należy podkreślić, że każdej głosce w języku polskim odpowiadają aż cztery podstawowe wzory liter (wielka drukowana, mała drukowana, wielka pisana, mała pisana). Wszystkie muszą być poznane, a jednocześnie każdy z nich może być różnie realizowany w konkretnym tekście (różne wzory druku, różny charakter pisma). W pamięci muszą być zachowane uogólnione schematy czterech rodzajów liter i w razie potrzeby musi być aktualizowany odpowiedni rodzaj wzoru;
2. Umiejętność wyizolowania spośród szeregu liter poszczególnych jednostek i ustalenia ich zależności przestrzenne **j** (kolejności). Jest to umiejętność analizowania obrazu całościowego na znaczące części I ustalania zależności między całością i częścią spostrzeganego obrazu. Odbywa się to także tylko na poziomie kanału wizualnego. W zakresie tych dwóch wymienionych wyżej umiejętności należy określić zarówno ich jakość, poprawność, jak i szybkość ich wykonywania. Dalsze analizowanie umiejętności zawiera w sobie dwie wyżej wymienione w powiązaniu z funkcjami innych analizatorów.
3. Umiejętność wiązania czterech uogólnionych schematów wzrokowych litery z odpowiednią głoską (w czytaniu) i odwrotnie (w pisaniu). Ważna jest tutaj nie tylko poprawność wiązania tych dwóch elementów ale także szybkość tego procesu. Jeżeli dziecko nie wiąże dostatecznie szybko głoski z literą i odwrotnie, sprawność czytania i pisania musi być obniżona.(…). Szybkie wiązanie tych dwóch elementów jest niezbędne do sprawnego czytania i pisania;
4. Umiejętność wiązania obrazu wzrokowego litery ze sposobom jej zapisu. Podczas pisania dziecko wywołując w pamięci obraz litery musi wyobrazić sobie, jakie ruchy muszą zostać wykonane, aby poprawnie ją zapisać. Przy zapisie liter obowiązuje ustalony konwencjonalnie ruch ręki (np. rysowanie owali w kierunku przeciwnym do ruchu wskazówek zegara zaczynając od góry);
5. Podczas zapisu włącza się również kontrola wzrokowa ruchu w celu zachowania proporcji, właściwego kształtu i właściwego połączenia liter.

6. W czasie pisania ważna jest szybka i skoordynowana realizacja wyobrażenia zapisu litery, kontrola poprawności tego zapisu (przez konfrontację z zapamiętanym wzorem) w rytm podawanego przez dyktującego tekstu słownego „ (s175).

Już w latach 90-tych ubiegłego wieku podobnie pisała S.Łukasik (1990) twierdząc, iż nauka pisania to stopniowe kształtowanie się związków czasowych między wyobrażeniami graficzno-słuchowo-ruchowymi pisma. Stąd też potrzeba uwzględnienia w praktyce szkolnej hierarchii form ćwiczeń w pisaniu. Droga ta prowadzi od odwzorowywania rozumianego jako działanie globalne, całościowe, czyli kopiowanie wzoru litera po literze, ale bez przekładania liter na głoski, czyli właściwie bez czytania; przepisywanie, czyli dziecko czyta wyraz, przygląda się i przepisuje w całości lub grupami liter, starając się jak najmniej spoglądać na wzór; pisanie z pamięci, zwane również autodyktandem wzrokowym, które opiera się na pamięci bezpośredniej, doraźnej. Polega na tym, że uczeń przed pisaniem dokładnie obserwuje wzór wyrazu lub zdania, zapamiętuje jego obraz graficzny, a następnie pisze zapamiętany tekst bez zaglądania do wzoru; pisanie ze słuchu, zwane dyktandem, polega na tym, że uczeń słyszy wyrazy (tekst) czytane przez inną osobę, dokonuje analizy słuchowej, przekłada głoski na litery i pisze oraz pisanie samodzielne, czyli pisanie, w którym dziecko odnajduje w pamięci wyraz czy wyrazy, które trzeba napisać (to forma, do której przygotowujemy w ciągu całej nauki pisania).

Tabela 52

Rozwój pisma w kontekście graficznego obrazu pisma z podziałem na podstawy programowe (E. Skrzetuska, 2005, s.75)[41]

Umiejętności ucznia	Graficzny obraz pisma	Fazy/klasy
Zapamiętanie i odtwarzanie zapisu liter i ich połączeń	Właściwe odtworzenie w piśmie wzorów zapamiętanych liter i wyrazów	Nauka pisania - I faza
Umiejętności zapisu znanych elementów i tworzenia z nich nowych struktur	Poprawnie realizowane szczegółowe elementy pisma, poprawnie łączone składniki w wyrazy i zdania, używane znaki interpunkcyjne	Klasa I - II faza

[41] Tabelę zaproponowaną przez autorkę odwróciłam, tak aby była ona kompatybilna z poprzednią tabelą

Wykorzystanie znanych składników do tworzenia zdań i tekstów	Poprawne odtwarzanie szczegółów w piśmie i właściwy obraz ogólny pisma(proporcje, zachowanie odstępów i przestrzeni)	Klasa II,III – III faza
Umiejętność tworzenia i przekształcania graficznej strony tekstu	Poprawne wykorzystanie poznanych sposobów graficznego układ treści, pisma użytkowe	Klasa IV,V,VI
Świadome korzystanie z graficznej struktury tekstu w przekazie treści	Swobodne wykorzystanie środków graficznych w tekście, akapity, podkreślenia, podział na kolumny, wydzielenie podrozdziałów, ilustracji, wykorzystanie schematów różnych pism	Klasy wyższe

Powyższe tabele są w pełni kompatybilne, bowiem etap rysunku, liter drukowanych i liter mieszanych odpowiada I fazie, zaś pozostałe adekwatnie stadium opanowania schematów liter i ich połączeń fazie II, stadium modyfikacyjne w piśmie fazie III oraz stadium pisania zindywidualizowanego klasom wyższym.

Cechy intelektualno-motoryczne dziecka niezbędne do rozpoczęcia nauki pisania Zdaniem A.Brzezińskiej (1987) to po pierwsze spostrzeganie analityczno-reprodukcyjne, które umożliwia poznawanie, porównanie i odtwarzanie znaków graficznych z uwzględnieniem ich cech specyficznych, takich jak: elementy składowe, położenie, kierunek, proporcje wymiarów oraz połączenia linii (analiza i synteza spostrzegania). Po drugie umiejętność przetwarzania obrazu graficznego na obraz ruchu dynamicznego, czyli ujmowania kształtu wizualnego w procesie jego powstawania (pamięć ruchowa i koordynacja wzrokowo-ruchowa).I po trzecie poziom orientacji przestrzennej umożliwiający odtworzenie znaków w określonym miejscu na powierzchni strony z zachowaniem kierunku postępującego od strony lewej ku prawej i następstwa linii równoległych. Zatem nauka pisania to uporządkowany ciąg czynności.

Tabela 53

Uporządkowany ciąg czynności przy nauce pisania

Litera i jej wzór	Zapamiętanie przez ucznia sposobu zapisu danej litery lub grupy liter z wskazanymi cechami graficznymi	Zapamiętanie przez ucznia sposobu zapisu danej litery, połączenia literowego (kluczki, węzełki, arkady), wyrazu i zdania	Zapamiętanie, a na wyższym poziomie umiejętności, planowanie rozmieszczenia liter w wyrazie, wyrazów i zdań przez zachowania kanonów zapisu pism użytkowych	
Kontekst wzrokowo-ruchowy Aspekt graficzny (analiza i synteza wzrokowa litery)	Kontekst wzrokowo-ruchowy Aspekt graficzny (proporcje między literami)	Kontekst wzrokowo-ruchowy Aspekt graficzny (proporcje między literami, wyrazami, zdaniami)	Kontekst wzrokowo-ruchowy Aspekt utylitarny pisma i jego doskonalenie	

Tabela 54
Metody nauki pisania

Metoda	Opis	Uwagi metodyczne
Metoda syntetyczna	✓ nieodzownym składnikiem opanowania tej umiejętności jest poznanie litery ✓ (w porządku alfabetycznym),	Marian Falski w obrębie tego kierunku wyodrębnił nauczanie pisania: ✓ przez naśladowanie wzorów (bierne oglądanie wzorów przez uczniów i czysto mechaniczne ich naśladowanie – „wlepianie w pamięć” bez jakiegokolwiek kierownictwa ze strony nauczycieli);

	sylaby i dopiero później wyrazu; ✓ ułatwieniu nauki pisania przy ✓ wykorzystaniu tej metody służy wprowadzenie liniatury, stosowanie ćwiczeń „rozmachowych” ręki oraz „pisanie do taktu”.	✓ przez metodę oprowadzania (wodzenie palcem lub jakimś narzędziem po wzorze litery, najpierw „na sucho”, później np. atramentem); ✓ przez metodę genetyczną (rozkładanie liter – od najprostszych do coraz bardziej złożonych na poszczególne elementy: laski, kółka, kreski itp., porównywanie ich rozmiarów, określanie położenia, śledzenie powtarzających się tych samych elementów w różnych literach).
Metoda analityczna	✓ nauka pisania rozpoczyna się kreśleniem całych wyrazów i zdań, zanim dzieci poznają kształty pojedynczych liter; ✓ trenuje się przy tym właściwą postawę przy pisaniu, sposób trzymania ołówka, położenie zeszytu, pochylenie pisma i właściwe oświetlenie;	Przykładem może być metoda samorzutnego pisania („pisanie bez pisania”) opracowana przez M. Montessori, złożona z trzech cykli: ✓ ćwiczeń ukierunkowanych na wprowadzenie w ruch mechanizmu mięśniowego niezbędnego do trzymania pióra i poruszania nim; ✓ ćwiczeń, których celem jest wywołanie obrazu wzrokowego i mięśniowego obrazu liter, jak też rozwiniecie pamięci ruchów potrzebnych do pisania; ✓ ćwiczeń polegających na składaniu (syntetyzowaniu) wyrazów z zestawów ruchomych liter wyciętych z tektury bądź skóry.

Metoda analityczno-syntetyczna	✓ polega na łączeniu dwóch procesów analizy i syntezy	✓ polega na łączeniu dwóch procesów analizy i syntezy; ✓ T. Wróbel podkreśla, że należy rozkładać literę na mniejsze graficzne cząstki (ruchy) oraz równocześnie uczyć ich składania, tj. dokonywania syntezy; ✓ Ryszard Więckowski sprowadza naukę pisania do następujących zabiegów: • pokazu poprawnego wzoru litery, szczegółowej analizy jej elementów; • pokazu sposobu jej kreślenia, (także sposobów łączenia jej z innymi literami); • stosowanego z odpowiednią częstotliwością systematycznego ćwiczenia ręki podczas kreślenia liter, wyrazów, pisania zdań, krótkich tekstów. ✓
Model komunikacji pisemnej w języku polskim opracowany przez E. Awramiuk i G. Krasowicz-Kupis (2015, ss.43-56)	Zgodnie z tym modelem opanowywanie umiejętności komunikowania się za pomocą pisma przechodzi przez trzy główne stadia: ✓ wstępne – przed nauką pisma; ✓ kluczowe – związane z opanowaniem pisma; ✓ wprawy – odnoszące się do automatyzacji posługiwania się pismem.	✓ stadium wstępne (przed pismem) odnosi się do okresu poprzedzającego formalną naukę czytania i pisania, kiedy dzieci nie opanowują pisma jako takiego, ale mają już z nim kontakt. Rozwijają się podstawowe sprawności językowe, dzieci nabywają wiedzę o funkcji pisma, konwencjach i zasadach nim rządzących. Na tym etapie dziecko zazwyczaj wie, że to, co słyszy, może być zapisane, ale jeszcze nie dostrzega zależności między znakiem mówionym a pisanym. Faza ta, choć trudno uznać ją za początek umiejętności czytania i pisania, bez wątpienia pełni istotną rolę przygotowawczą; ✓ stadium kluczowe (opanowywanie pisma) rozpoczyna się wraz z formalną nauką, a jego istotą jest „rozpracowanie kodu” wykorzystywanego w piśmie i nabranie wprawy w korzystaniu z pisma. Zakończeniem tego stadium jest osiągnięcie technicznej biegłości w czytaniu i pisaniu oraz stopniowa automatyzacja tych czynności;

		✓ stadium wprawy (automatyzacja pisma). Rozpoczyna się ono w momencie, gdy dzieci czytają w sposób zaawansowany, zautomatyzowany, bez konieczności świadomej analizy i przetwarzania materiału literowego. Czytanie staje się szybkie i płynne, podobnie jak pisanie, choć sprawność w pisaniu osiąga się nieco później. Na tym etapie dziecko jest w stanie porozumieć się poprzez pismo, nawet jeśli zastosuje zapis niestandardowy. Względnie poprawnie zapisuje i buduje tekst samodzielnie. Aspekt techniczny w czytaniu i pisaniu staje się ważny tylko w sytuacjach trudnych, w zwykłych warunkach kod używany jest bez udziału świadomości, dzięki czemu następuje koncentracja na treści. Posługiwanie się pismem podporządkowane jest całkowicie głównej funkcji, a jej stosowanie ma wyraźnie pragmatyczny charakter (komunikacja, zdobywanie informacji).

W kontekście opisanych wyżej metod warto wskazać tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu litery pisanej.

Tabela 55
Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu litery pisanej

Elementy toku	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia
Rozmowa lub inne ćwiczenia w mówieniu	Ćwiczenia w mówieniu odbywają się na podstawie odbytej wycieczki, przeczytanego przez nauczyciela	Swobodne i samorzutne wypowiedzi dzieci z użyciem wyrazu z zakresu którego poznajemy literę

	wiersza, przedstawionej zagadki, rebusu lub ilustracji	
Uświadomienie uczniom celów lekcji	Podkreślenie znaczenia poznawania i pisania liter	Wzbudzenie ciekawości poznawczej i motywacji
Ćwiczenia w rozpoznawaniu danej litery drukowanej w trakcie czytania	Analiza i synteza słuchowo-wzrokowa wyrazu podstawowego; Wyodrębnienie wybranej litery/głoski z wyrazu podstawowego	Modelowanie schematu budowy dźwiękowej wyrazu podstawowego: ✓ wyodrębnienie: liczby głosek, spółgłosek, samogłosek; ✓ określenie miejsca nowej litery w wyrazie podstawowym; ✓ ustalenie jaka to głoska; ✓ układanie wyrazu podstawowego z liter drukowanych
Nauka pisania nowej litery (małej i wielkiej)	Pokaz wzoru pisanego (bez liniatury): ✓ pokaz pisania litery całościowo; ✓ pokaz pisania litery fragmentami; ✓ pokaz pisania litery całościowo; ✓ porównanie litery z poznanymi wcześniej. Szukanie różnic i podobieństw; Pokaz wzoru pisanego (w liniaturze): ✓ pokaz pisania litery całościowo;	Ćwiczenia w pisaniu litery bez liniatury i w liniaturze : ✓ pisaniu w powietrzu; ✓ pędzelkiem na tablicy; ✓ wodzenie po wzorze ✓ pisanie na dużym formacie (gazety); ✓ pisanie w powiększonej liniaturze; ✓ pisanie w klasycznej liniaturze.

	✓ pokaz pisania litery fragmentami; ✓ pokaz pisania litery całościowo.	
Ćwiczenia utrwalające kształt litery i zapis wyrazu podstawowego	Ćwiczenia w poprawnym pod względem graficznym, proporcjonalnym zapisie litery w wyrazie podstawowym i innych wyrazach	Zapis litery w wyrazie podstawowym. Zwrócenie uwagi na proporcje i sposoby łączenia nowej litery z innymi; Zapis innych wyrazów. Zwrócenie uwagi na proporcje i sposoby łączenia nowej litery z innymi; Zapis wyrazów z nową literą w zdaniu;
Praca z tekstem	Ćwiczenia w poprawnym czytaniu	Czytanie wybranych wyrazów; Czytanie krótkich tekstów;
Kaligrafia	Kaligrafia	Zabawa w przepisywanie/zapisywanie/ tworzenie prostych wypowiedzi pisemnych z wykorzystaniem poznanych liter, wyrazów, zdań; Tworzenie form użytkowych: podpisy pod obrazki, zaproszenia, smsy itp.
W nauce pisania najważniejszy jest aspekt pragmatyczny tworzenia zapisu różnych tekstów		

Ważnym aspektem pragmatycznym analizatora wzrokowego i słuchowego w procesie nauki pisania jest umiejętne wprowadzenie głoski podwójnie oznaczanej literą. Poniżej wskazuję na tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu głoski o podwójnym ortogramie ż i rz.

Tabela 56
Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu głoski o podwójnym ortogramie ż i rz

Elementy toku	Czynności nauczyciela	Czynności ucznia
Rozmowa lub inne ćwiczenia w mówieniu	Ćwiczenia w mówieniu odbywają się na podstawie odbytej wycieczki, przeczytanego przez nauczyciela wiersza, przedstawionej zagadki, rebusu lub ilustracji	Swobodne i samorzutne wypowiedzi dzieci z użyciem wyrazów z zakresu którego poznajemy litery
Uświadomienie uczniom celów lekcji w tym konieczności przestrzegania podstaw ortografii	Podkreślenie znaczenia poznawania i pisania liter	Wzbudzenie ciekawości poznawczej i motywacji (zapis ortograficzny)
Wyodrębnienie wyrazu podstawowego: żaba, rzeka Ćwiczenia w rozpoznawaniu danej litery drukowanej w trakcie czytania	Analiza i synteza słuchowo-wzrokowa dwóch wyrazów podstawowych; Wyodrębnienie wybranej litery/głoski z dwóch wyrazów podstawowych	Modelowanie schematu budowy dźwiękowej dwóch wyrazów podstawowych: ✓ wyodrębnienie: liczby głosek, spółgłosek, samogłosek; ✓ określenie miejsca nowych liter w dwóch wyrazach podstawowych ✓ ustalenie, że w obu wyrazach jest to jedna głoska; układanie dwóch wyrazów podstawowych z liter drukowanych doprowadzając do wniosku, że jest to głoska podwójnie oznaczana
Nauka pisania nowej litery (małej i wielkiej) ten etap przebiega podobnie jak w przypadku pojedynczej litery	Pokaz wzoru pisanego (bez liniatury): ✓ pokaz pisania litery całościowo; ✓ pokaz pisania litery fragmentami;	Ćwiczenia w pisaniu litery bez liniatury i w liniaturze : ✓ pisaniu w powietrzu; ✓ pędzelkiem na tablicy; ✓ wodzenie po wzorze

	✓ pokaz pisania litery całościowo; ✓ porównanie litery z poznanymi wcześniej. Szukanie różnic i podobieństw; Pokaz wzoru pisanego (w liniaturze): ✓ pokaz pisania litery całościowo; ✓ pokaz pisania litery fragmentami; pokaz pisania litery całościowo.	✓ pisanie na dużym formacie (gazety); ✓ pisanie w powiększonej liniaturze; ✓ pisanie w klasycznej liniaturze.
Ćwiczenia utrwalające kształt litery i zapis wyrazu podstawowego żaba, rzeka	Ćwiczenia w poprawnym pod względem graficznym, proporcjonalnym zapisie litery w wyrazie podstawowym i innych wyrazach	Zapis litery w wyrazie podstawowym. Zwrócenie uwagi na proporcje i sposoby łączenia nowej litery z innymi; Zapis innych wyrazów. Zwrócenie uwagi na proporcje i sposoby łączenia nowej litery z innymi; Zapis wyrazów z nową literą w zdaniu;
Praca z tekstem	Ćwiczenia w poprawnym czytaniu	Czytanie wybranych wyrazów; Czytanie krótkich tekstów;
Kaligrafia	Kaligrafia	Zabawa w przepisywanie/zapisywanie/ tworzenie prostych wypowiedzi pisemnych z wykorzystaniem poznanych liter, wyrazów, zdań; Tworzenie form użytkowych: podpisy pod obrazki, zaproszenia, smsy itp.

W nauce pisania najważniejszy jest aspekt pragmatyczny związany z nauką ortografii

Pismo urzeczywistnia się dzięki: arbitralności kodu, transparentności znaku i linearnemu oraz hierarchicznemu porządkowi. Przetwarzanie języka mówionego i pisanego wymaga:
- porządkowania sekwencyjnego (linearność),
- porządku czasowego (linearność),
- ukierunkowania od lewej do prawej (linearność),
- edukcji relacji czyli procesu umysłowego w który podmiot ujmuje zależność między dwoma elementami (linearność),
- edukcji korelatu czyli wydedukowaniu tego, co jest brakującym elementem w znanej podmiotowi sytuacji (linearność).

Tabela 57
Obszary funkcjonowania zaangażowane w proces nabywania mowy pisanej A. Kamza (2014,s,41)

psychomotoryka	procesy afektywno-motywacyjne	procesy poznawcze
• sprawność analizatorów (wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego) • sprawność aparatu artykulacyjnego • sprawność manualna (motoryka mała)	• motywacja • nastawienie emocjonalne • radzenie sobie z niepowodzeniami • inicjatywa i poczucie kompetencji • samoocena	• uwaga dowolna • pamięć • myślenie pojęciowe • świadomość fonologiczna • zasób pojęciowy i słownikowy

Tabela 58
Stadia rozwoju mowy pisanej według różnych autorów

Stadium naiwne (4–5 r.ż.): ścisła zależność mowy pisanej od pamięci czyli „aby dobrze czytać i pisać, wystarczy zapamiętać nazwy wszystkich wyrazów” (S. Jabłoński, 2003, s.233-234)	Stadium zewnętrzne (6–7 r.ż.): świadomość fonologiczna – pismo jako graficzny zapis dźwięków mowy czyli „głośno czytam i dyktuję sobie, co mam zapisać” (S. Jabłoński, 2003, s.233-234)	Stadium wewnętrzne (od ok. 8 r.ż.): spostrzeganie wzrokowe, myślenie i pamięć podstawą dla mowy pisanej czyli „czytam i piszę po cichu” ostateczny kształt mowy pisanej (S. Jabłoński, 2003, s.233-234)
I etap- zapis słowa widzianego (wzrok i wzór pisma) czyli trzeba pokazać litery żeby nauczyć się pisma (M.Tyszkowa, 2007)	II etap – zapis słowa słyszanego (pisanie ze słuchu) czyli znamy słowa i ktoś mu dyktuje dyktando (M.Tyszkowa, 2007)	III etap- zapis słowa pomyślanego czyli wyrażanie tego co chcemy przekazać (M.Tyszkowa, 2007)

W polskim alfabecie możemy wyróżnić kilka grup liter które cechuje w ich zapisie jedna trudność. J. Wojeński i F. Szedny (1957) opisując metodę genetyczną wskazali na cztery podstawowe grupy.

Tabela 59

Metoda genetyczna w procesie pisania J. Wojeński i F. Szedny (1957)

I grupa	pionowe laseczki uzupełnione łącznikiem wejściowym lub wyjściowym: i, u, l, A, N,M,W, P, R, B
	pionowe laseczki uzupełnione kluczykami wejściowymi lub wyjściowymi: y, Ł, L, D
	pionowe laseczki uzupełnione węzełkami wejściowymi lub wyjściowymi: b,
II grupa	pionowe laseczki z arkadowym lub skośnym łącznikiem wejściowym: m, n, r, p, h
III grupa	składające się z owali z odpowiednimi odmianami lub uzupełnieniami: a, d, c, e, O, C, G, E
IV grupa	Najbardziej skomplikowane pod względem budowy graficznej: k, z, s, H, K

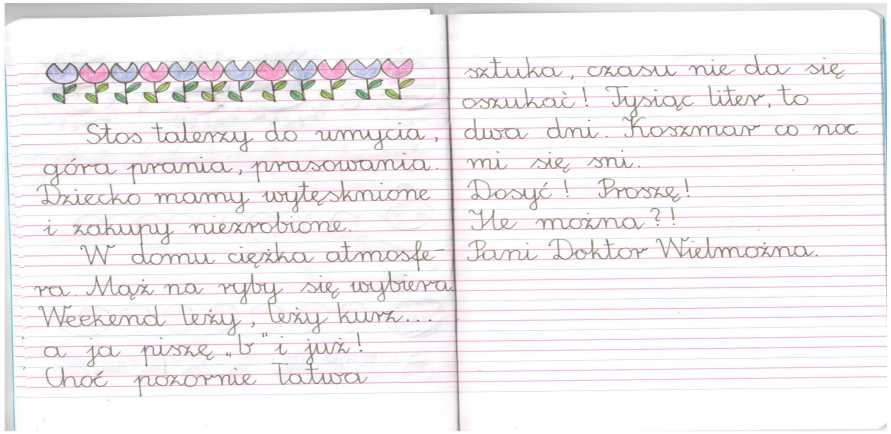
B.Rocławski (2012) zaleca, aby równolegle z nauką czytania nauczyciel wprowadzał umiejętność pisania. Autor opracował pismo „pętelkowe”, którego opanowanie ma prowadzić do płynnego pisania bez zatrzymywania się na detalach liter. W przygotowaniu do pisania stosuje się wodzenie po śladzie gdzie dziecko ma wyraźnie zaznaczony strzałkami kierunek pisania. Po zakończeniu etapu usprawniania ręki uczniowie ćwiczą pisanie liter bez liniatury. Nauczyciel zwraca uwagę na poprawne kreślenie i łączenie liter, grupując je podobnie jak u w systemie Carstairian według podobieństwa, drogi kreślenia i sposobu łączenia[42].

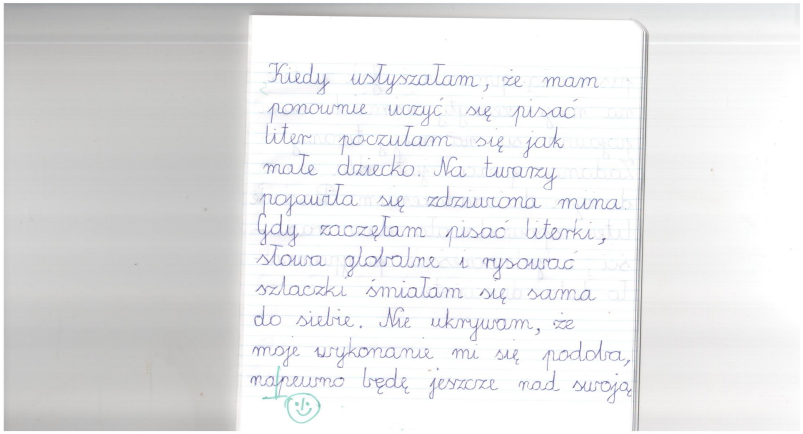
[42] Podobnie jak opisany wyżej J. Wojeński i F. Szedny (1957)

W koncepcji B.Rocławskiego (2012) pisanie pod wpływem czytania staje się integralną częścią naturalnej nauki języka. Kreślenie znaków graficznych stanowi dla dziecka nową formę komunikacji. Umiejętność pisania jest spostrzegana przez dziecko jako jeszcze jedna możliwość przekazywania informacji, a także sposób wyrażania własnych myśli. Naturalna nauka języka to przede wszystkim specyficzny sposób organizacji oddziaływań

edukacyjnych sprzyjających zdobywaniu przez dziecko określonej wiedzy i potrzebnych mu umiejętności zgodnie z jego poziomem rozwoju oraz zainteresowaniami. Wyklucza się „jednakową”[43] pracę ze wszystkimi dziećmi, gdyż założeniem naturalnej nauki języka jest wspomaganie ochoty do nauki oraz tworzenie podstaw do wyłaniania się umiejętności pisania i czytania.

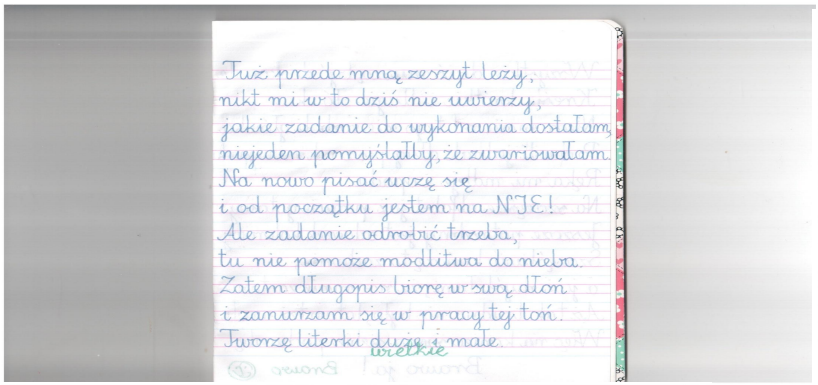
Prawidłowe pisanie warunkowane jest przez pozycję, jaką dziecko przyjmuje w czasie pisania, sposób trzymania narzędzia do pisania i prawidłowy wybór ręki oraz napięcie mięśni, głownie ręki i ramienia ale także nastrój który towarzyszy temu procesowi. Dla dziecka jest to trudna i ciężka praca. W moich doświadczeniach pracy ze studentami [44] często słyszałam od nich takie komentarze „ przecież to łatwe, dziecinada, ja ładnie piszę…. A potem takie wyznania:


Stos talerzy do umycia,
góra prania, prasowania.
Dziecko mamy wytęsknione
i zakupy niezrobione.
W domu ciężka atmosfe-
ra. Mąż na ryby się wybiera.
Weekend leży, leży kurz...
a ja piszę „b" i już!
Choć pozornie łatwa
sztuka, czasu nie da się
oszukać! Tysiąc liter, to
dwa dni. Koszmar co noc
mi się śni.
Dosyć! Proszę!
Nie można?!
Pani Doktor Wielmożna.

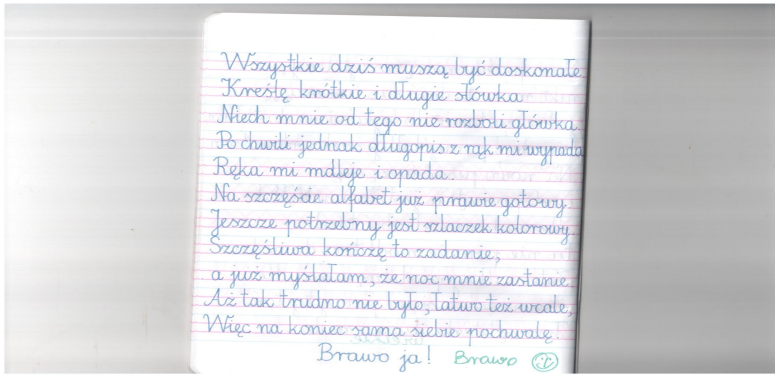

Kiedy usłyszałam, że mam
ponownie uczyć się pisać
liter poczułam się jak
małe dziecko. Na twarzy
pojawiła się zdziwiona mina
Gdy zaczęłam pisać literki,
słowa globalne i rysować
szlaczki śmiałam się sama
do siebie. Nie ukrywam, że
moje wykonanie mi się podoba,
mam nadzieję będę jeszcze nad swoją

[43] B. Rocławski jako pierwszy zaproponował zeszyt do kaligrafii dla dzieci leworęcznych

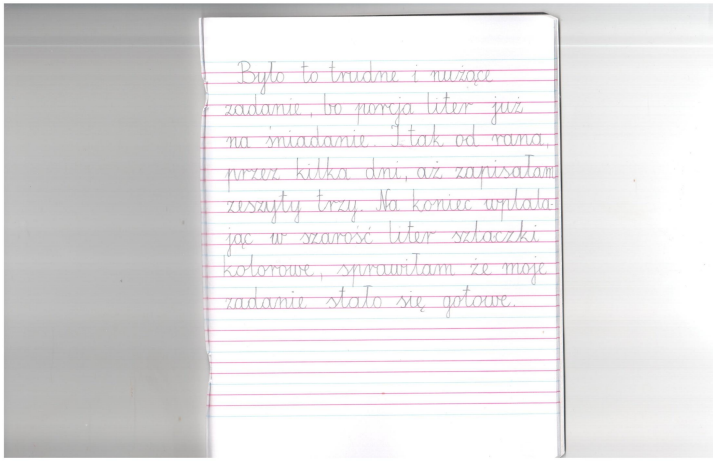
[44] Każdy student musiał własnoręcznie nauczyć się poprawnego pod względem graficznym pisania liter i połączeń wyrazowych. W tym celu zakładał zeszyty do pisania i okazywał je w trakcie zaliczenia



Już przede mną zeszyt leży,
nikt mi w to dziś nie uwierzy,
jakie zadanie do wykonania dostałam,
niejeden pomyślałby, że zwariowałam.
Na nowo pisać uczę się
i od początku jestem na NIE!
Ale zadanie odrobić trzeba,
tu nie pomoże modlitwa do nieba.
Zatem długopis biorę w swą dłoń
i zanurzam się w pracy tej toń.
Tworzę literki duże i małe.
wielkie



Wszystkie dziś muszą być doskonałe
Kreślę krótkie i długie słówka
Niech mnie od tego nie rozboli główka
Po chwili jednak długopis z rąk mi wypada
Ręka mi mdleje i opada.
Na szczęście alfabet już prawie gotowy
Jeszcze potrzebny jest szlaczek kolorowy
Szczęśliwa kończę to zadanie,
a już myślałam, że noc mnie zastanie.
Aż tak trudno nie było, łatwo też wcale,
Więc na koniec sama siebie pochwalę.
Brawo ja! Brawo



Było to trudne i nużące
zadanie, bo porcja liter już
na śniadanie. I tak od rana,
przez kilka dni, aż zapisałam
zeszyty trzy. Na koniec wplatając
w szarość liter szlaczki
kolorowe, sprawiłam że moje
zadanie stało się gotowe.

Narzędzie do pisania powinno mieć „poślizg”. Na początku zalecany jest miękki ołówek [45] lub cienki flamaster, potem może być pióro lub miękki długopis. Moim zdaniem warto też zacząć od powiększonej liniatury, tak aby dziecko dokładnie widziało i potrafiło odtworzyć elementy graficzne poszczególnych liter. Na podstawie swoich badań stwierdziłam, że przygotowane przez nauczyciela kartki spięte w plik z okładką zaprojektowaną przez dzieci cieszą się u nich wielkim wzięciem. Potem stopniowo przechodzimy do zeszytu który ma także zróżnicowaną liniaturę [46]. Takie podejście pozwala na wyeliminowanie wielu błędów i zachęca dzieci do ćwiczeń graficznych.
Do podstawowych ćwiczeń stosowanych w przedszkolu lub klasach I-III szkoły podstawowej w prawidłowym pisaniu liter zaliczamy[47]:

- grupowanie liter ze względu na podobieństwa graficzne wskazywanie wspólnych elementów liter;
- pisanie szlaczków graficznych: zapisywanie wybranych przez uczniów wyrazów, które pojawią się na lekcji lub które potrafią napisać najlepiej lub mają z zapisem trudności w zeszycie w postaci szlaczków. Szlaczki mogą być ozdobione kolorem lub rysunkami. Wymagana jest zasada jeden szlaczek na jedną lekcję;
- pisanie od elementów litery do jej całościowego obrazu zebranych w grupy: *i, u, w; I, t, ł, b ; c, ć, o, ó, a ; ą, e, ę, d; f, j, y, g ; m, n, ń, r ; h, p, k ; s, ś, z, ź, ż ;* (uzupełniające polecenia: napisz literę o, a obok niej wypisz wszystkie inne które różnią się jednym elementem; napisz literę I i utwórz z niej 3 litery o podobnej konstrukcji dodając za każdym razem tylko jeden element; wypisz litery z kluczykami);
- pisanie od elementów litery wielkiej do jej całościowego obrazu zebranych w grupy: *A, N, M, W ; P, B, R ; T, F; O, C, G, E ; L,Ł, D, Z ; I, J, H, K ; U, Y; S* ; (uzupełniające polecenia: wypisz litery z kluczykami; napisz łańcuszek imion tak, aby następne z nich zaczynało się literą podobnego kształtu co ostatnia w poprzednim wyrazie);
- pisanie od elementów liter wielkich do jej całościowego obrazu (uzupełniające polecenia: połącz w wyrazach wielką literę z małą zachowując proporcje; zachowaj odstępy między wyrazami w zdaniu które zawiera jak najwięcej wielkich liter);
- pisanie liter w wyrazach poprzez łączenia naturalne: *cebula, ule, ile, lubi, buty, bilety, ceny* (uzupełniające polecenia: podczas przepisywania wyrazów zwróć uwagę na to, że liczba głosek w wyrazie pokrywa się z liczbą liter, pisząc z pamięci zapisz tylko te wyrazy, które potrafisz prawidłowo zapisać);

[45] W sprzedaży są specjalne ołówki dla leworęcznych

[46] Można kupić takie zeszyty dla całej klasy i w miarę indywidualnych postępów dzieci przechodzić do klasycznej liniatury. Od dawna mamy też takie zeszyty, które pozwalają dzieciom w klasie III przejść na liniaturę z jedną linią.

[47] W klasyfikacji wykorzystałam propozycje I.Kisiel (1983) i G. Kapicy (1988)

- pisanie liter owalnych w wyrazach poprzez łączenie stykami: *dom, owoce, lata, owca, oddać, dodać* (uzupełniające polecenia: podczas przepisywania wyrazów zwróć uwagę na rozdzielenie w kolumnach rzeczowników i przymiotników,; z przepisywanych wyrazów przygotuj dyktando graficzne dla uczniów ze swojej klasy);
- łączenie z literami *b, r, w* we wskazanych sylabach *bo, ro, bi, wi, wo, wr* i wyrazach *biurko, rwać, wstać* (uzupełniające polecenia: po dodaniu kilku liter stwórz inne wyrazy wykorzystując je do stworzenia rymu; z przepisywanych wyrazów przygotuj dyktando graficzne dla uczniów ze swojej klasy);
- łączenie litery *e* tworząc sylaby *be, re, we* (uzupełniające polecenia: napisz kilka wyrazów które zawierają wskazane sylaby i ustnie stwórz do nich rymy albo zagadki);
- łączenie liter poprzez styki naturalne: *dąb-dęby; ząb-zęby; koło-kółko; kłos–stos; stolik-stół* (uzupełniające polecenia: przy pisaniu zwróć uwagę na prawidłowe pisanie pętelek przy *ą,ę* przeanalizuj sposób zapisu i odmianę wyrazu podstawowego i uzupełnij ramię reguły pisowni z ó wymiennym; podkreśl w wyrazach tzw. ubezdźwięcznienia pomyśl jakiej reguły ortograficznej ona dotyczy);
- łączenie liter przy wykorzystaniu styków (uzupełniające polecenia: z propozycji na tablicy wybierz te sylaby które łączą się stykami; z zapisanych poprawnie pod względem graficznym sylab utwórz i zapisz wyrazy; oceń pracę innego ucznia pod względem graficznym[48]);
- łączenie litery *l, ł, t, m, z* i zapisywanie jej ruchem płynnym (uzupełniające polecenia: zapisz te wyrazy które potrafisz napisać poprawnie graficznie; przepisz tylko te wyrazy które potrafisz najłatwiej napisać; przepisz wszystkie zdania z tablicy w jak najkrótszym czasie; słuchaj uważnie dyktowanych wyrazów przez nauczyciela i pisz je bez odrywania ręki);
- poprawne łączenie liter w wyrazach „owal + laska" (uzupełniające polecenia: przepisywanie z uzupełnianiem połączeń: *da;ko; sa; ba;wa; ma; mo; ta* z wykorzystaniem rozsypanki wyrazowej; wymyślanie i zapisywanie w postaci zdania wyrażeń dźwiękonaśladowczych ludzi np. *baba* i zwierząt *kukuryku*; podpisywanie obrazków z wykaligrafowanymi sylabami „owal + laska", budowanie i zapisywanie sylab zachowanych w powyższej konwencji);
- grupowanie liter ze względu na podobieństwa fonetyczne wskazywanie wspólnych elementów liter (wniosek: jest to ta sama głoska ż i rz);
-

[48] Sprawdzanie koleżeńskie może odbywać się tylko w wypadku, gdy uczeń nie ma możliwości spotkania się z błędami ortograficznymi

- pisanie połączeń *rz,cz, sz, dź, dż* (uzupełniające polecenia: przepisz z tablicy wyrazy, zapisz poprawnie graficznie wskazane przez nauczyciela wyrazy, stwórz nowe wyrazy wykorzystując podane połączenia; nadaj nowe imię swojemu wymyślonemu zwierzakowi wykorzystując podane połączenia);
- pisanie połączeń *rb; rt; h; p* we wskazanych przez nauczyciela wyrazach np. farba; fartuch; pióro; handel (uzupełniające polecenia: przepisz z tablicy tekst i podkreśl w nich wskazane na tablicy połączenia; słuchaj uważnie i pisz ze słuchu wyrazy zwracając uwagę na połączenia, proporcje i pochylenie pisma; znajdź rymy do podanych na tablicy wyrazów);
- zapisywanie wyrazów różniących się między sobą jedną literą rozpoczynając od łatwych połączeń poprzez ćwiczenie i utrwalanie w wyższych klasach z włączeniem ćwiczeń ortograficznych (uzupełniające polecenia: prawidłowo łącz litery we wskazanych wyrazach: *mur; mus; muszę, mysz* itp.; samodzielnie ułóż krzyżówkę której hasła będą różnić się w parach między sobą; stwórz szyfr i wyślij wiadomość do kolegi; na mapie miasta zmień nazwy ulic i podpisz je nowymi różniącymi się tylko jedną literą);
- zapisywanie wyrazów różniących się między sobą kilkoma literami rozpoczynając od łatwych połączeń poprzez ćwiczenie i utrwalanie w wyższych klasach z włączeniem ćwiczeń ortograficznych (uzupełniające polecenia: reguła zapisu rz-ż: *morze-morski; harcerz- harcerstwo; murarz – murarski; krąg- krążyć pieniążek- pieniądz; grozić- grożę, mażę się- mazać ;* reguła zapisu ó-u: *król, królowa, róża, żółw, córka, różowy, żółty, skóra, wróbel, pióro - pierze, mrówka - mrowisko, szósta – sześć, stół - stolarz, ogród - ogrodnik, róg – poroże ;* reguła zapisu h- ch: *wahać się- waga, błahy- błazen, druh- drużyna , suchy – susza, piechotą – pieszo*);
- łączenie liter przez „wracanie po śladzie” np. *otwórz - otwarty; chłód - chłody; rów - rowy; wór - wory; bór - bory; wóz - wozy; ogród - ogrody* (uzupełniające polecenia: zaznacz zapisane przez siebie wyrazy które nie spełniają standardów graficznych; uporządkuj wyrazy według reguł ortograficznych; ułóż 5 zdań ze wskazanymi wyrazami- zdania muszą tworzyć logiczną całość; znajdź inne przykłady podobne do tych z którymi pracujesz);
- utrwalanie umiejętności i łączenia przez styki oraz poprzez powracanie „ po śladzie” i zwiększanie tempa pisania (uzupełniające polecenia: przepisz wskazany przez nauczyciela tekst; zapisz poprawnie pod względem graficznym tekst dyktowany przez nauczyciela, zapisz wskazane przez nauczyciela wyrazy; ułóż 5 zdań ze wskazanymi wyrazami- zdania muszą tworzyć logiczną całość; znajdź inne przykłady podobne do tych z którymi pracujesz);
- utrwalanie umiejętności i łączenia liter poprzez powracanie „ po śladzie” *re -róg; róg- rogi* (uzupełniające polecenia: przepisz wskazany przez nauczyciela tekst; zapisz poprawnie pod względem graficznym tekst

dyktowany przez nauczyciela, zapisz wskazane przez nauczyciela wyrazy; ułóż 5 zdań ze wskazanymi wyrazami- zdania muszą tworzyć logiczną całość; znajdź inne przykłady podobne do tych z którymi pracujesz);

- utrwalanie umiejętności pisania i łączenia przez styki oraz poprzez powracanie „ po śladzie” grupy liter : *myjemy; szorujemy; odkurzamy; dzisiaj; wczoraj; przedwczoraj* (uzupełniające polecenia: przepisz wskazany przez nauczyciela tekst; zapisz poprawnie pod względem graficznym tekst dyktowany przez nauczyciela, zapisz wskazane przez nauczyciela wyrazy; ułóż 5 zdań ze wskazanymi wyrazami- zdania muszą tworzyć logiczną całość; znajdź inne przykłady podobne do tych z którymi pracujesz);
- pisanie wyrazów w których znajdują się wielkie litery (uzupełniające polecenia: zapisz wybrane imiona swoich koleżanek i kolegów; stwórz zdanie z jak największą liczbą wyrazów które rozpoczynają się wielką literą; napisz wielkie litery ozdabiając je różnymi zawijasami; napisz ogłoszenie i zaproszenie, zaadresuj kopertę lub kartkę pocztową, napisz ręcznie wiadomość mailową);
- samodzielna ocena własnego pisma w porównaniu ze wzorem graficznym (uzupełniające polecenia: przepisywanie, pisanie z pamięci, pisanie pism użytkowych, poprawa koleżeńska, dyktanda graficzne);
- pisanie dłuższych wyrazów bez odrywania ręki: lala, lipa, numer, lek, numer (uzupełniające polecenia: napisz jak najwolniej/ najszybciej, mierzymy czas odliczając, podane przez nauczyciela wyrazy nie odrywając ręki – sprawdzenie poprawności – zapis wyrazów odbywa się na tablicy, a uczestnicy to przedstawiciele rzędów lub inaczej wybrani uczniowie);
- pisanie większych całości tekstu (uzupełniające polecenia: zapisz tytuł czytanki, zapisz temat lekcji, napisz pismo użytkowe typu; sms, ogłoszenie, zaproszenie, list, życzenia w pamiętniku itp.);
- pisanie większych całości tekstu ze zwróceniem uwagi na proporcje liter wielkich i małych. Rozstawienie wyrazów w zdaniu. Organizacja tekstu na stronie (uzupełniające polecenia: zapisz tytuł czytanki, zapisz temat lekcji, napisz pismo użytkowe typu; sms, ogłoszenie, zaproszenie, list, życzenia w pamiętniku itp.);
- pisanie większych całości tekstu ze szczególnym zwróceniem uwagi na pochylenie pisma (uzupełniające polecenia: zapisz tytuł czytanki, zapisz temat lekcji, napisz pismo użytkowe typu; sms, ogłoszenie, zaproszenie, list, życzenia w pamiętniku itp.);
- ocena własnego pisma w porównaniu ze wzorem (uzupełniające polecenia: zapisz tytuł czytanki, zapisz temat lekcji, napisz pismo użytkowe typu; sms, ogłoszenie, zaproszenie, list, życzenia w pamiętniku itp.);
- zwiększanie tempa pisania (uzupełniające polecenia: zapisz 3 zdania które przyszły Ci do głowy; napisz życzenia imieninowe dla kolegi, szybko napisz ogłoszenie itp.).

Ćwiczenia graficzne powinny być prowadzone także w klasie II i III. Poniżej przedstawiam proponowany przez I. Kisiel (1983) i G. Kapicy (1988)[49] tok metodycznego postępowania przy pisaniu trudniejszych połączeń z literami *b, r, w* bowiem łączenie tych liter wymaga modyfikacji ich kształtu.

Tabela 60
Tok metodycznego postępowania przy pisaniu trudniejszych połączeń z literami *b, r, w*

Część zajęć	Czynności nauczyciela i ucznia
Część wstępna	Ćwiczenia ruchowe: o rozciąganie ciała, ćwiczenia rozmachowe o ćwiczenia małych mięśni rąk Przygotowanie miejsca do pisania: o ustawienie krzesła i stołu o przygotowanie przyborów do pisania (ołówki, pióra, mazaki, długopisy, zeszyty bez liniatury i z liniaturą) Podanie celu lekcji takiego, który zmotywuje uczniów (celem może być sporządzenie pisma użytkowego lub zbliżające się dyktando graficzne)
Część właściwa	o przypomnienie kształtów liter *b, r, w* o pisanie liter ze słuchu: ocena rezultatu, podkreślenie błędów o analiza słuchowa wyrazów: *brat, beksa, korek, wędka* (wyrazy mogą być wyeksponowane przez nauczyciela, ale także wyszukane w tekście przez uczniów lub być hasłami w krzyżówce) o analiza sposobu łączenia liter *b, r, w* z literą *e* (próby znalezienia różnicy w kształtach pisanych liter oddzielnie i w wyrazach: wniosek to konieczność obniżania w literach węzełka przy ich łączeniu z *e,ę*

	[49] Cytowany tok został przez mnie uzupełniony i doprecyzowany

	o pisanie bezśladowe tych połączeń w wyrazach (duży format kartki bez liniatury, mazakami na ścieralnych tablicach itp. o korekta zapisu i pisanie wyrazów w liniaturze o pisanie z pamięci wyrazów i zdań, korekta o wyszukiwanie i samodzielny zapis wyrazów z sylabami *re, rę, we, wę be, bę* o pisanie wyrazów z wymienionymi sylabami w liniaturze pod kontrolą nauczyciela
Część końcowa	Ocena pracy uczniów i stopnia realizacji postawionych celów

Osobnej pracy wymagają dzieci z dysgrafią. Co ciekawe dzieci z dysgrafią nie mają trudności z pisaniem pojedynczych liter, ale z ich łączeniem. Czują niechęć do pisania, rysowania czy malowania. Mają trudności z utrzymaniem ołówka czy długopisu. Prace wyglądają na niestaranne. Dysgrafia występuje w połączeniu z percepcją wzrokową (nakładanie liter na siebie, za duże odstępy, mylenie kolejności liter, błędne pochylenie) i niskim napięciem nerwowym oraz zaburzeniami motoryki małej odpowiedzialnej za ruch dominującej ręki podczas pisania (litery są niepewne).Ponieważ dysgrafia jest zaburzeniem nerwowo-mięśniowym wymaga więc indywidualnego podejścia do ucznia i sięgnięcia do specjalnych ćwiczeń. Nie tylko dla dysgrafików ale także dla innych uczniów będących w procesie nauki pisania polecana jest kinezjologia edukacyjna. Równoważenie obu półkul mózgowych [50]
Przygotowanie do pisania i sam proces wymaga wspomagania. W sukurs przychodzi kinezjologia edukacyjna. P. i G. Dennisonowie wykorzystują połączenia nerwowe dla stabilizowania i racjonalizowania emocji. Opisali dwa podstawowe mechanizmy ruchu. Pierwszy typ to mechanizm integracji myśli i ruchu. Polega on na wykonywaniu ćwiczeń naprzemiennych, a więc ruchów przekraczających środkową linię ciała powstałą z podziału na lewą i prawą stronę ciała i mózgu. Te ruchy występują naturalnie i można je spotkać podczas czytania, kiedy oczy przekraczają linię środkową, a także przy pisaniu, rysowaniu, wykonywaniu różnych czynności. Aktywizują one działanie obu półkul mózgowych i przez to zwiększają prędkość przenoszenia informacji. Drugi typ to mechanizm rozłączania myśli i ruchu. Ćwiczy się go za pomocą ruchów jednostronnych, czyli takich, które nie przekraczają linii środkowej ten sposób aktywizuje się większą pracę określonej półkuli mózgu, a więc pobudza się procesy przetwarzania informacji. Oba mechanizmy ruchu wzajemnie się uzupełniają i wykorzystuje się je w procesie nauki pisania. Następuje poprawa koncentracji na wykonywanych zadaniach, koordynacji wzrokowo-ruchowej zwłaszcza gdy w procesie pisania zaangażowana jest lewa ręka, równomiernego oddychania i odporności na stres.

[50] Zadania obu półkul opisałam wcześniej

Trudności w zakresie przebiegu czynności grafomotorycznych u dzieci z klas I oraz dzieci realizujących obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego obejmują błędy nieproporcjonalnego układu elementów w obrębie litery, najczęściej przy zapisie liter *y*, *ł*, *k*, *b*, *i*, *g*, *ą*, *j*, *d*, *w*, *n*. Odnotowano liczne błędy niedopełnienia kształtu litery (najczęściej w literach *g*, *y*, *ł*, *k*, *s*, *i*). Mniej licznie wystąpiły błędy dotyczące zniekształcenia linii litery. Błędy proporcjonalności występują w badanych tekstach sporadycznie. Mocną stroną pisma badanych uczniów jest jednolite pod względem pochylenie. Duża liczba błędów graficznych może być spowodowana lekceważącym stosunkiem uczniów do pisania, brakiem samokontroli, samooceny, słabym zainteresowaniem nauczyciela pismem uczniów, pomijaniem warstwy graficznej pisma przy ocenie tekstów przez nauczyciela oraz niewłaściwą estetyką i poprawnością pisma nauczyciela (U. Kucharska, 1996). Istotne znaczenie w doskonaleniu warstwy graficznej pisma uczniów klas wczesnoszkolnych mają „ćwiczenia doskonalące pismo, organizowane systematycznie i okazjonalnie, wzorowe pismo nauczyciela[51], ocena pisma uczniów pod względem graficznym, dobór właściwego narzędzia pisarskiego (ołówek, pióro), łączenie ćwiczeń graficznych z innymi ćwiczeniami językowymi”(A.Zadęcka-Cekiera, 2017,s.115).

W celu ułatwienia rejestracji analizy i planowania ćwiczeń poprawiających jakość pisma ucznia skonstruowano wiele narzędzi. Poniżej przedstawiam kilka z nich. Zwracam uwagę na sposób i warunki zapisu który będzie podlegał ocenie. G.Grabowska (1989, s.113-114) zaproponowała skalę do oceny samodzielnego pisma tekstu wyuczonego na pamięć przez ucznia i pisanego z pamięci. Ocena polega na przyznawaniu punktów w wyraźnie sprecyzowanych kategoriach.

Tabela 61
Skala do oceny samodzielnego pisma tekstu wyuczonego na pamięć przez ucznia i pisanego z pamięci (G.Grabowska, 1989)

Kategorie błędów	Opis	Punkty
błędy konstrukcyjne	• niedopełnienie kształtu litery • nieproporcjonalny układ elementów w budowie litery • zniekształcenie linii (kresek)	1 punkt 1 punkt 1 punkt
zespół błędów łączenia	• brak łączenia elementów w obrębie litery • brak łączenia liter w wyrazie	1 punkt 1 punkt 1 punkt

	[51] Dlatego każdy nauczyciel powinien uczyć się pisać litery oraz wyrazy zarówno w liniaturze jak i poza nią	

	• łączenie niewłaściwe	
błędy proporcjonalności w układzie liter w obrębie wyrazu i wyrazów względem siebie	• niewłaściwe zagęszczenie • zachwianie proporcji liter w wyrazach • nierównomierne ułożenie liter pod względem wysokości • niewłaściwe odstępy między wyrazami	1 punkt 1 punkt 1 punkt 1 punkt
błędy niejednolitego pochylenia pisma	• zmiana kierunku pochylenia liter w wyrazie, tzw. chwiejące się pismo • zmiana kierunku pochylenia wyrazów w tekście	1 punkt 1 punkt
błędy nierównomiernego położenia	• trudności z utrzymaniem pisma w określonej linii	1 punkt
Uzyskane przez dziecko punkty pozwalają na ocenę zaburzenia pisma pod względem graficznym. O wysokim stopniu zaburzenia świadczy duża liczba punktów (13-9 pkt), o średnim stopniu 8-5 pkt, a o niskim mniejsza liczba punktów. G. Grabowska proponuje, aby pomocniczo wykorzystywać 7-stopniową skalę ocen i wzory pisma opracowanymi przez T. Wróbla (1979)[52]. Dodatkowo należy też brać pod uwagę „kształtność oraz czytelność pisma i ogólne wrażenie”, jakie sprawia tekst napisany przez dziecko.		Razem 13 punktów

Tabela 62
Karta oceny pisma H. Cybulska, A. Czochra i Z. Maleszyk (1991) [53] w tekście bezpośrednio przepisywanym

Kategorie błędów	Opis
błędy konstrukcyjne	• niedopełnienie kształtu litery i zniekształcenie linii liter

[52] Pamiętajmy jednak o tym, że wzór liter zmienił się , przykładem może być wielka litera A,M,N itd

	[53] Cytowane za E. Strzelczyk (2019)

	nieproporcjonalny układ elementów w budowie litery
błędy łączenia liter	• brak łączenia niewłaściwe łączenia liter
błędy proporcjonalności	• niewłaściwe zagęszczenie liter w wyrazach lub wyrazów w zdaniach różna wysokość i szerokość liter (brak proporcji)
błędy niejednolitego pochylenia liter w wyrazach	• zmiana kierunku pochylenia liter w wyrazach • zmiana kierunku pochylenia wyrazów w tekście
Brak błędów danego typu pozwalał ocenić pismo na 2 punkty, od 1-4 błędów ocena wynosiła 1 punkt, powyżej 5 błędów uczeń otrzymywał 0 punktów. Ocena graficznej strony pisma była więc sumą punktów za brak błędów graficznych. Dodatkowo można było uzyskać 2 punkty za estetykę pisma, a maksymalna liczba punktów za całość tekstu wynosiła 10. Przyjęto tu następujące kryteria: 0-2 punktów bardzo niski poziom, 3-5 punktów niski, 6—7 punktów przeciętny, 8—9 punktów wysoki, 10 punktów bardzo wysoki poziom.	

Tabela 63
Karta oceny pisma M. Dmochowska (1971) dzieci w wieku 5-7 lat

Materiał do badania	Ocena ilościowa w kategoriach: błędy konstrukcyjne, błędy proporcjonalności oraz błędy w nachyleniu liter i wyrazów	Ocena jakościowa w kategoriach: błędy konstrukcyjne, błędy proporcjonalności oraz błędy w nachyleniu liter i wyrazów	Szybkość pisania według skali T. Wróbla (1979)
odwzorowanie czterech linii tekstu			
odwzorowanie 13 liter na osobnych karteczkach			
odrysowywanie liter w zabawie			
odwzorowanie szlaczków i liter w liniaturze			

M.Dmochowska (1971) proponuje tylko materiał do badania pisma. Kategorie oceny wpisałam sama, bo myślę, że poza oceną ilościową powinna znaleźć się także ocena jakościowa pisma oraz miejsce na notatki nauczyciela opisujące indywidualne osiągnięcia ucznia w procesie nauki pisania liter, wyrazów i zdań. Tego typu zapisów nie znalazłam w dostępnej literaturze.

Najpełniejsze narzędzie zbudowały T. Domagała i U. Mirecka (2017), Jest nią skala oceny sprawności grafomotorycznych SOSG. To narzędzie diagnostyczne służące do oceny przebiegu czynności grafomotorycznych oraz analizy próbek pisma i wzorów literopodobnych w oparciu o normy psychometryczne. Celem jest diagnoza dysgrafii. Narzędzie opracowane zostało na bazie funkcjonującego w praktyce diagnostycznej Profilu Sprawności Grafomotorycznych. Niestety, z punktu widzenia nauczyciela przedszkola i klas I-III jest ona dostępna tylko na stronie Pracowni Testów Psychologicznych[54]. Karta oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych – narzędzie do rozpoznawania problemów w pisaniu u uczniów szkoły podstawowej została opisana w artykule A. Domagały (2023). Autorka podkreśla, iż oceny „dokonuje się na podstawie prac ucznia stworzonych w warunkach szkolnych i/lub domowych (np. notatek z lekcji w zeszytach szkolnych, prac domowych). Analizie podlega strona graficzna tekstów powstających w warunkach typowych (dla ucznia, dla zespołu klasowego)”(s.229). Co ważne dla całej diagnozy ważne jest także zwrócenie uwagi na „sytuacyjną zmienność poziomu graficznego tekstów danego ucznia i określenie powodów tej zmienności (np. mocno zróżnicowana może być strona graficzna pisma w różnych zeszytach przedmiotowych, choćby z uwagi na to, czy notatki są sprawdzane przez nauczycieli) (s.230)”. A. Domagała (2023a) przeanalizowała także umiejętności grafomotoryczne uczniów w sporządzanych przez uczniów schematach, wykresach, tabelach, szkicach czy rysunkach pomocniczych, co moim zdaniem wnosi nową jakość do opisu umiejętności graficznych uczniów.

Tabela 64

[54] Domagała A., Mirecka U. (2017), Skala oceny sprawności grafomotorycznych SOSG, PTP

Profil sprawności grafomotorycznych (PSG) i Skala oceny sprawności grafomotorycznych (SOSG) – informacje podstawowe (A.Domagała, 2023, s.231-232)

Kryteria	Profil sprawności grafomotorycznych (PSG)	Skala oceny sprawności grafomotorycznych (SOSG)
Użytkownicy narzędzia	Psycholodzy, pedagodzy (głównym obszarem diagnostycznym, gdzie PSG znajduje zastosowanie, jest diagnoza dysgrafii), również logopedzi, nauczyciele szkół podstawowych posiadający wiedzę oraz doświadczenie zawodowe odnośnie do nabywania umiejętności pisania przez uczniów i trudności przejawianych przez nich w tej sferze	Specjaliści – psycholodzy, pedagodzy, logopedzi (głównym obszarem diagnostycznym, gdzie SOSG znajduje zastosowanie, jest diagnoza dysgrafii w poradni psychologiczno-pedagogicznej).
Materiał badawczy analizowany w aspekcie wytworów czynności grafomotorycznych	W przypadku pełnej realizacji procedury badania: dwie reprodukcje wzorów literopodobnych (wykonane przez ucznia na kartce bez liniatury i z liniaturą), dwa teksty (przepisane na kartce bez liniatury i z liniaturą).	Dwie próbki pozyskane od ucznia: reprodukcja wzorów literopodobnych na kartce bez liniatury, tekst przepisany na kartce z liniaturą.
Możliwości zastosowania narzędzia	Zastosowanie standardowe i niestandardowe (tu: z ograniczeniem liczby zadań przewidzianych do wykonania przez badanego na materiale językowym i/lub niejęzykowym; z wykorzystaniem materiałów własnych dostosowanych do możliwości badanego dziecka). PSG to narzędzie oceny jakościowej.	Będąc narzędziem znormalizowanym, SOSG używana jest przez specjalistów w ściśle określony sposób.
Rezultaty badania	Badanie pozwala określić profil sprawności grafomotorycznych ucznia z uwzględnieniem dwu aspektów – przebiegu (na podstawie	Badanie pozwala ocenić sprawności grafomotoryczne ucznia z uwzględnieniem dwu aspektów –

	Protokołu obserwacyjnego) i wytworów czynności grafomotorycznych (na podstawie Karty oceny pisma i wzorów literopodobnych). Zasadniczym celem badania jest rozpoznanie zjawisk niepożądanych występujących w aspekcie przebiegu i/lub wytworów czynności grafomotorycznych.	przebiegu i wytworów czynności grafomotorycznych. Określa się, czy poziom rozwoju sprawności grafomotorycznych ucznia jest odpowiedni na danym etapie edukacji szkolnej, czy nie (wyniki wysokie, przeciętne, niskie). Badanie dostarcza również informacji o trudnościach grafomotorycznych ucznia w postaci charakterystyki zjawisk niepożądanych.

Tabela 65
Karta oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych jest narzędziem które pozwala na ocenę (A.Domagała, 2023, 2023a) ocenę poziomu graficznego pisma i rejestrację symptomów trudności grafomotorycznych

Karta oceny poziomu graficznego pisma	Elementy	Opis
Ocena poziomu graficznego pisma – rejestr symptomów trudności grafomotorycznych		
Uzupełniająco ocenia się zapis znaków interpunkcyjnych (i innych znaków graficznych w tekście). W części	linia (ślad narzędzia pisarskiego)	• wyrazistość śladu narzędzia pisarskiego jest zmienna, bądź ślad zwykle jest zbyt mocny lub zbyt słaby-jakość linii jest oznaką nieodpowiedniego nacisku narzędzia pisarskiego; • linia jest niestabilna–kreślona w sposób niepewny, bez pełnej kontroli (pojawiają się nierówności, skrzywienia, drżenie czy nieumyślne przedłużenia linii;

tej wyróżniono zjawiska cechujące poziom graficzny pisma ucznia, zostały one zestawione w 30 punktach (łącznie), z ukierunkowaniem na odzwierciedlające się w zapisie trudności grafomotoryczne. W zestawieniu symptomów trudności odnoszących się do strony graficznej pisma oceniający wskazuje, jakie zjawiska występują u danego ucznia, tym samym sporządza dla niego indywidualny rejestr problemów. Osobno uwzględnia się ponadto występowanie tzw. rzekomych błędów ortograficznych		• występują retusze, poprawki oraz próby usuwania niedostatków i zaistniałych uchybień-linia musi być korygowana przez ucznia.
	litery	• litery nie są należycie różnicowane w zapisie z literami drukowanymi; • występują litery z pominiętym, zredukowanym elementem strukturalnym; • występują litery z dodatkowym elementem strukturalnym; • elementy strukturalne litery nie są ze sobą należycie zespolone (bądź zespoleniu ulegają elementy strukturalne, które winny zachować odrębność); • położenie liter na płaszczyźnie jest nieodpowiednie (bądź układ elementów strukturalnych litery nie jest odpowiedni) • występują litery znacznie obrócone, z przesunięciami elementów strukturalnych litery na płaszczyźnie; • w zapisie liter występują nieproporcjonalne elementy strukturalne(zbyt duże bądź zbyt małe w stosunku do całości); • litery, ich elementy strukturalne, są zniekształcone (dochodzi też, przy nasilonych zniekształceniach, do zagubienia formy liter; • wybranym literom uczniowie nadają osobliwy kształt-zapisują je z ozdobnikami, z dodatkowym przetworzeniem elementów strukturalnych.
	łączenie liter	• znak połączenia jest w wyrazie elementem odrębnym, zapisywanym osobno (a więc wbrew swojej funkcji nie łączy kolejnych liter); • litery łączone są nadmiarowo - stosowane są zbyteczne, sztuczne znaki połączeń lub połączenia zbyt wyraziste i wydłużone; • połączenia są prowadzone w nieodpowiednim miejscu, rozpoczynają się lub kończą w niewłaściwej części litery (co dodatkowo może skutkować zniekształcaniem formy liter);

		• litery są łączone w sposób niedokładny (występują połączenia niepełne, zgrubiałe, krzyżujące się i zachodzące na literę; • litery są zapisywane zbyt blisko siebie, nie zachowują należycie swej odrębności, ulegają zespoleniu (kolaże i litery doklejone – połączenia nie są stosowane), a także występują litery zachodzące na siebie; • litery są oddalone od siebie (zapisywane z odstępem, pismo rozstrzelone – połączenia nie są stosowane.
	pochylenie liter (pochylenie pisma)	• kierunek pochylenia liter w wyrazie jest zmienny, litery są rozchwiane; • kierunek pochylenia wyrazów w tekście jest zmienny (przy względnie stałym kierunku pochylenia liter w poszczególnych wyrazach); • pochylenie pisma ma stały kierunek, lecz jest nadmierne.
	wielkość liter (wielkość pisma)	• wielkość liter w wyrazie jest zmienna, nieregularna – mogą występować litery bardzo małe (atroficzne) lub zbyt duże; • wielkość wyrazów w tekście jest zmienna i nieregularna – w zapisie mogą odznaczać się wyrazy małe lub zbyt duże; pismo może także stopniowo maleć bądź zwiększać się w toku pisania; • wielkość pisma jest względnie stała, ale pismo jest ogólnie zbyt małe lub zbyt duże (bądź jego szerokość lub wysokość jest nienależyta); w wypadku zapisu w liniaturze – pismo jest zbyt duże w stosunku do liniatury.
	zapis w wersie i na stronie	• odstępy między wyrazami są nienależyte – w zapisie odznaczają się zbyt małe (w przypadku skrajnym – wyrazy się stykają) lub zbyt duże odległości; odległość między wyrazami jest zwykle nieregularna; • zapis wersu nie jest utrzymany w jednej linii, poziomo (w przypadku liniatury – zapis nad wyznaczoną linią dolną lub za nisko, z

		przekroczeniem linii; bez liniatury – linia wersu opadająca, wznosząca się lub falista czy załamanie linii; • odstępy między wersami są nierównomierne bądź stale zbyt duże lub zbyt małe (w przypadku liniatury wybór miejsca do zapisu w układzie linii jest nieprawidłowy; bez liniatury – w zapisie odznaczają się zbyt duże lub zbyt małe odstępy między wersami, w przypadku skrajnym wersy stykają się lub zachodzą na siebie); • zapis w wersie rozpoczyna się lub kończy bez odstępu od brzegu strony(czy odstępem znikomym) bądź zapis w wersie kończy się przedwcześnie (występują duże luki na końcu wersów), marginesy nie są odpowiednio zachowane (w wypadku marginesów wyznaczonych na stronie zapis jest dokonywany z przekroczeniem wyrysowanej linii, gdy brak wyznaczonych marginesów, marginesy mają stale nieodpowiednią wielkość lub są zmiennej wielkości); • zapis tekstu jest dokonywany bez odpowiednio wyróżnionych akapitów (brak wcięć, wcięcia zróżnicowanej wielkości czy stale zbyt małe lub zbyt duże, wcięcia wypełnione dodatkowymi znakami graficznymi, przypadkowe wysunięcia zamiast wcięć); • globalny układ tekstu na stronie jest niewłaściwy.
	zapis znaków interpunkcyjnych	• zespolenia tam gdzie powinna występować odrębność; • znaki wykrzyknięcia połączone w jedną całość; • przecinki pisane w inną stronę czy przemieszczone na płaszczyźnie; • znaki interpunkcyjne są zapisywane z ozdobnikami i elementami strukturalnymi według pomysłu ucznia; • dwukropek kreślony jako dwa kółka; • koniec zdania zamiast kropki kółko; • nad literami i i j kreślone są kółka; • nieproporcjonalna wielkość znaków interpunkcyjnych; • zapisywanie znaków w nienależytej odległości od wyrazu.

Uwagi na temat trudności w zakresie przebiegu pisania: tu wskazuje się dostrzegane u ucznia nieprawidłowości dotyczące przebiegu pisania (wytwór i przebieg czynności pisania są integralne, dodanie znaczących informacji na temat trudności w zakresie techniki pisania sprzyja lepszemu rozumieniu problemów ocenianego ucznia, trafności rozpoznania zjawisk na poziomie graficznym pisma, ich uwarunkowań)
Dodatkowe uwagi odnośnie co do poprawności ortograficznej: gdzie sygnalizuje się występowanie błędów w pisowni w analizowanych tekstach (np. nieumiejętne zapisanie wyrazów w wersie gdzie z braku miejsca wyrazy napisane są razem co traktuje się jako błąd ortograficzny),

Zatem oba narzędzia, zdaniem autorek, służą określeniu zakresu symptomów trudności występujących w zapisie ucznia, niezależnie od uwarunkowań obserwowanych niedostatków. Mogą być stosowane, gdy podejrzewa się specyficzne bądź niespecyficzne trudności w pisaniu, a także u uczniów już zdiagnozowanych – do oceny aktualnego stanu osiągnięć szkolnych.

W ocenie sprawności pisania ważna jest także szybkość tej czynności. Zdaniem T. Wróbla (1979) powinna ona rosnąć wraz z wiekiem uczniów. Jednak badania autora udowodniły, iż wraz z szybkością pisania drastycznie maleje poprawność graficzna pisma.

Tabela 66

Ocena szybkości pisania (T. Wróbel,1979, s.107)

Uczniowie piszący	Litery napisane w ciągu minuty/klasa						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
wolno	9	16	25	29	33	39	45
średni	22	34	46	53	60	66	72
szybko	39	51	72	82	89	100	109

Powyższe normy mogą budzić wątpliwość. Minęło bowiem około 50 lat od ich opublikowania. W badaniach które przeprowadziłam w latach 2020-2024 w przedszkolu i klasach I-III uzyskałam podobne wyniki. Jedyną różnicą była

wysoka nieczytelność pisma uczniów klas VII i VIII. Tendencja pojawianie się licznych błędów graficznych występuje już od klasy III szkoły podstawowej i rośnie wraz z wiekiem uczniów. Nauczyciele tłumaczą ten fakt brakiem czasu poświęconego na doskonalenie pisma. Bardziej zwracają uwagę na „informacyjność i poprawność gramatyczno-ortograficzną" tekstów uczniów niż na poprawne pod względem graficznym pismo.

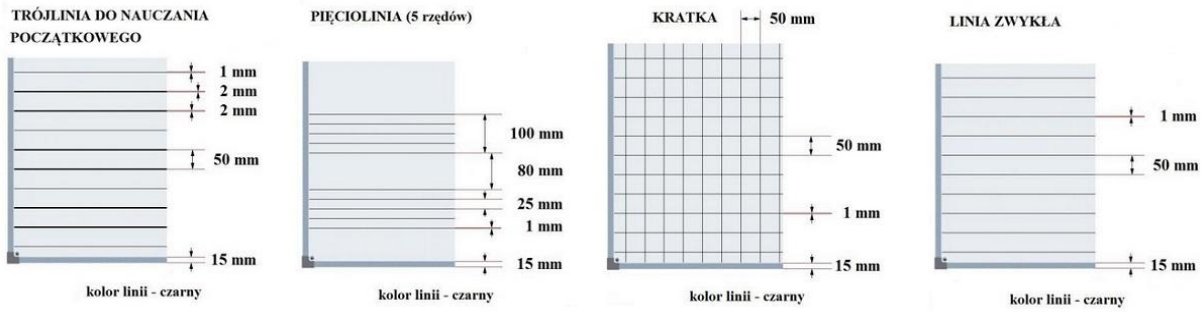
3.3. Kaligrafia

Jeśli uznamy, że pismo jest to zespół znaków graficznych będących odzwierciedleniem dźwięków lub pojęć i służy do wyrażenia myśli za pomocą znaków graficznych to kaligrafia jest pisaniem według określonego wzoru przyjętego w danej epoce historycznej lub regionie świata. Kaligrafia to reprezentatywna sztuka Azji Wschodniej Chin, Tajwanu, Japonii, Korei Południowej, Korei Północnej i Mongolii, która fascynuje ludzi na całym świecie. Jednak początkujący w kaligrafii często napotykają trudności w zrozumieniu cech kaligrafii, takich jak równowaga znaków czcionki, kolejność pociągnięć i grubość, co może powodować frustrację podczas ćwiczeń kaligrafii. M. Narita, T. Matsumaru (2015),opisują zdalny system wspomagający naukę kaligrafii w Japonii. Jak przystało na Japończyków polega on na nauce pisania pędzlem za pomocą projektora. System został zaprojektowany tak, aby zapewniać dwa rodzaje umiejętności w zależności od możliwości ucznia. Pierwsza to kopiowanie, drugie to umiejętność śledzenia pisma i jego kombinacji. Dzieci uczą się o trójwymiarowości narzędzia pisarskiego, prędkości pisania, nacisku i orientacji pędzla. Metodą tą mogą wizualizować położenie i orientację pędzla. Cała metoda została poddana badaniom w rezultacie których potwierdzono jej skuteczność. W Chinach S. Huda, N.Funabaki, M. Kuribayashi, K. Wen-Chung (2019, 2019a) opisują podobne działania, w sytuacji gdy nauczyciel nie jest dostępny, a uczeń potrzebuje asystenta. Funkcjonuje tam systemu nauki kaligrafii (CLAS) wykorzystujący mapowanie projekcyjne, co umożliwia uczniowi samodzielną naukę kaligrafii. Uczeń śledząc film, w którym nauczyciel pisze litery wyświetlane bezpośrednio na papierze. W ten sposób może nauczyć się kolejności pociągnięć i szybkości pisania, a także prawidłowego kształtu litery i jej fragmentów. Ta metoda została także potwierdzona eksperymentalnie. Z. He, H. Xie and K. Miyata, (2020) proponują interaktywny system projekcyjny, który wspiera uczniów w praktyce kaligrafii. Proponowany system składa się z trzech etapów: dopasowywania obrazów, łączenia obrazów oraz projekcji wskazówek dotyczących czcionki. Zapewnia on adaptacyjne wskazówki dotyczące kaligrafii, obejmujące alternatywne czcionki mieszane w

zależności od ich stopnia dopasowania do bieżącego stanu pisma. Stąd proponowany system może wspierać uczniów kaligrafii na różnych poziomach zaawansowania. Podobne metody przy wsparciu elektroniki opisuje S.Xu, C.M.F. Lau, C. Xu,.(2005) oraz B.S. Fang (2020). Ten ostatni przedstawia dalsze perspektywy stosowania opisywanej wyżej metody. Koncepcja komputera jako asystenta w nauce kaligrafii pokazuje, iż może on wykonywać jeszcze bardziej skomplikowane czynności asystenckie , w tym w kontekście indywidualnych potrzeb ucznia.

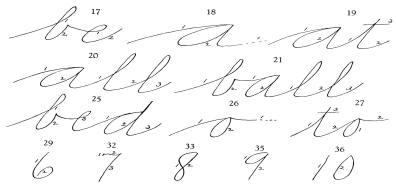
Ogólnie przyjmujemy następujące rodzaje kaligrafii: brush lettering, copperplate (kursywa angielska), spencerian, italika, uncjała, gotyk, minuskuła karolińska oraz kaligrafia nowoczesna. Historycznie epoka pisma zaczęła się od pisma piktograficznego, w którym każdy rysunek (piktogram) oznaczał dane pojęcie. Udoskonaleniem piktogramów jest pismo ideograficzne, które pozwala opisywać idee i pojęcia związane z konkretnym przedmiotem i zjawiskiem. Następnym etapem jest używanie pisma ideograficznego, ale już z elementami porządkowania symboli w różnych kombinacjach, czyli pismo analityczne. Końcowym etapem jest pismo fonetyczne. Tu symbol odpowiada dźwiękowi mowy, a litery przedstawiają graficznie poszczególne głoski.

Zapisywanie liter wymaga odpowiednich narzędzi. Zaczniemy od liniatury czyli arkuszy w zeszytach do pisania lub kartach katalogowych. Poniżej przedstawiam liniaturę skopiowaną ze strony https://www.wesola-szkola.com.pl/pl/produkt/500-tryptyk-biala-typ-a-liniatura-alu.



Liniatura może być dostępna w formie zeszytu lub wydrukowana ze strony internetowej. W początkowej nauce pisania zaleca się powiększoną liniaturę pozostającą jednak w proporcjach do zalecanej powyżej. W miarę nauki pisania przechodzimy do liniatury naturalnych rozmiarów, w klasie II-III do liniatury podwójnej, a w wyższych klasach do liniatury pojedynczej. Portal Liniatura Młodego Pisarza proponuje etapy przechodzenia do innych liniatur w klasach II-III.
I etap: nieco węższa od "zeszytu w trzy linie", ale wciąż jeszcze nieco szersza od pojedynczej. Litery kreśli się na grubszej linii podstawowej. Ponad nią są zasugerowane linie pomocnicze (delikatne linie przerywane), co ułatwia zachowanie równego rozmiaru liter. Pierwsza linia przerywana (ta ponad grubszą) wyznacza górną krawędź małych liter (np. a, c, e);
II etap: dla dzieci, które już potrafią pisać drobniejsze literki ale jeszcze gubią się w pustej przestrzeni "dorosłej" pojedynczej liniatury. Ta liniatura, podobnie jak opisana wyżej, jest nieco węższa od "zeszytu w trzy linie", ale wciąż jeszcze odrobinę szersza od pojedynczej linii. Nie ma w niej już górnej linii pomocniczej. Pozostała jeszcze delikatna sugestia linii wyznaczającej górną krawędź małych pisanych liter (linia przerywana);
III etap: pisanie w zwyczajnej, pojedynczej liniaturze.
W założeniach M.Montessori nauka kaligrafii polega na stopniowaniu. Liniatura jest kolorowa co pozwala na wprowadzenie i koordynowanie 3 stopni trudności dzięki liniaturze różowej, niebieskiej i zielonej.

Ciekawą propozycją nauki pisania jest próba przywrócenia koncepcji Joseph Carstarisa (1816). Jest on znany z tzw. pisma mechanicznego. P. Capuano (2018) charakteryzuje je jako pisanie przez powtarzanie, ale także poprzez interwencję mechaniczną, bowiem „pióro powinno wskazywać dokładnie na charakter pisma bliższy doskonałości" co powinno prowadzić do usystematyzowania tzw. „urzędniczej ręki" (ss.195-197).



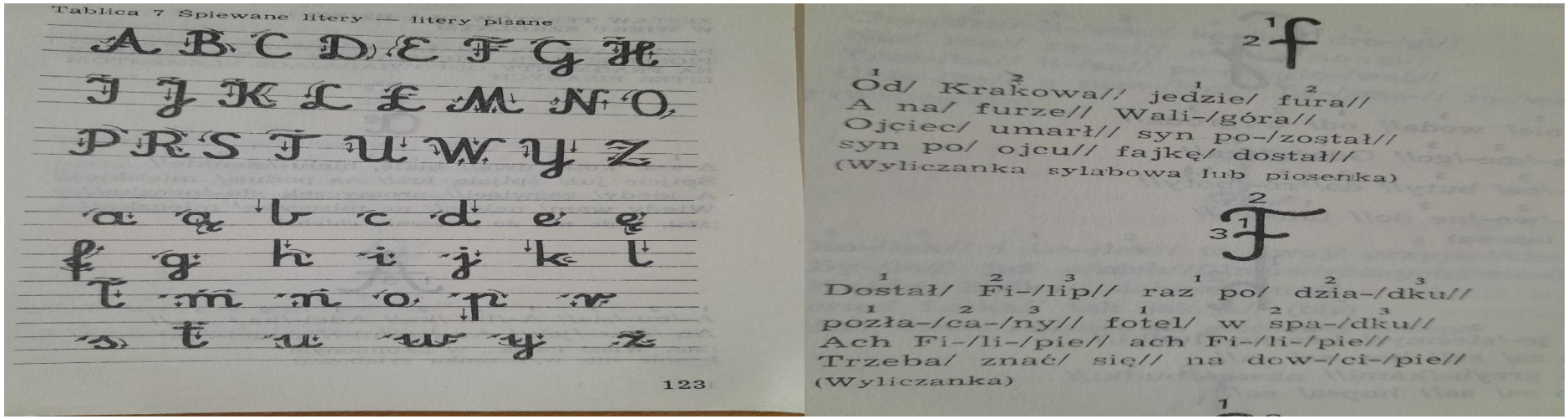
B.F. Forester (1832) opisując system nauki pisania J. Castarisa zwraca uwagę na metodyczność tej czynności. „Dostosowanie do wieku. Trudnością pracy w piśmie ręcznym jest dostosowanie jej do małych dzieci, po pierwsze, stosując duże litery. W pierwszej klasie zaleca się, aby papier był podzielony na linie oddalone od siebie o jeden cal, a małe litery stanowić mają trzy ósme długości i cal wysokości. Rozmiar może zostać nieco zmniejszony w drugiej części roku. Duże pismo pozwala na użycie narzędzia o większej szerokości [55] śladu kreślenia i nie wymaga tak dużej dokładności jak drobne pismo. Po drugie, wymagana prędkość ruchu jest duża mniej na początku niż później. Po raz pierwszy metronom jest używany, w drugim miesiącu pierwszej klasy i ustawiony na 50 uderzeń na minutę. Na koniec kursu wynosi już 176 uderzeń na minutę. Ruch pisania nigdy nie powinien być na tyle powolny, aby utracić ciągłość, ale z drugiej strony nie powinien być tak szybki, aby nie spowodować utraty przez dziecko kontroli nad rytmem (...). Materiały dla klas podstawowych, powinny być łatwe w użyciu. Należą do nich tablica i kreda, papier o szorstkiej powierzchni w dużych arkuszach i miękkie ołówki (...). Litery i słowa w ćwiczeniach wybierane są na podstawie dwóch czynników. Po pierwsze słownictwo jest starannie dobierane spośród używanych przez dzieci, dla których przeznaczone są te ćwiczenia, inne wyrazy wybierane są z literatury, ale to dopiero w drugim okresie. Druga uwaga dotyczy formy liter i rodzaju ruchu. Kolejność wprowadzania liter jest uzależniona od ruchu przy ich pisaniu. Tak więc litery w których ruch jest przeciwny do ruchu wskazówek zegara są zgrupowane razem i wprowadzone przed tymi, w których ruch jest odwrotny. Litery wykonane metodą mieszaną są wprowadzane jako ostatnie. Pisanie zdań musi być zgodne z literami i wyrazami już przećwiczonymi. W pisaniu należy unikać monotonii (...). Wymagana jest dobra pozycja i naturalne, łatwe trzymanie pióra utrwalone ćwiczeniami. Ruch pisania musi być regularny i płynny.

[55] Tak jak w Polsce redisówki

Każda litera „ jest liczona” czyli ruch i rytm pisania oznaczony jest liczbami napisanymi obok każdego połączonego ruchu w górę i w dół (ilustracja powyżej). Każde ćwiczenie musi zostać zapisane przez nauczyciela na tablicy. Należy uważać, aby dzieci podążały za liczeniem. W pierwszym okresie nauki pisania ćwiczenia są bardzo skondensowane i wymagające uwagi zarówno ze strony ucznia jak i nauczyciela, bowiem tylko w okresie pierwszego miesiąca wprowadza się 14 nowych liter i cyfr. W drugim natomiast dalszych 23. Najważniejszym celem jest jak najszybciej danie dziecku możliwości komunikowania się pisemnego z innymi.

Po 15 tygodniach nauki dziecko potrafi pisać zarówno małe jak i wielkie litery oraz cyfry. Przez pozostałą część roku szkolnego uczy się pisania zdań. Uwaga może teraz być skierowana na poprawę formy pisma, tak aby nie przeszkadzała ona w pisemnym komunikowaniu się. Praca nad formą pisma polega na skupianiu się nad jedną cechą na raz. Nauczyciel powinien komentować każde nowe ćwiczenie, zwracać uwagę na podobieństwa i różnice, przestrzegając przed powszechnymi błędami, chwalić i motywować. J. Castaris skonstruował pierwszą „Tabelę diagnostyki usterek w piśmie dziecka”. Ma ona zadanie rejestrować postępy dziecka, jego indywidualne błędy i pracę nad ich zniwelowaniem. Można w niej zapisywać nie tylko pracę ucznia nad pojedynczymi literami, ale także nad rozkładem liter w wyrazie, wyrazów w zdaniach, proporcji, nachylenia i odstępów. W późniejszych latach nauki należy także stosować ćwiczenia sprawdzające jakość pisania.

Pisanie w tempie nie jest obce i naszej polskiej metodyce nauki pisania. Jest to metoda dobrego startu M. Bogdanowicz w Metodzie Dobrego Startu (1985,1989). Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym piszą litery w rytm muzyki. Każda litera ma swoją piosenkę. Zajęcia z literą rozpoczynają się od analizy słuchowej tekstu (piosenka- wierszyk). Dzieci wyszukują w poszczególnych słowach głoski odpowiadające opracowywanej literze. W



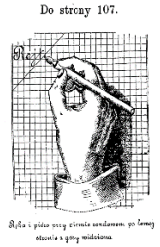
56

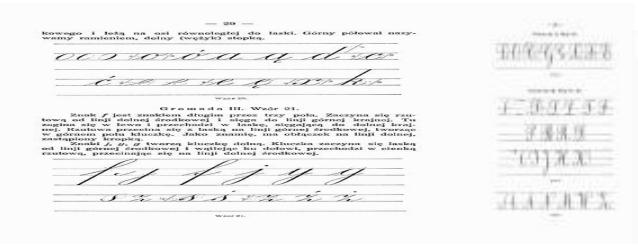
drugim etapie następuje praca nad literą. Opracowanie litery i jej odtwarzanie odbywa różnymi technikami według schematu ćwiczeń ruchowo-słuchowo-wzrokowych integralnie powiązanych z całą metodą dobrego startu. Ostatni etap to analiza wzrokowa tekstu. Tu dzieci wyszukują w poszczególnych wyrazach, wypisanego na tablicy tekstu piosenki, nowopoznane litery. M. Bogdanowicz wykorzystała melodie i teksty piosenek ludowych oraz popularnych zabaw dziecięcych.

W Polsce dużym zainteresowaniem cieszy się zeszyt do kaligrafii S.Taucha (ilustracja poniżej), który ułatwia naukę pisania pisma stojącego. Reprint wydania przedwojennego przygotowało Wydawnictwo Littervera oraz Fundacja Sztuka Kaligrafii. Z książki poznamy zasady budowania poszczególnych liter, ich proporcje, strukturę i technikę zapisu piórem z ostro zakończoną stalówką, ćwiczenia rozpisujące rękę i metody ćwiczenia pisania oraz gromady liter. Zeszyty do nauki kaligrafii autorstwa Stefana Tatucha obejmują zeszyt I z małymi literami, 24 strony (pismo ukośne) gdzie litery ułożone są w porządku genetycznym, zeszyt II z wielkimi literami, 24 strony (pismo ukośne) tu też litery

[56] M. Bogdanowicz (1989), Metoda dobrego startu, WSiP, ss.123-132

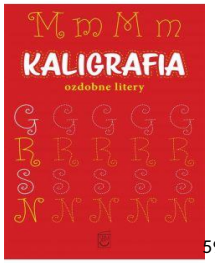
ułożone są w porządku genetycznym. Zeszyty do nauki kaligrafii zawierają liniuszek i są uzupełnieniem podręcznika „Nauka pisma użytkowego i ozdobnego”.





[57]

Inne zeszyty do kaligrafii dostępne na rynku wydawniczym

[58]


[59]

[60]

[57] https://www.litteravera.pl/pl/p/Nauka-pisma-uzytkowego-i-ozdobnego-Stefana-Tatucha-reprint-/32?utm_source=shoper&utm_medium=shoper-cpc&utm_campaign=shoper-kampanie-

[58] https://takczytam.com/24436-kaligrafia-zeszyt

[59] M. Regner: Kaligrafia. Ozdobne litery

[60] G.J.Kirkendal, L.Lavender, J.Manwaring, S.L.Panczyszyn (2018),Liternictwo sztuka pięknego pisania, Wydawnictwo Arkady

W kaligrafii każdą literę przedstawiamy w kilku odsłonach – najpierw doskonalimy pismo szkolne, a następnie zachęcamy do ćwiczenia pisania z użyciem ozdobnych czcionek. Dzięki temu dziecko ma okazję porównać różne graficzne zapisy tej samej litery, pobudzając tym samym wyobraźnię doskonalić, krok po kroku, odwzorowywanie różnych kształtów ćwiczyć pisanie po śladzie trenować tzw. małą motorykę, czyli sprawność ruchową palców i dłoni. Na rynku wydawniczym mamy wiele propozycji książkowych z opisywanego obszaru. Moją uwagę zwróciła pięknie wydana "Liternictwo. Sztuka pięknego pisania" to niezwykła, interaktywna książka, pełna twórczych propozycji, zabawnych ćwiczeń i prostych zadań do wykonania krok po kroku. Od nowoczesnej kaligrafii do pisania kredą – różnorodność niepowtarzalnych sposobów przemieniania słów i liter w zachwycające dzieła, które można wykorzystać jako prezenty, ozdoby domu, co moim zdaniem podniesie rangę pisania do sztuki użytkowej. Proste rady, jak rysować spirale i zawijasy, pisać pędzlem na płótnie, sporządzić kartę dań, zdobić ceramikę i konwertować prace na formę cyfrową, by móc je wydrukować. Bogactwo inspiracji i pomocnych wskazówek, a także specjalne strony, na których można poćwiczyć, żeby rozwinąć własny styl pięknego pisania. Pracując z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym tworzyłam z nimi albumy liter. Był to zbiór kart, kartoników, wycinków z gazet z wklejonymi różnej wielkości liniaturami, wierszykami na których dzieci przepisując oznaczały swoje ukochane litery. Litery powstawały ze sznurka, plasteliny, kleju itp. Każde dziecko posiadało swój osobisty album którego pojedyncze karty były prezentowane na wystawie lub w konkursach. Dzieci w wieku przedszkolnym zabierały album do szkoły i tam pracowały nad nim aż do klasy III. Stosowałam też naukę kaligrafii, gdzie dzieci wykorzystywały pędzle. Wystarczy kupić w supermarkecie tanie pędzle o szerokości do 10 cmi przyciąć włosie po przekątnej. Powstaje wtedy wygodne narzędzie do „ malowania i pisania liter”. Moi uczniowie przy pomocy tych pędzli przygotowywali plakaty, ogłoszenia, ale także laurki i życzenia na papierowej kartce o wymiarach 50cm na 100 cm.

Podsumowując, skupiając się na pisaniu i czytaniu jako łącznym procesie i wyodrębniając z nich pismo ręczne ucznia powinniśmy w jego nabywaniu uwzględnić technikę pisania i poziom graficzny pisma.

Tabela 67

Kompetencje i sprawności w zakresie pisania i czytania (A. Domagała, U. Mirecka, 2017a, s.23) [61]

☐ kanał przekazu informacji: czynność pisania opiera się na A: kompetencjach/ sprawnościach ortograficznych i B: kompetencjach/ sprawnościach grafomotorycznych- zespolonych ze sobą
W aspekcie nadawczym (prymarnie) → kompetencja i sprawności w aspekcie pisania
A: Kompetencje ortograficzne/ sprawności ortograficzne Kompetencje ortograficzne: odnoszą się do ortografii jako ogółu zasad dotyczących poprawnej pisowni w danym języku, określających poprawną wersję pisaną danego języka czyli w obrębie szeroko rozumianej ortografii mieści się w proponowanym ujęciu również interpunkcja jako skodyfikowana sfera poprawności językowej. Sprawności ortograficzne to sprawności realizacyjne będące odbiciem kompetencji ortograficznych. Przyjęto przy tym, że wszelkie nieprawidłowości w zakresie pisowni to błędy ortograficzne (nie tylko powszechne błędy naruszające zasady ortograficzne poznawane przez uczniów, jak tzw. typowe błędy ortograficzne, dotyczące użycia liter ó i u, rz i ż, ch i h). Uwzględnia się tu różnego rodzaju błędy popełniane przez uczniów opanowujących pisownię wyrazów nabywanych na podstawie języka pisanego, czasem bez jego dostatecznej znajomości (np. domke, domeky, dyom, bomek i tomek zamiast domek).
B: Kompetencje grafomotoryczne/ sprawności grafomotoryczne Kompetencje grafomotoryczne: decydujące o poprawności zapisu tekstu w aspekcie graficznym: odnoszą się do wiedzy dotyczącej grafomotoryki, w aspekcie przebiegu i wytworu czynności grafomotorycznych czyli w aspekcie

[61] Pozwoliłam sobie na drobne modyfikacje cytowanego układu tabeli

przebiegu pisania, np. sposób usytuowania zapisywanego tekstu na stronie lub liniaturze, sposób trzymania narzędzia piszącego czy postawa ciała podczas pisania. Sprawności grafomotoryczne to umiejętności realizacyjne będące odbiciem kompetencji grafomotorycznych. Przyjęto przy tym, że nieprawidłowości w zakresie grafomotoryki można postrzegać zarówno w aspekcie wytworu, jak i przebiegu czynności grafomotorycznych, czyli nie tylko tradycyjnie przez pryzmat kaligrafii, ale również w kategoriach bardzo wolnego tempa pisania przy osiąganym równocześnie wysokim poziomie graficznym tekstu.
☐ kanał przekazu informacji na poziomie odbioru informacji : kompetencje i sprawności w zakresie czytania, w wymiarze podstawowym związane z dekodowaniem tekstu pisanego(w przypadku czytania głośnego lub cichego)
Na poziomie kompetencji komunikacyjnej oraz poznawczej
W aspekcie odbiorczym (prymarnie) → kompetencje i sprawności odnoszące się do tworzenia tekstów pisanych jako formy komunikacji językowej, wieloaspektowo i w możliwie szerokim zakresie (oprócz odbioru informacji zawartych w tekście, również czytanie krytyczno-twórcze, interpretacja tekstu czy odczytywanie intencji nadawcy
A: kompetencje językowe/sprawności systemowe: pierwszoplanowo leksyka i gramatyka odnośnie do języka pisanego – w stosunku do języka mówionego
A: kompetencja komunikacyjna i kompetencja poznawcza/ sprawności komunikacyjne z ukierunkowaniem na strukturę tekstu pisanego i gatunki wypowiedzi pisemnych. Natomiast w wymiarze także znajomość form komunikacji pisemnej w formule: kto, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu.

Podsumowując, jako nauczyciel poproś rodziców o pomoc w zmaganiu się z kaligrafią w domu, ale nie zadawaj tego jako pracy domowej. Zapoznaj rodziców i opiekunów z poniższymi zasadami:

- ✓ zachęcaj i chwal, nie porównuj z innymi, nie przesadzaj z ćwiczeniami;
- ✓ usuwaj problemy z niechęcia do pisania czyli pozwól dziecku ułożyć własny plan pracy;
- ✓ nauka pisania nie może być nudna, nadaj jej cel i formę zabawy lub formę użytkową;
- ✓ wykorzystuj kolory i różne grubości piór, stalówek, ołówków, kredek, mazaków i farb;
- ✓ posiłkuj się szablonami, kalką lub odciśniętym wzorem;
- ✓ wykorzystuj różne formaty kartek i ich grubości (mogą być także gazety);
- ✓ pisz na różnych materiałach takich jak ceramika, glina, kamienie, drewno, piasek itp.;
- ✓ pozwól dziecku podpisać na przykład zdjęcia, rysunki rodzeństwa, kartkę z życzeniami;
- ✓ ozdabiaj już napisane litery(wzory), pogrubiaj je, dodawaj ornamenty, powiększaj;
- ✓ wykorzystuj programy komputerowe do kaligrafii;
- ✓ stwórz grę ścigankę z zadaniami na czytanie i pisanie liter;
- ✓ przemycaj proste słowne łamigłówki, anagramy, gry, burzę mózgów, czyli zabawy, podczas których dziecko będzie miało okazję równocześnie poćwiczyć pisanie (tu pamiętaj, że dziecko nie może pisać drukiem);
- ✓ sprawne pisanie to sprawność manualna którą trzeba rozwijać poprzez zabawy gry sprawnościowe. Lepienie, nawlekanie, wałkowanie, malowanie manipulowanie klockami, majsterkowanie;
- ✓ zwracaj uwagę na rozmiar liter, mieszczenie się w liniaturze, odstępy pomiędzy wyrazami i zdaniami;
- ✓ rozwiązuj z dzieckiem problemy w pisaniu na bieżąco (chwyt ołówka, położenie ręki, ułożenie przedramienia, nacisk itp.).

Spis literatury cytowanej

- **Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G., (2015), Odkrywanie słowa pisanego. Odbicie problemów z segmentacją fonologiczną w komunikacji pisemnej małych dzieci, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białymstok**
- **Bogdanowicz M. (1989), Metoda Dobrego Startu, WSiP, Warszawa**

- Bogdanowicz M.(1985),Metoda Dobrego Startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa
- Brzezińska A. (1987), Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym, W: Brzezińska A. (red.), Czytanie i pisanie — nowy język dziecka, WSiP, Warszawa
- Brzezińska A. (1987a), Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania, UAM, Poznań
- Capuano P. (2018), Changing Hands: Industry, Evolution, and the Reconfiguration of the Victorian Body, University of Michigan Press
- Carstairs J. (1816), Lectures on the art of writing, Londyn
- Cybulska H., Czochra A., Maleszyk Z.(1991), Osiągnięcia z języka polskiego uczniów klas początkowych,[w:] Skuteczność nauczania początkowego w Polsce 1976-1990,t.1, Pod red. M. Cackowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Dmochowska M.(1971), Droga dziecka do nauki pisania, PZWS, Warszawa
- Domagała A. (2023), Karta oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych – narzędzie do rozpoznawania problemów w pisaniu u uczniów szkoły podstawowej, Logopedia, nr 52/1, ss.227-249

- Domagała A. (2023), Karta oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych – narzędzie do rozpoznawania problemów w pisaniu u uczniów szkoły podstawowej, Logopedia, nr 52/1, ss.227-249

- Domagała A. (2023a), Trudności w pisaniu. Poziom graficzny pisma, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk

- Domagała A. (2023a), Trudności w pisaniu. Poziom graficzny pisma, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk

- Domagała A. Mirecka U. (2010), Grafomotoryka a kształtowanie się sprawności ortograficznych. Problemy edukacji szkolnej, Annales Universitas Mariae Curie-Skłodowska, Lublin, vol.XXXiii, z.1, ss.103-114
- Domagała A., Mirecka U. (2017), Skala oceny sprawności grafomotorycznych SOSG, PTP, Warszawa
- Domagała A., Mirecka U. (2017a), Grafomotoryka i jej zaburzenia, W: Zaburzenia komunikacji pisemnej, pod red. A. Domagała, U. Mirecka, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk, ss. 245-269
- Domagała A., Mirecka U. (2018), Sprawności grafomotoryczne dzieci realizujących obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego – o potrzebie oceny szerokozakresowej, Logopedia, 47/2, ss. 425-436
- Fang B.S. (2020), ColloGraphy: Designing Augmented Visual-Haptic Feedback Systems to Support Fine Motor Skill Learning by Mengying, Carnegie Mellon University
- Foster B.F.(1832) Practical Penmanship, Being a Development of the Carstairian System: Comprehending an Elucidation of the Movements of the Fingers, Hand and Arm, Necessary in Writing, New York
- Grabowska G.(1989), Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Słupsk
- He Z., Xie H. , Miyata K., (2020), Interactive Projection System for Calligraphy Practice, Nicograph International (NicoInt), pp. 55-61, Tokyo
- https://www.wesola-szkola.com.pl/pl/produkt/500-tryptyk-biala-typ-a-liniatura-alu.
- Huda S., Funabaki N., Kuribayashi M., Wen-Chung K.(2019), A Calligraphy Learning Assistant System with Letter Portion Practice Function Using Projection Mapping, International Journal of Web Information Systems, No 16, pp.98-112, New York
- Huda S., Funabaki N., Kuribayashi M., Wen-Chung K.(2019a), A proposal of calligraphy learning assistant system with letter portion practice function using projection mapping, International Journal of Web Information Systems, No 16, pp. 71-98, New York

- Jabłoński S.(2003), Rozwój mowy pisanej u dzieci w wieku 3 do 11 lat, Psychological Journal Czasopismo Psychologiczne, Tom 9, Nr 2, ss. 219–230, Poznań
- Kamza A.(2014), Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Rozwój dziecka. Wiek wczesnoszkolny, Pod red. A. Brzezińskiej, IBE, Warszawa
- Kapica G. (1988), Z badań nad pismem uczniów klas początkowych, Życie Szkoły, nr 12, ss. 594-602, Warszawa
- Kisiel I.(1983),Nauka czytania i pisania w klasie I, Życie Szkoły, nr 66, ss. 67-74, Warszawa
- Kowalski S. (1962), Rozwój mowy i myślenia dziecka, PWN, Warszawa
- Kucharska U. (1996), Doskonalenie pisma i umiejętności pisania w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, Kielce
- Łukasik S. (1990), Język polski w klasie 1. Przewodnik metodyczny, WSiP, Warszawa
- Narita M., Matsumaru T.(2015), Calligraphy-stroke learning support system using projection, IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN), Japonia
- 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 http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356
- 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

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych
- Skrzetuska E. (2020), Model przebiegu usprawniania czytania i pisania uczniów z zaburzoną analizą i syntezą wzrokową w ramach ćwiczeń korekcyjno-wyrównawczych, W: Teoria i praktyka pedagogiki specjalnej, Pod red. Z. Sękowska, Wydawnictwo Naukowe UMCS
- Skrzetuska E. (2005), Przyswajanie pisma przez uczniów ze słabym widzeniem w klasach I-III, Wydawnictwo Naukowe UMCS, Lublin
- Skrzetuska E.(2019), Przyswajanie pisma przez uczniów ze słabym widzeniem w klasach 1 – 3, Wydawnictwo Naukowe SGGW, Warszawa
- Strzelczyk U.(1989), Możliwości zastosowania algorytmów w początkowym nauczaniu ortografii, ODN, Katowice
- Tyszkowa M. (1988), Zdolności, osobowość i działalność uczniów , PWN, Warszawa
- Wiejak K., Krasowicz-Kupis G., Awramiuk E.(2017), Językowe uwarunkowania wczesnych umiejętności czytania i pisania na podstawie oceny nauczyciela z wykorzystaniem Skali Prognoz Edukacyjnych IBE, Psychologia Wychowawcza, nr 11, ss.41–63, Warszawa
- Wróbel T. (1979), Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym, WSiP, Warszawa
- Wróbel T. (1979), Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym, WSiP, Warszawa

- Xu S., Lau C.M.F., Xu C.(2005), Virtual hairy brush for digital painting and calligraphy. Sci China, No. 48, pp.285–303 https://doi.org/10.1360/ 03yf0389
- Zadęcka - Cekiera A. (2017), Umiejętności graficzne uczniów klasy III szkoły podstawowej, Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, nr. 5 2/1 (10/1), ss.101–116,Kielce

Spis literatury do samodzielnego przeczytania

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

- *Bogdanowicz M. (2004),Metoda Dobrego Startu, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa*
- *Bogdanowicz M.(1997), Integracja percepcyjno-motoryczna teoria-diagnoza- terapia, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa*
- *Bogdanowicz M.(2004a),W co się bawić z dziećmi, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M.(2014),Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk*
- Brzezińska A. (2002), Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: Brejnak W. (red.). O pomyślny start ucznia w szkole. Biuletyn Informacyjny PTD, wydanie specjalne, Warszawa
- Cimała A. (2017), Pismo jako sztuka, Czasopismo Akademickie Filologii Nowoczesnej, nr6, ss. 55-64
- Domagała A.T, Mirecka U. (2011), Diagnozowanie dysortografii u osób z zaburzeniami w sferze grafomotoryki, Logopedia, Warszawa https://www.polskietowarzystwologopedyczne.pl/logopedie-archiwum/logopedia-39-40-2010-2011/
- Domagała A.T, Mirecka U. (2018),Metody terapii logopedycznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin
- Domagała A.T, Mirecka U.(2018), Sprawności grafomotoryczne dzieci realizujących obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego – o potrzebie oceny szerokozakresowej, *Logopedia*, t. 47, nr 2, ss.28-45
- Domagała A.T, Mirecka U.(2021),*Rozwojowe zaburzenia czytania i pisania*, [w:] *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna, t. 2, Diagnozowanie i terapia zaburzeń mowy*, Pod red. A.T. Domagała i U. Mirecka, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk
- Ingold T. (2015), Rysowanie, pisanie i kaligrafia, Teksty Drugie : teoria literatury, krytyka, interpretacja, nr 4 (154), ss. 371-392

- Kaligrafia japońska. Trzy traktaty o drodze pisma (2015), Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
- Kapica G. (1990), Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym, WSiP, Warszawa
- *Kirkendal G.J., Lavender L., Manwaring J.,Panczyszyn S.L. (2018),Liternictwo sztuka pięknego pisania, Wydawnictwo Arkady, Warszawa*
- Kucharska, U. (1996), Doskonalenie pisma i umiejętności pisania w edukacji wczesnoszkolnej, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Kielce
- *Rocławski B. (1998),Badanie tempa i techniki czytania,* Wydawnictwo *GLOTTISPOL, Gdańsk*
- *Rocławski B. (2012),* Glottodydaktyk-nauczyciel XXI wieku, Wydawnictwo *GLOTTISPOL, Gdańsk*
- Sochacka K. (2004), Rozwój umiejętności czytania, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok
- Zakrzewska B.(1994), Koncepcja procesu reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu, Wydawnictwo Uczelniane, Siedlce
- Żytko M. (2006), Pisanie — żywy język dziecka. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa

- Czasopisma pedagogiczne : Wychowanie w Przedszkolu, Bliżej Przedszkola, Przedszkolne ABC, Życie Szkoły, "Forum Pedagogiczne", "Kwartalnik Pedagogiczny", Edukacja, Chowanna, "Głos Pedagogiczny", "Dyrektor Szkoły" "Kreatywny Wychowawca", Polish Journal of Applied Psychology, Edukacja i Dialog, Psychologia w szkole, Psychologia dzieci i młodzieży, Wczesna Edukacja, Problemy opiekuńczo-wychowawcze, itd.

Część 4 : Wypowiedzi ustne i pisemne

4.1. Podstawy programowe w przedszkolu, klasach I-III i IV-VI szkoły podstawowej w zakresie wypowiedzi ustnych i pisemnych

Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r istotą edukacji polonistycznej jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontakcie ze światem zewnętrznym, w tym z otoczeniem społeczno-przyrodniczym oraz kulturą regionalną i narodową. Nadrzędną wartością edukacji polonistycznej staje się zatem, komunikatywne posługiwanie się przez dzieci językiem ojczystym w mowie i w piśmie połączone z umiejętnością czytania w stopniu umożliwiającym płynne uczenie się przez dziecko tego języka na I i kolejnych etapach edukacyjnych. Budowanie umiejętności czytania powinno się odbywać przez codzienne czytanie przez nauczyciela fragmentów lektur oraz wspólne rozmowy o nich tak, aby każdy uczeń miał szansę na polisensoryczną eksplorację treści utworów. Taka forma pozwala uniknąć zniechęcenia do czytania, a wprost przeciwnie – zachęca, intryguje i poszerza zakres percepcji tekstu. Podobnie jest z konstruowaniem wypowiedzi pisemnych i ustnych takich jak opowiadanie, opis, sprawozdanie, list itd. Są one poprzedzane przez samorzutne wypowiedzi uczniów, samodzielne wypowiedzi uczniów, poprawne dialogi i monologi, prowadzenie dyskusji, formułowanie i zadawanie pytań. Doskonalenie kompetencji ustnych poprzedza kształtowanie kompetencji pisemnych. Poniżej dokonałam przeglądu Podstaw Programowych w przedszkolu, klasach I-III i IV-VI szkoły podstawowej w zakresie wypowiedzi ustnych i pisemnych.

Tabela 68
Przedszkole - podstawowe formy wypowiedzi w mowie (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)

Dział podstawy programowej	Kompetencje absolwenta przedszkola
Zadania przedszkola	Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań
Emocjonalny obszar rozwoju dziecka	Wczuwa się w emocje i uczucia osób z najbliższego otoczenia
Poznawczy obszar rozwoju dziecka	Wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy Opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe

Tabela 69

Klasy I-III – podstawy programowe w zakresie podstawowych form wypowiedzi(Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)

Elementy procesu	Podstawa programowa
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • formułowania i zadawania pytań	Rozwój emocjonalny: uczeń poprzez wypowiedzi samorzutne i swobodne oraz umiejętności formułowania i zadawania pytań osiąga: • umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich; umiejętność rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób; potrzebę tworzenia relacji; • umiejętność przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu; • świadomość przeżywanych emocji i umiejętność panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie oraz adaptację w nowej grupie; • umiejętność odczuwania więzi uczuciowej i potrzebę jej budowania, w tym więzi z rodziną, społecznością szkoły i wspólnotą narodową; • umiejętność uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku;

	• umiejętność rozumienia odczuć zwierząt, wyrażania tych stanów za pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz różnorodnych artystycznych form wyrazu.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • formułowania i zadawania pytań	Rozwój społeczny: uczeń poprzez wypowiedzi samorzutne i swobodne oraz umiejętności formułowania i zadawania pytań osiąga: • świadomość wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe; potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości; • umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości; • potrzebę i umiejętność identyfikowania się z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje, nazywania tych grup i ich charakterystycznych cech; • umiejętność przyjmowania konsekwencji swojego postępowania; • umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii; • umiejętność samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych; • umiejętność obdarzania szacunkiem koleżanek, kolegów i osoby dorosłe, w tym starsze oraz okazywania go za pomocą prostych form wyrazu oraz stosownego zachowania;
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • formułowania i zadawania pytań	Rozwój poznawczy: uczeń poprzez wypowiedzi samorzutne i swobodne oraz umiejętności formułowania i zadawania pytań osiąga: • potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia; • umiejętność poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającą na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę; • umiejętność czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych, w tym kontynuowanie nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijania swoich zainteresowań; • umiejętność rozumienia i używania prostych komunikatów w języku obcym; • umiejętność rozumienia podstawowych pojęć i działań matematycznych, samodzielne korzystanie z nich w różnych sytuacjach życiowych, wstępnej matematyzacji wraz z opisem tych czynności: słowami, obrazem, symbolem; • umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów; • umiejętność analizy prostych tekstów matematycznych, np. zadań tekstowych, łamigłówek i zagadek, symboli; • umiejętność obserwacji faktów, zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, wykonywania eksperymentów i doświadczeń, a także umiejętność formułowania wniosków i spostrzeżeń; • umiejętność rozumienia zależności pomiędzy składnikami środowiska przyrodniczego;

	• umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj; • umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii; • umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • formułowania i zadawania pytań	Osiągnięcia w zakresie słuchania. Uczeń poprzez wypowiedzi samorzutne i swobodne oraz umiejętności formułowania i zadawania pytań: • słucha z uwagą wypowiedzi nauczyciela, innych osób z otoczenia, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia; okazuje szacunek wypowiadającej się osobie; • wykonuje zadanie według usłyszanej instrukcji; zadaje pytania w sytuacji braku rozumienia lub braku pewności zrozumienia słuchanej wypowiedzi; • słucha z uwagą lektur i innych tekstów czytanych przez nauczyciela, uczniów i inne osoby; • słucha uważnie wypowiedzi osób podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych zdarzeń kulturalnych; przejawia zachowanie adekwatne do sytuacji; słucha tekstów interpretowanych artystycznie, szuka własnych wzorców poprawnej artykulacji i interpretacji słownej w języku ojczystym; • słucha i czeka na swoją kolej, panuje nad chęcią nagłego wypowiadania się, szczególnie w momencie wskazywania tej potrzeby przez drugą osobę.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • formułowania i zadawania pytań	Osiągnięcia w zakresie mówienia. Uczeń poprzez wypowiedzi samorzutne i swobodne oraz umiejętności formułowania i zadawania pytań: • wypowiada się płynnie, wyraziście, stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego: pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu; • formułuje pytania dotyczące sytuacji zadaniowych, wypowiedzi ustnych nauczyciela, uczniów lub innych osób z otoczenia; • wypowiada się w formie uporządkowanej i rozwiniętej na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą czy wydarzeniem kulturalnym; • porządkuje swoją wypowiedź, poprawia w niej błędy, omawia treść przeczytanych tekstów i ilustracji; nadaje znaczenie i tytuł obrazom, a także fragmentom tekstów; • układa w formie ustnej opowiadanie oraz składa ustne sprawozdanie z wykonanej pracy; • recytuje wiersze oraz wygłasza z pamięci krótkie teksty prozatorskie;

	• dobiera stosowną formę komunikacji werbalnej i własnego zachowania, wyrażającą empatię i szacunek do rozmówcy; • wykonuje eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • formułowania i zadawania pytań	Osiągnięcia w zakresie czytania. Uczeń poprzez wypowiedzi samorzutne i swobodne oraz umiejętności formułowania i zadawania pytań: • czyta płynnie, poprawnie i wyraziście na głos teksty zbudowane z wyrazów opracowanych w toku zajęć, dotyczące rzeczywistych doświadczeń dzieci i ich oczekiwań poznawczych; • czyta w skupieniu po cichu teksty zapisane samodzielnie w zeszycie oraz teksty drukowane; • wyodrębnia postacie i zdarzenia w utworach literackich, ustala kolejność zdarzeń, ich wzajemną zależność, odróżnia zdarzenia istotne od mniej istotnych, postacie główne i drugorzędne; wskazuje cechy i ocenia bohaterów, uzasadnia swą ocenę, wskazuje wydarzenie zmieniające postępowanie bohatera, określa nastrój w utworze; odróżnia elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości; byty rzeczywiste od medialnych, byty realistyczne od fikcyjnych; • wyszukuje w tekstach fragmenty według niego najpiękniejsze, najważniejsze, trudne do zrozumienia lub określone przez nauczyciela; • eksperymentuje, przekształca tekst, układa opowiadania twórcze, np. dalsze losy bohatera, komponuje początek i zakończenie tekstu na podstawie ilustracji lub przeczytanego fragmentu utworu; • wyróżnia w czytanych utworach literackich dialog, opowiadanie, opis; • czyta samodzielnie wybrane książki.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • formułowania i zadawania pytań	Osiągnięcia w zakresie pisania. Uczeń poprzez wypowiedzi samorzutne i swobodne oraz umiejętności formułowania i zadawania pytań: • pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst; • układa i zapisuje opowiadanie złożone z 6–10 poprawnych wypowiedzeń w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć; opisuje np. osobę, przedmiot, element świata przyrody na podstawie własnych obserwacji lub lektury; • pisze notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list; zapisuje adres nadawcy i odbiorcy; pisze krótkie teksty, wykorzystując aplikacje komputerowe; • pisze z pamięci i ze słuchu; przestrzega poprawności ortograficznej w wyrazach poznanych i opracowanych podczas zajęć; • stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu, zapisuje poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne; • porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery;

	• zapisuje poprawnie liczebniki oraz wybrane, poznane w trakcie zajęć pojęcia dotyczące różnych dyscyplin naukowych; • stosuje poprawną wielkość liter w zapisie tytułów utworów, książek, poznanych nazw geograficznych, imion i nazwisk; • układa i zapisuje zdarzenia we właściwej kolejności, układa i zapisuje plan wypowiedzi.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • formułowania i zadawania pytań	Osiągnięcia w zakresie kształcenia językowego. Uczeń poprzez wypowiedzi samorzutne i swobodne oraz umiejętności formułowania i zadawania pytań: • wyróżnia w wypowiedziach zdania, w zdaniach wyrazy, w wyrazach samogłoski i spółgłoski; • rozpoznaje zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące w wypowiedziach ustnych i pisemnych; • przekształca zdania oznajmujące w pytania i odwrotnie oraz zdania pojedyncze w złożone; • rozróżnia rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i stosuje je w poprawnej formie; • rozpoznaje wyrazy o znaczeniu przeciwnym, wyrazy pokrewne i o znaczeniu bliskoznacznym; • łączy wyrazy w wypowiedzenia i poprawnie formułuje zdanie pojedyncze i zdanie złożone; • odróżnia i nazywa utwory wierszowane od pisanych prozą, określa, który tekst jest notatką, zagadką, listem, życzeniem, podziękowaniem, ogłoszeniem, opowiadaniem, opisem, listem.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • formułowania i zadawania pytań	Osiągnięcia w zakresie samokształcenia. Uczeń poprzez wypowiedzi samorzutne i swobodne oraz umiejętności formułowania i zadawania pytań: • podejmuje próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów i sprawdza poprawność ich zapisu, korzystając ze słownika ortograficznego; • korzysta z różnych źródeł informacji, np. atlasów, czasopism dla dzieci, słowników i encyklopedii czy zasobów internetu i rozwija swoje zainteresowania; • wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.

Tabela 70

Klasy IV-VI – podstawy programowe w zakresie podstawowych form wypowiedzi (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)

Elementy procesu mówienia i słuchania	Podstawa programowa w zakresie mówienia i słuchania
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • poprawne dialogi i monologi • prowadzenie dyskusji • formułowanie i zadawanie pytań	Cele ogólne: • Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury; • Znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii; • Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym; • Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami; • Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej; • Poznawanie wybranych dzieł wielkich pisarzy polskich w kontekście podstawowych informacji o epokach, w których tworzyli (zwłaszcza w klasach VII i VIII); • Rozwijanie zainteresowania kulturą w środowisku lokalnym i potrzeby uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych; • Rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu tożsamości osobowej ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, narodowej i kulturowej; • Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe; • Poznawanie podstawowych pojęć oraz terminów służących do opisywania języka i językowego komunikowania się ludzi; • Kształcenie umiejętności porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisania) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się; • Kształcenie umiejętności poprawnego mówienia oraz pisania zgodnego z zasadami ortofonii oraz pisowni polskiej;

	• Rozwijanie wiedzy o elementach składowych wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz ich funkcjach w strukturze tekstów i w komunikowaniu się; • Usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów; • Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych; • Kształcenie umiejętności wygłaszania, recytacji i interpretacji głosowej tekstów mówionych, doskonalenie dykcji i operowania głosem; • Rozpoznawanie intencji rozmówcy oraz wyrażanie intencji własnych, rozpoznawanie języka, jako działania (akty mowy); • Rozwijanie umiejętności stosowania środków stylistycznych i dbałości o estetykę tekstu oraz umiejętności organizacji tekstu; • Poznawanie podstawowych zasad retoryki, w szczególności argumentowania, oraz rozpoznawanie manipulacji językowej; • Rozbudzanie potrzeby tworzenia tekstów o walorach estetycznych i podejmowania samodzielnych prób literackich; • Rozwijanie szacunku dla wiedzy, wyrabianie pasji poznawania świata i zachęcanie do praktycznego zastosowania zdobytych wiadomości; • Rozwijanie umiejętności samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania; • Rozwijanie umiejętności rzetelnego korzystania ze źródeł wiedzy, w tym stosowania cudzysłowu, przypisów i odsyłaczy oraz szacunku dla cudzej własności intelektualnej; • Kształcenie nawyków systematycznego uczenia się oraz porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania; • Zachęcanie do rozwijania swoich uzdolnień przez udział w różnych formach poszerzania wiedzy, na przykład w konkursach, olimpiadach przedmiotowych i wykładach oraz rozwijanie umiejętności samodzielnej prezentacji wyników swojej pracy; • Rozwijanie umiejętności efektywnego posługiwania się technologią informacyjną w poszukiwaniu, porządkowaniu i wykorzystywaniu pozyskanych informacji.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • poprawne dialogi i monologi	Cele szczegółowe: podczas samorzutnych i samodzielnych wypowiedzi na temat utworów literackich uczeń: • omawia elementy świata przedstawionego, wyodrębnia obrazy poetyckie w poezji; • rozpoznaje fikcję literacką; rozróżnia i wyjaśnia elementy realistyczne i fantastyczne w utworach, ze szczególnym uwzględnieniem ich w prozie realistycznej, fantastycznonaukowej lub utworach fantasy; • rozpoznaje czytany utwór, jako baśń, legendę, bajkę, hymn, przypowieść, mit, opowiadanie, nowelę, dziennik, pamiętnik lub powieść oraz wskazuje jego cechy gatunkowe; rozpoznaje odmiany powieści i opowiadania, np. obyczajowe, przygodowe, detektywistyczne, fantastycznonaukowe, fantasy;

• prowadzenie dyskusji • formułowanie i zadawanie pytań	• zna i rozpoznaje w tekście literackim: epitet, porównanie, przenośnię, wyrazy dźwiękonaśladowcze, zdrobnienie, zgrubienie, uosobienie, ożywienie, apostrofę, anaforę, pytanie retoryczne, powtórzenie oraz określa ich funkcje; • omawia funkcje elementów konstrukcyjnych utworu, w tym tytułu, podtytułu, motta, puenty, punktu kulminacyjnego; • rozpoznaje elementy rytmizujące wypowiedź, w tym wers, rym, strofę, refren, liczbę sylab w wersie; • opowiada o wydarzeniach fabuły oraz ustala kolejność zdarzeń i rozumie ich wzajemną zależność; • odróżnia dialog od monologu, rozumie ich funkcje w utworze; • charakteryzuje podmiot liryczny, narratora i bohaterów w czytanych utworach; • rozróżnia narrację pierwszoosobową i trzecioosobową oraz wskazuje ich funkcje w utworze; • wskazuje w utworze bohaterów głównych i drugoplanowych oraz określa ich cechy; • określa tematykę oraz problematykę utworu; • wskazuje i omawia wątek główny oraz wątki poboczne; • nazywa wrażenia, jakie wzbudza w nim czytany tekst; • objaśnia znaczenia dosłowne i przenośne w tekstach; • określa doświadczenia bohaterów literackich i porównuje je z własnymi; • przedstawia własne rozumienie utworu i je uzasadnia; • wykorzystuje w interpretacji tekstów doświadczenia własne oraz elementy wiedzy o kulturze; • wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach; • wskazuje wartości w utworze oraz określa wartości ważne dla bohatera.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • poprawne dialogi i monologi • prowadzenie dyskusji • formułowanie i zadawanie pytań	Cele szczegółowe: podczas samorzutnych i samodzielnych wypowiedzi na temat indywidualnego i społecznego odbioru tekstów kultury uczeń: • identyfikuje wypowiedź jako tekst informacyjny, publicystyczny lub reklamowy; • wyszukuje w tekście informacje wyrażone wprost i pośrednio; • określa temat i główną myśl tekstu; • dostrzega relacje między częściami wypowiedzi (np. tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie); • odróżnia zawarte w tekście informacje ważne od drugorzędnych; • odróżnia informacje o faktach od opinii; • charakteryzuje komiks jako tekst kultury; wskazuje charakterystyczne dla niego cechy; • rozumie swoistość tekstów kultury przynależnych do: literatury, teatru, filmu, muzyki, sztuk plastycznych i audiowizualnych; • wyodrębnia elementy składające się na spektakl teatralny (gra aktorska, reżyseria, dekoracja, charakteryzacja, kostiumy, rekwizyty, muzyka); wyodrębnia elementy dzieła filmowego i telewizyjnego

	(scenariusz, reżyseria, ujęcie, gra aktorska, muzyka); wskazuje cechy charakterystyczne przekazów audiowizualnych (filmu, programu informacyjnego, programu rozrywkowego); • rozumie, czym jest adaptacja utworu literackiego (np. filmowa, sceniczna, radiowa) oraz wskazuje różnice między tekstem literackim a jego adaptacją; • odnosi treści tekstów kultury do własnego doświadczenia; • dokonuje odczytania tekstów poprzez przekład intersemiotyczny (np. rysunek, drama, spektakl teatralny); • świadomie i z uwagą odbiera filmy, koncerty, spektakle, programy radiowe i telewizyjne, zwłaszcza adresowane do dzieci i młodzieży.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • poprawne dialogi i monologi • prowadzenie dyskusji • formułowanie i zadawanie pytań	Cele szczegółowe: podczas samorzutnych i samodzielnych wypowiedzi zgodnie z regułami gramatycznymi uczeń: • rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówek, liczebnik, zaimek, przyimek, spójnik, partykuła, wykrzyknik) i określa ich funkcje w tekście; • odróżnia części mowy odmienne od nieodmiennych; • dostrzega rolę czasownika w wypowiedzi, odróżnia czasowniki dokonane od niedokonanych, rozpoznaje bezosobowe formy czasownika: formy zakończone na -no, -to, konstrukcje z się; rozumie ich znaczenie w wypowiedzeniu oraz funkcje w tekście; • rozpoznaje formy przypadków, liczby, osoby, czasu, trybu i rodzaju gramatycznego odpowiednio: rzeczownika, przymiotnika, liczebnika, czasownika i zaimka oraz określa ich funkcje w wypowiedzi; oddziela temat fleksyjny od końcówki; • rozumie konstrukcję strony biernej i czynnej czasownika, przekształca konstrukcję strony biernej i czynnej i odwrotnie, odpowiednio do celu i intencji wypowiedzi; • stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych; • poprawnie stopniuje przymiotniki i przysłówki, rozumie ich rolę w opisie świata oraz używa we właściwych kontekstach; • nazywa części zdania i rozpoznaje ich funkcje składniowe w wypowiedzeniach (podmiot, orzeczenie, dopełnienie, przydawka, okolicznik); • określa funkcję wyrazów poza zdaniem, rozumie ich znaczenie i poprawnie stosuje w swoich wypowiedziach; • rozpoznaje związki wyrazów w zdaniu, wyróżnia człon nadrzędny i podrzędny oraz • typy związków; • rozpoznaje typy wypowiedzeń, uwzględniając cel wypowiedzi: wypowiedzenia oznajmujące, pytające i rozkazujące – rozumie ich funkcje i je stosuje; • rozpoznaje w tekście typy wypowiedzeń: zdanie pojedyncze, zdania złożone

	(podrzędnie i współrzędnie), równoważniki zdań, rozumie ich funkcje i stosuje w praktyce językowej; • przekształca konstrukcje składniowe, np. zdania złożone w pojedyncze i odwrotnie, zdania w równoważniki zdań i odwrotnie;
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • poprawne dialogi i monologi • prowadzenie dyskusji • formułowanie i zadawanie pytań	Cele szczegółowe: podczas samorzutnych i samodzielnych wypowiedzi zgodnie z regułami zróżnicowania języka uczeń: • wskazuje główne cechy języka mówionego i języka pisanego; • posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny; • używa stylu stosownego do sytuacji komunikacyjnej; • rozumie dosłowne i przenośne znaczenie wyrazów w wypowiedzi; rozpoznaje wyrazy wieloznaczne, rozumie ich znaczenie w tekście oraz świadomie wykorzystuje do tworzenia własnych wypowiedzi; • rozpoznaje w wypowiedziach związki frazeologiczne, dostrzega ich bogactwo, rozumie ich znaczenie oraz poprawnie stosuje w wypowiedziach; • rozpoznaje słownictwo neutralne i wartościujące, rozumie ich funkcje w tekście; • dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi; • rozróżnia synonimy, antonimy, rozumie ich funkcje w tekście i stosuje we własnych wypowiedziach; • zna i stosuje zasady spójności formalnej i semantycznej tekstu;
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • poprawne dialogi i monologi • prowadzenie dyskusji • formułowanie i zadawanie pytań	Cele szczegółowe: podczas samorzutnych i samodzielnych wypowiedzi zgodnie z regułami komunikacji językowej i kultury języka uczeń: • identyfikuje tekst jako komunikat; rozróżnia typy komunikatu: informacyjny, literacki, reklamowy, ikoniczny; • identyfikuje nadawcę i odbiorcę wypowiedzi; • określa sytuację komunikacyjną i rozumie jej wpływ na kształt wypowiedzi; • rozpoznaje znaczenie niewerbalnych środków komunikacji (np. gest, mimika, postawa ciała); • rozumie pojęcie głoska, litera, sylaba, akcent; zna i stosuje reguły akcentowania wyrazów; • stosuje intonację poprawną ze względu na cel wypowiedzi; • rozumie, na czym polega etykieta językowa i stosuje jej zasady.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów	Cele szczegółowe: podczas samorzutnych i samodzielnych wypowiedzi zgodnie z regułami retoryki uczeń: • uczestniczy w rozmowie na zadany temat, wydziela jej części, sygnały konstrukcyjne wzmacniające więź między uczestnikami dialogu, tłumaczące sens; • rozróżnia argumenty odnoszące się do faktów i logiki oraz odwołujące się do emocji; • tworzy logiczną, semantycznie pełną i uporządkowaną wypowiedź, stosując odpowiednią do danej formy gatunkowej kompozycję i układ graficzny;

• poprawne dialogi i monologi • prowadzenie dyskusji • formułowanie i zadawanie pytań	• zna zasady budowania akapitów; • rozumie rolę akapitów w tworzeniu całości myślowej wypowiedzi; • dokonuje selekcji informacji; • rozróżnia i wskazuje środki perswazji, rozumie ich funkcję.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • poprawne dialogi i monologi • prowadzenie dyskusji • formułowanie i zadawanie pytań	Cele szczegółowe: podczas samorzutnych i samodzielnych wypowiedzi zgodnie z regułami mówienia i pisania uczeń: • tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: dialog, opowiadanie (twórcze, odtwórcze), opis, list, sprawozdanie (z filmu, spektaklu, wydarzenia), dedykacja, zaproszenie, podziękowanie, ogłoszenie; • tworzy spójne wypowiedzi w następujących formach gatunkowych: życzenia, opis przeżyć wewnętrznych, charakterystyka, tekst o charakterze argumentacyjnym; • wygłasza z pamięci tekst, ze zrozumieniem oraz odpowiednią intonacją, dykcją, właściwym akcentowaniem, z odpowiednim napięciem emocjonalnym i z następstwem pauz; • tworzy plan odtwórczy i twórczy tekstu; • redaguje notatki; • opowiada o przeczytanym tekście; • rozróżnia współczesne formy komunikatów (np. e-mail, SMS) i odpowiednio się nimi posługuje, zachowując zasady etykiety językowej; • tworzy opowiadania związane z treścią utworu, np. dalsze losy bohatera, komponowanie początku i zakończenia na podstawie fragmentu tekstu lub na podstawie ilustracji; • redaguje scenariusz filmowy na podstawie fragmentów książki oraz własnych pomysłów; • wykorzystuje wiedzę o języku w tworzonych wypowiedziach.
• samorzutne wypowiedzi uczniów • samodzielne wypowiedzi uczniów • poprawne dialogi i monologi • prowadzenie dyskusji	Cele szczegółowe: podczas samorzutnych i samodzielnych wypowiedzi zgodnie z regułami mówienia i pisania uczeń: • doskonali ciche i głośne czytanie, szukając w tekście określonych fragmentów; • doskonali różne formy zapisywania pozyskanych informacji; • korzysta z informacji zawartych w różnych źródłach, gromadzi wiadomości, • selekcjonuje informacje; • zna i stosuje zasady korzystania z zasobów bibliotecznych (np. w bibliotekach szkolnych oraz on-line); • korzysta ze słowników ogólnych języka polskiego, także specjalnych, oraz słownika terminów literackich; • zwraca uwagę na typy definicji słownikowych, określa ich swoistość; • rozwija umiejętność krytycznej oceny pozyskanych informacji;

• formułowanie i zadawanie pytań	• poznaje życie kulturalne swojego regionu; • rozwija umiejętności efektywnego posługiwania się technologią informacyjną oraz zasobami internetowymi i wykorzystuje te umiejętności do prezentowania własnych zainteresowań.

4.2. Metodyczne aspekty Wypowiedzi ustnych i pisemnych

Podstawowe formy wypowiedzi

W przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej najważniejszym elementem rozwoju „bycia wśród innych” jest umiejętność porozumiewania się i przekazywania własnych przeżyć. Poza komunikacją niewerbalną, która była wcześniejszym kanałem komunikacyjnym dzieci z otoczeniem, coraz ważniejsza jest umiejętność nazywania świata poprzez kanał werbalny. Głównymi źródłami ćwiczeń w tym zakresie jest obserwacja bezpośrednia i pośrednia. Dziecko komunikując swoje przeżycia i potrzeby uczy się znajdować miejsce w ogólnie pojętej komunikacji społecznej. Sprzyjają temu kontakty z innymi dziećmi oraz dorosłymi, ale także recepcja sztuki i przyrody. Potrzeba mówienia i słuchania powinna odbywać się w akceptującej atmosferze umiejętności dziecka. Jak pisałam w poprzedniej książce, o podmiotowym rozwoju dziecka w zakresie nabywania języka, nie należy przyjmować ogólnych książkowych standardów, ale podążać za indywidualnym rozwojem dziecka. W instytucjach edukacyjnych jakim jest przedszkole i szkoła, zgodnie z podstawami programowymi, nauka języka przebiega systematycznie wielokierunkowo i zgodnie z metodyką edukacji wczesnej.

W redagowaniu podstawowych form wypowiedzi w mowie i piśmie możemy napotkać rozwojowe trudności indywidualne do których należą:

- ✓ przejście z mowy sytuacyjnej i dialogowej charakterystycznej dla dziecka na sformalizowany język pisany;
- ✓ przekształcanie zadania mówionego na zdanie pisane;
- ✓ włączenie w obręb zdania pisanego elementów informujących o sytuacji, której wypowiedź dotyczy;
- ✓ zamiana intonacji zdania mówionego na interpunkcyjne odpowiedniki w piśmie;
- ✓ uzupełnianie dłuższej wypowiedzi pisemnej składnikami niezbędnymi do dokładnego zrozumienia przez odbiorcę nieuczestniczącego w sytuacji mówienia;
- ✓ przekształcanie dialogu na spójną wypowiedź kilkuzdaniową – osiąganie zwięzłości;
- ✓ włączanie do wypracowań dodatkowych elementów, które są odstępstwem od wymogów formalnych określonych form stylistycznych;
- ✓ niezrozumienie istoty określonych form stylistycznych (akcja w opisie, brak związku przyczynowo - skutkowego w opowiadaniu itd.);
- ✓ różny poziom kompetencji językowych i komunikacyjnych;

Podsumowując dzieciom w przedszkolu i klasach I-III brak kompetencji tekstotwórczej, która wymaga merytorycznej i metodycznej pracy nauczyciela. W procesie tworzenia tekstu występują cztery większe komponenty takie jak:

- ✓ „struktura (schemat) tekstu (kompozycja, sygnały delimitacji, składniki ramy – początek i koniec, rozczłonkowanie tekstu i elementy metatekstowe);
- ✓ tło pragmatyczne (cel wypowiedzi, nadawcę, odbiorcę oraz relacje między nimi);
- ✓ aspekt poznawczy (zrozumienie i sposób ujęcia tematu oraz wartościowanie);
- ✓ wybrane cechy językowo-stylistyczne” (A.Tabisz,2006,s.66).

Nad kompetencją tekstotwórczą pracujemy wprowadzając i utrwalając strukturę poszczególnych form wypowiedzi. Podstawowe formy wypowiedzi możemy podzielić na realizowane przez dzieci w mowie i piśmie. Prawie wszystkie mogą wystąpić zarówno w przedszkolu jak i w klasach I-III. Przy ich wprowadzaniu musimy przestrzegać nie tylko

kolejności ich realizacji ale także zalecanego toku postępowania metodycznego. Poniżej przedstawię każdą z nich wraz z ćwiczeniami towarzyszącymi i wskazówkami metodycznymi.

Tabela 71
Podstawowe formy wypowiedzi w mówieniu i pisaniu

Podstawowe formy wypowiedzi w mówieniu	Miejsce realizacji	Podstawowe formy wypowiedzi w pisaniu	Miejsce realizacji
Opis	przedszkole, klasy I,II,III	Opis	klasy I,II,III
Opowiadanie	przedszkole, klasy I,II,III	Opowiadanie	klasy I,II,III
		Bajka(nie występuje w podstawie programowej)	klasy II,III
Sprawozdanie	przedszkole, klasy I,II,III	Sprawozdanie	klasy II,III
Plan	przedszkole, klasy I,II,III	Plan	klasy II,III
Streszczenie	przedszkole, klasy I,II,III	Streszczenie	klasy II,III
Wywiad	przedszkole, klasy I,II,III	Wywiad	klasy II,III
Ogłoszenie	przedszkole, klasy I,II,III	Ogłoszenie	klasy I,II,III
Zaproszenie	przedszkole, klasy I,II,III	Zaproszenie	klasy I,II,III
		Życzenia (nie występują w podstawie programowej)	klasy I,II,III
		List	klasy I,II,III

	Notatka kronikarska	klasy II,III
	Kartka z pamiętnika	klasy I,II,III
	Artykulik	klasy III
	Swobodny tekst	klasy II,III
	Scenariusz	klasy III
	SMS (nie występuje w podstawie programowej)	klasy I,II,III
	E- mail (nie występuje w podstawie programowej)	klasy I,II,III
	Reklama (nie występuje w podstawie programowej)	klasy II,III
	Komiks(nie występuje w podstawie programowej)	klasy I,II,III
	Notatki – samodzielne notowanie (nie występuje w podstawie programowej)	klasy I,II,III

Tabela 72
Wstępne i pomocnicze ćwiczenia w mówieniu

Wstępne ćwiczenia w mówieniu	Przedszkole	Klasy I,II,III

Samorzutne wypowiedzi	o na temat interesujący dziecko i podejmowane z jego inicjatywy; o zdawanie relacji z przeżyć, obserwacji, obejrzanego filmu, spektaklu, przeczytanej samodzielnie lub przez dorosłych książki; o intuicyjne przestrzeganie intonacyjnych reguł przy wypowiedziach (zdanie pytające, rozkazujące i oznajmujące); o „nadzór nauczyciela” nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi (ingerowanie tylko w ostateczności, bowiem dziecko powinno czuć się swobodnie i z chęcią się odzywać); o samorzutne wypowiedzi mają charakter diagnozujący poziom rozwoju mowy dziecka w sytuacji niekontrolowanej	o na temat interesujący dziecko i podejmowane z jego inicjatywy; o zdawanie relacji i budowanie opinii na podstawie przeżyć, obserwacji obejrzanego filmu, spektaklu, przeczytanej samodzielnie lub przez dorosłych książki; o intuicyjne i poparte wiedzą ucznia przestrzeganie intonacyjnych reguł przy wypowiedziach (zdanie pytające, rozkazujące i oznajmujące); o „nadzór nauczyciela” nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi (ingerowanie tylko w ostateczności, bowiem dziecko powinno czuć się swobodnie i z chęcią się odzywać); o samorzutne wypowiedzi mają charakter diagnozujący poziom rozwoju mowy dziecka w sytuacji niekontrolowanej
Swobodne wypowiedzi	o na temat podany przez nauczyciela podejmowany swobodnie przez dziecko; o łączenie osobistego doświadczenia, przeżyć i wiedzy ucznia w kontakcie społecznym z innymi;	o na temat podany przez nauczyciela podejmowany swobodnie przez ucznia; o łączenie osobistego doświadczenia, przeżyć i wiedzy rzeczowej ucznia w kontakcie społecznym z innymi;

	o intuicyjne przestrzeganie intonacyjnych reguł przy wypowiedziach (zdanie pytające, rozkazujące i oznajmujące); o „nadzór nauczyciela” nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi (ingerowanie tylko w ostateczności, bowiem dziecko powinno czuć się swobodnie i z chęcią się odzywać); o swobodne wypowiedzi mają charakter diagnozujący poziom kompetencji komunikacyjnej i językowej dziecka w sytuacji niekontrolowanej	o przestrzeganie intonacyjnych reguł przy wypowiedziach (zdanie pytające, rozkazujące i oznajmujące); o „nadzór nauczyciela” nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi; o swobodne dłuższe wypowiedzi mają charakter diagnozujący poziom kompetencji komunikacyjnej i językowej dziecka w sytuacji niekontrolowanej.
Rozmowa	o na temat podany przez nauczyciela podejmowany swobodnie przez dziecko w interakcji z jednym dzieckiem lub innymi dziećmi lub nauczycielem; o na temat (sytuacja dydaktyczna i wychowawcza) podany przez nauczyciela podejmowany przez dziecko po wskazaniu nauczyciela; o intuicyjne przestrzeganie intonacyjnych reguł przy	o na temat podany przez nauczyciela podejmowany swobodnie przez dziecko w interakcji z innymi dziećmi lub nauczycielem o na temat (sytuacja dydaktyczna i wychowawcza) podany przez nauczyciela podejmowany przez dziecko po wskazaniu nauczyciela o łączenie osobistego doświadczenia, przeżyć i wiedzy rzeczowej ucznia w kontakcie społecznym z innymi; o przestrzeganie intonacyjnych reguł przy wypowiedziach (zdanie

	wypowiedziach (zdanie pytające, rozkazujące i oznajmujące); o ocenianie i nazywanie emocji; o obserwacja rozwoju dziecka z zakresu wiedzy rzeczowej, kompetencji społecznych i komunikacyjnych.	pytające, rozkazujące i oznajmujące); o „nadzór nauczyciela” nad poprawnością gramatyczną wypowiedzi; o rozmowy mają charakter diagnozujący poziom kompetencji społecznej, komunikacyjnej i językowej dziecka w sytuacji kontrolowanej i niekontrolowanej.
Dialog w fazie sytuacyjnej	o tworzenie sytuacji do podejmowania zadań w parach lub grupach dzieci; o obserwacja rozwoju dziecka z zakresu wiedzy rzeczowej, kompetencji społecznych i komunikacyjnych.	o tworzenie sytuacji dydaktycznych i wychowawczych do podejmowania zadań w parach lub grupach dzieci; o zwracanie uwagi na budowanie różnego rodzaju komunikatów (w tym tłumaczenie, instruowanie, wspieranie komunikacyjne, podsumowywanie i ocena) kierowanych do wszystkich zaangażowanych w interakcje; o obserwacja rozwoju dziecka z zakresu wiedzy rzeczowej, kompetencji społecznych i komunikacyjnych.

Monolog w fazie sytuacyjnej	o tworzenie sytuacji do podejmowania dłuższych wypowiedzi w formie monologu; o zwracanie uwagi na umiejętność słuchania innych dzieci i prawidłowego reagowanie na nie (element kultury wypowiedzi).	o tworzenie sytuacji do podejmowania dłuższych wypowiedzi w formie monologu z uwzględnieniem słownictwa oceniającego, umiejętności tworzenia podsumowania i formułowania wniosków; o zwracanie uwagi na umiejętność słuchania innych uczniów i prawidłowego reagowanie na nie (element kultury wypowiedzi); o wdrażanie do prowadzenia krótkich notatek.

4.2.1. Opowiadanie

Opowiadanie dawniej zwane bajaniem, wspominaniem jest jedną z najstarszych form przekazywania informacji. Bohaterami opowiadań są zdarzeniem zmyślonym lub realnym opowiedzianym z subiektywnego oglądu opowiadającego. Nad prostym opowiadaniem zaczynamy pracować już w przedszkolu, a potem opowiadanie jest między innymi przedmiotem egzaminu maturalnego. Opowiadanie wymaga uwzględnienia różnego rodzaju elementów. Do podstawowych zaliczymy elementy statyczne (bohaterowie, miejsca, przedmioty, elementy świata

naturalnego, zjawiska przyrodnicze, które dzieci mogą obserwować), elementy dynamiczne jakimi są zdarzenia które opowiadamy), czasu przedstawionego w opowiadaniu oraz przestrzeni, w której toczy się opowiadanie. Opowiadanie jako forma wypowiedzi opiera się na ciągu przyczynowo- skutkowym. Główną częścią mowy jest czasownik w formie dokonanej. Ważnym elementem jest opowiadający czyli narrator. Zazwyczaj przeważa narracja pierwszoosobowa rzadziej trzecioosobowa.

Tabela 73
Praca nad opowiadaniem w przedszkolu

Dział podstawy programowej	Kompetencje absolwenta przedszkola
Zadania przedszkola	Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań
Emocjonalny obszar rozwoju dziecka	Wczuwa się w emocje i uczucia osób z najbliższego otoczenia
Poznawczy obszar rozwoju dziecka	Wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy Opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe

Tabela 74
Praca nad opowiadaniem w klasie I

Czynności ucznia	Rodzaj ćwiczeń	Zadania kompozycyjne i stylistyczne

opowiadanie ustne (zbiorowa forma przygotowania)	zapoznanie z elementami składowymi opowiadania	• uświadomienie istoty opowiadania • wskazanie części opowiadania: wstęp, rozwinięcie, zakończenie • wzbogacanie zasobu słownikowego
opowiadanie ustne (zbiorowa forma przygotowania)	zbiorowe (pod kierunkiem nauczyciela) budowanie opowiadania ustnego	• uświadomienie istoty opowiadania • wskazanie części opowiadania: wstęp, rozwinięcie, zakończenie • wskazanie części mowy, które dominują w opowiadaniu • wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi
opowiadanie pisemne (zbiorowa forma przygotowania)	przepisywanie z tablicy (pismo pisane) elementów opowiadania lub opowiadania w całości przygotowanego wspólnie pod kierunkiem nauczyciela	• uświadomienie istoty opowiadania • wskazanie części opowiadania: wstęp, rozwinięcie, zakończenie (zaznaczenie akapitów) • wskazanie części mowy, które dominują w opowiadaniu • wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • pisanie poprawne pod względem graficznym i ortograficznym
w klasie I przygotowujemy uczniów do: zbiorowego redagowania opowiadania		

Tabela 75
Praca nad opowiadaniem w klasie II

Czynności ucznia	Rodzaj ćwiczeń	Zadania kompozycyjne i stylistyczne
opowiadanie ustne i pisemne pod kierunkiem nauczyciela (zbiorowa i	utrwalanie struktury opowiadania	• utrwalenie istoty opowiadania • wskazanie części opowiadania: wstęp, rozwinięcie, zakończenie • wzbogacanie zasobu słownikowego

indywidualna) forma przygotowania		
opowiadanie ustne (zbiorowa forma przygotowania)	zbiorowe (pod kierunkiem nauczyciela) budowanie opowiadania ustnego	• utrwalenie istoty opowiadania • wskazywanie części opowiadania: wstęp, rozwinięcie, zakończenie • wskazanie części mowy, które dominują w opowiadaniu • wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi
opowiadanie pisemne (zbiorowa forma przygotowania)	przepisywanie z tablicy (pismo pisane) elementów opowiadania lub opowiadania w całości przygotowanego wspólnie pod kierunkiem nauczyciela	• utrwalenie istoty opowiadania • wskazywanie części opowiadania: wstęp, rozwinięcie, zakończenie (zaznaczenie akapitów) • wskazanie części mowy, które dominują w opowiadaniu • wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • pisanie poprawne pod względem graficznym i ortograficznym
w klasie II przygotowujemy uczniów do : zbiorowego i prób indywidualnego redagowania opowiadania w formie ustnej i pisemnej		

Tabela 76
Praca nad opowiadaniem w klasie III

Czynności ucznia	Rodzaj ćwiczeń	Zadania kompozycyjne i stylistyczne
ćwiczenia wprowadzające	omawianie kolejności własnego działania	• wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • utrwalanie istoty opowiadania

		• wprowadzenie przysłówków częstotliwości
	omawianie treści obrazków	• wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • utrwalanie istoty opowiadania • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń • wprowadzenie przysłówków częstotliwości
	ustalanie kolejności zdarzeń na obrazkach	• wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • utrwalanie istoty opowiadania • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń • wprowadzenie przysłówków częstotliwości
	wyodrębnianie zdarzeń w czytanych tekstach	• wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń • wprowadzenie przysłówków częstotliwości • utrwalanie istoty opowiadania
	porządkowanie zdań z rozsypanki zdaniowej;	• wzbogacanie zasobu słownikowego
	redagowanie ustnych opowiadań na	• wzbogacanie zasobu słownikowego, wykorzystanie SSDS M.Szczepańskiej • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń

	podstawie historyjek obrazkowych i własnych przeżyć	• wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • utrwalanie istoty opowiadania
wspólne redagowanie wybranych części opowiadania i samodzielne komponowanie brakujących części	wspólne komponowanie dalszych losów bohaterów czytanki	• wzbogacanie zasobu słownikowego, wykorzystanie SSDS M.Szczepańskiej • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń; • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • utrwalanie istoty opowiadania • wpisywanie przykładowych zwrotów rozpoczynających i kończących opowiadanie
	komponowanie początku opowiadania do podanych tekstów i opowiadań na podstawie lektury, czytanki, wydarzeń z życia dziecka	• wzbogacanie zasobu słownikowego, wykorzystanie SSDS M.Szczepańskiej • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • utrwalanie istoty opowiadania • wpisywanie przykładowych zwrotów rozpoczynających opowiadanie • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń • wprowadzenie przysłówków częstotliwości • ćwiczenia redakcyjne zapoznające dzieci z niektórymi zasadami poprawnego stylu • rozwijanie fabuły opowiadania ze szczególnym zwróceniem uwagi na przyczynę i skutek
	wspólne redagowanie zakończenia opowiadania	• wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi

		• utrwalanie istoty opowiadania • wpisywanie przykładowych zwrotów kończących opowiadanie • ćwiczenia redakcyjne zapoznające dzieci z niektórymi zasadami poprawnego stylu • rozwijanie fabuły opowiadania ze szczególnym zwróceniem uwagi na przyczynę i skutek • ćwiczenia redakcyjne zapoznające dzieci z niektórymi zasadami poprawnego stylu
	samodzielne redagowanie zakończenia opowiadania	• wzbogacanie zasobu słownikowego • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń • wprowadzenie przysłówków częstotliwości
	komponowanie opowiadania do podanego wstępu i zakończenia oraz ilustracji	• wzbogacanie zasobu słownikowego, wykorzystanie SSDS M.Szczepańskiej • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • utrwalanie istoty opowiadania • wpisywanie przykładowych zwrotów rozpoczynających i kończących opowiadanie • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń • wprowadzenie przysłówków częstotliwości • ćwiczenia redakcyjne zapoznające dzieci z niektórymi zasadami poprawnego stylu • rozwijanie fabuły opowiadania ze szczególnym zwróceniem uwagi na przyczynę i skutek
	wspólne układanie i zapisywanie opowiadania	• wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • utrwalanie istoty opowiadania

	w prostej formie	• wpisywanie przykładowych zwrotów rozpoczynających, rozwijających i kończących opowiadanie • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń • wprowadzenie przysłówków częstotliwości • ćwiczenia redakcyjne zapoznające dzieci z niektórymi zasadami poprawnego stylu • rozwijanie fabuły opowiadania ze szczególnym zwróceniem uwagi na przyczynę i skutek
	samodzielny opis opowiadania opartego na lekturze, poprzedzony dokładną analizą językową i rzeczową	• wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • utrwalanie istoty opowiadania • wpisywanie przykładowych zwrotów rozpoczynających, rozwijających i kończących opowiadanie • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń • wprowadzenie przysłówków częstotliwości • ćwiczenia redakcyjne zapoznające dzieci z niektórymi zasadami poprawnego stylu • rozwijanie fabuły opowiadania ze szczególnym zwróceniem uwagi na przyczynę i skutek
wprowadzenie bardziej złożonej formy opowiadania	opowiadanie zdynamizowane	• ożywianie i dynamizowanie tempa akcji opowiadania poprzez wprowadzanie: - wyrazów, wyrażeń, zwrotów, które wskazują na szybki bieg wydarzeń - szeregowego zestawienia czasowników w niektórych momentach opowiadania - powtórzenia tych samych czasowników - wykorzystanie równoważników zdań - wykorzystanie wykrzykników

	opowiadanie uzupełnione dialogiem lub monologiem	• obserwacja dialogu w opracowywanych utworach • obserwacja monologu w opracowywanych utworach • budowanie monologu • budowanie opowiadań uzupełnionych dialogiem i monologiem
	układanie w grupach projektów dialogu/ monologu, zapisywanie najciekawszego na tablicy	• sformułowanie zasad interpunkcji(dwukropek, cudzysłów) • wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • utrwalanie istoty opowiadania • wpisywanie przykładowych zwrotów rozpoczynających, rozwijających i kończących opowiadanie • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń • wprowadzenie przysłówków częstotliwości • ćwiczenia redakcyjne zapoznające dzieci z niektórymi zasadami poprawnego stylu • rozwijanie fabuły opowiadania ze szczególnym zwróceniem uwagi na przyczynę i skutek
	samodzielne układanie początku i końca opowiadania do ułożonego dialogu/monologu	• układanie dialogu • wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • utrwalanie istoty opowiadania • wpisywanie przykładowych zwrotów rozpoczynających, rozwijających i kończących opowiadanie • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń • wprowadzenie przysłówków częstotliwości

		• ćwiczenia redakcyjne zapoznające dzieci z niektórymi zasadami poprawnego stylu • rozwijanie fabuły opowiadania ze szczególnym zwróceniem uwagi na przyczynę i skutek
	wzbogacanie opowiadania pod względem barwności;	• wprowadzanie znaków dźwiękonaśladowczych • stosowanie dialogów i monologów, porównań i przenośni • wprowadzenie do opowiadania elementów opisu
	budowanie wypowiedzi obrazującej stany uczuciowe bohaterów	• wprowadzenie wyrażeń wzbudzających zainteresowanie akcją • wprowadzenie związków frazeologicznych, SSDS M. Szczepańskiej, porównań i określeń emotywnych
	eksponowanie w opowiadaniach wartości wychowawczych	• charakteryzowanie bohaterów i zdarzeń • ocena ich postaw • budowanie pouczających wniosków • wprowadzenie związków frazeologicznych, SSDS M. Szczepańskiej, porównań i określeń emotywnych
	próby układania planów odtwórczych do opowiadania	• wzbogacanie zasobu słownikowego • wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych • wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi • utrwalanie istoty opowiadania • wpisywanie przykładowych zwrotów rozpoczynających, rozwijających i kończących opowiadanie • zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń • wprowadzenie przysłówków częstotliwości

		• ćwiczenia redakcyjne zapoznające dzieci z niektórymi zasadami poprawnego stylu • rozwijanie fabuły opowiadania ze szczególnym zwróceniem uwagi na przyczynę i skutek
w klasie III przygotowujemy uczniów do: samodzielnego redagowania opowiadania w formie pisemnej		
w klasie IV – VI podstawy programowe zakładają: • Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury • Znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii • Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym • Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami • Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej. • Poznawanie wybranych dzieł wielkich pisarzy polskich w kontekście podstawowych informacji o epokach, w których tworzyli (zwłaszcza w klasach VII i VIII) • Rozwijanie zainteresowania kulturą w środowisku lokalnym i potrzeby uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych • Rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego oraz jego funkcji w budowaniu tożsamości osobowej ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, narodowej i kulturowej • Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe • Poznawanie podstawowych pojęć oraz terminów służących do opisywania języka i językowego komunikowania się ludzi • Kształcenie umiejętności porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisania) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się • Kształcenie umiejętności poprawnego mówienia oraz pisania zgodnego z zasadami ortofonii oraz pisowni polskiej		

- Rozwijanie wiedzy o elementach składowych wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz ich funkcjach w strukturze tekstów i w komunikowaniu się
- Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych
- Kształcenie umiejętności wygłaszania, recytacji i interpretacji głosowej tekstów mówionych, doskonalenie dykcji i operowania głosem
- Rozwijanie umiejętności stosowania środków stylistycznych i dbałości o estetykę tekstu oraz umiejętności organizacji tekstu
- Rozbudzanie potrzeby tworzenia tekstów o walorach estetycznych i podejmowania samodzielnych prób literackich

M. Węglińska (1997) wyróżnia następujące rodzaje opowiadań: proste, złożone, z użyciem dialogu, z użyciem opisu oraz z zastosowaniem dialogu i opisu. Natomiast M. Nagajowa (1985) proponuje opowiadanie odtwórcze (opowiadanie przebiegu zdarzeń, które zostały przedstawione w czyjejś opowieści), opowiadanie twórcze (oparte na doświadczeniach lub fantazji autora, mogą również przedstawiać zdarzenia, którego autor był świadkiem), opowiadanie z dialogiem.

Celem wprowadzania opowiadania zarówno w mówieniu jak i pisaniu jest:

- przyzwyczajanie dzieci do dłuższego wypowiadania się;
- analiza opisywanych zdarzeń i wykrywania stosunków zachodzących między nimi
- uświadamianie sobie własnych (innych ludzi) przeżyć i doświadczeń;
- pobudzanie myślenia twórczego;
- doskonalenie umiejętności budowania zdań ;
- wzbogacanie i precyzowanie słownictwa.
- wyodrębnianie elementów opowiadania (wstęp, rozwinięcie i zakończenie);
- wdrażanie do budowania planu opowiadania i logicznego porządkowania zdarzeń (trójczłonowa struktura).

Tabela 77
Cele realizowane przy opowiadaniu prostym i złożonym

Opowiadanie proste	Opowiadanie złożone
o struktura trójczłonowa: wstęp , rozwinięcie i zakończenie; o uwzględnienie : osób działających (kto?), czas akcji (kiedy?), miejsce akcji (gdzie?), czynności i stany (co się działo?), przebieg akcji (okoliczności, jak to było ?) o używanie w wypowiedziach czasowników określających czynności *np: pojechaliśmy, szliśmy, wyglądaliśmy;* o używanie w wypowiedziach wyrazów oznaczających następstwo czasowe *np: najpierw, potem , następnie;* o ustalanie kolejności zdarzeń i czynności	o struktura trójczłonowa: redagowanie wypowiedzi typowej dla wstępu , rozwinięcia i zakończenia; o określenie cech takich jak: barwność, żywość, tempo akcji i zdarzeń; o stosowanie wybranych środków stylistycznych: dla określenia barwy: biały jak śnieg , kreda dla określenia kształtu: rosły jak dąb dla określenia ruchów: żywy jak iskra dla określenia innych cech: szkaradny jak ropucha dla określenia ludzi i ich właściwości fizycznych: rumiany jak jabłuszko dla określenia właściwości duchowych: zaczepny jak kogut dla określenia ludzi za pomocą porównań : bardzo ciężki – ciężki jak ołów stosowanie przenośni : szept traw, mieć z kimś na pieńku o stosowanie wybranych środków dynamizujących wypowiedź: znaki zapytania, używanie wykrzykników naśladujących odgłosy różnych uderzeń i glosy różnych zwierząt : ko,ko,ko- gdakały kury, a wróbelek- frrr- odleciał do lasu

Tabela 78
Uniwersalna struktura opowiadania

- Wstęp: Przedstawienie sytuacji przed wydarzeniem
- Rozwinięcie:
  Wskazanie przyczyny wydarzenia
  Przebieg wydarzenia
  Podanie skutków wydarzenia
- Zakończenie:
  Formułowanie wniosków, snucie refleksji

Tabela 79

Tok metodycznego postępowania przy opracowaniu opowiadania w klasach I-III

Tok metodycznego postępowania przy opracowaniu opowiadania

- Słuchanie opowiadań nauczyciela : analiza struktury, wyróżnianie cech opowiadania, udział uczniów w redagowaniu opowiadania);
- Wyróżnianie opowiadań w literaturze i ich analiza;
- Układanie zdań stanowiących całość gramatyczną;
- Opowiadanie jako forma stylistyczna;
- Wyróżnianie stosunków czasowych, czynności i ich charakterystyka;

• Zbiorowe redagowanie opowiadania wraz z sposobami ożywiania i dynamizowania akcji; • Indywidualne redagowanie opowiadania – wspólna korekta prac • Indywidualne redagowanie opowiadania na ocenę
Etapy pracy nad kształtowaniem umiejętności konstruowania opowiadania • Klasa I: opowiadanie ustne (zbiorowa forma przygotowania) • Klasa II : opowiadanie ustne i pisemne pod kierunkiem nauczyciela (zbiorowa i indywidualna) forma przygotowania • Klasa III: samodzielne ustne i pisemne redagowanie opowiadania

Tabela 80

Tok metodycznego postępowania przy opowiadaniu w klasie II i III oraz utrwalaniu umiejętności nabytych w przedszkolu i klasie I

Tok metodycznego postępowania	
ćwiczenia utrwalające umiejętności z klasy I	1. Omawianie kolejności własnego działania; 2. Omawianie treści obrazków; 3. Ustalanie kolejności zdarzeń na obrazkach; 4. Wyodrębnianie zdarzeń w czytanych tekstach; 5. Porządkowanie zdań z rozsypanki zdaniowej. Uświadamianie istoty opowiadania;

	6. Redagowanie ustnych opowiadań na podstawie historyjek obrazkowych i własnych przeżyć i ich zapisywanie W klasie II i III wprowadzamy świadome zadania kompozycyjne i stylistyczne: o wzbogacanie zasobu słownikowego; o wdrażanie do stosowania zdań pojedynczych rozwiniętych i zdań złożonych; o wdrażanie do wielozdaniowej spójnej wypowiedzi
wspólne redagowanie wybranych części opowiadania opartego na lekturze i obserwacji. Samodzielne komponowanie brakujących części	1. Wspólne komponowanie dalszych losów bohaterów czytanki; 2. Komponowanie początku opowiadania (pewnego dnia, zaczęło się to tak, tego zdarzenia nigdy nie zapomnę) do podanych tekstów i opowiadań na podstawie lektury, czytanki, wydarzeń z życia dziecka; 3. Wspólne redagowanie rozwinięcia opowiadania (na początku, potem, następnie); 4. Wspólne redagowanie zakończenia opowiadania (wszystko skończyło się szczęśliwie, tego zdarzenia nigdy nie zapomnę); 5. Samodzielne redagowanie wstępu, rozwinięcia lub zakończenia opowiadania; 6. Komponowanie opowiadania do podanego wstępu i zakończenia oraz ilustracji; 6.Wspólne układanie i zapisywanie opowiadania w prawidłowej formie (akapity, interpunkcja); 7.Samodzielny opis opowiadania opartego na lekturze, poprzedzony dokładną analizą językową i rzeczową: o wspólne ustne redagowanie opowiadania, a następnie samodzielny zapis w zeszytach; o wspólna analiza materiału składającego się na zawartość opowiadania, a opracowanie i zapis samodzielny;

	o samodzielne redagowanie i zapis całego opowiadania. W klasie II i III wprowadzamy świadome zadania kompozycyjne i stylistyczne: o zapisywanie przykładowych zwrotów rozpoczynających opowiadanie; o rozwijanie fabuły opowiadania ze szczególnym zwróceniem uwagi na przyczynę i skutek; o ćwiczenia redakcyjne zapoznające dzieci z niektórymi zasadami poprawnego stylu i interpunkcji: o wzbogacanie zasobu słownikowego poprzez zwiększenie zestawu określeń porządkujących zdarzenia i czynności bliżej określających czas zdarzeń; wprowadzenie przysłówków częstotliwości.
wprowadzenie bardziej złożonej formy opowiadania	Opowiadanie zdynamizowane: ożywianie i dynamizowanie tempa akcji opowiadania. Wprowadzenie: o wyrazów, wyrażeń, zwrotów, które wskazują na szybki bieg wydarzeń (określenie porządkujące zdarzenia i czynności w czasie: kiedy, najpierw, pewnego dnia, potem, wówczas, po chwili, wreszcie, wtedy, na koniec, ostatecznie; wyrazy wskazujące na szybki przebieg wydarzeń: szybko, błyskawicznie, zaraz, nieoczekiwanie, natychmiast, tymczasem, po chwili, znienacka, niespodziewanie, raptem; czasowniki: zdarzyło się, działo się, przytrafiło się, nastąpiło, okazało się, miało miejsce, działo się, zaszło); - szeregowego zestawienia czasowników w niektórych momentach opowiadania; - powtórzenia tych samych czasowników; - wprowadzenie równoważników zdań; - wprowadzenie wykrzykników; ważne: stosowanie interpunkcji
	Opowiadanie złożone: stosowanie o w wypowiedzi wyrazów- nazw czynności, osób , przedmiotów; o wyrazów określających sposób odbywania się różnorodnych czynności;

	o wyrazów określających bohaterów i ich działania oraz czas i miejsc zdarzeń; o w wypowiedzi wyrazów- oznaczających czas i miejsce zdarzeń; o planu opowiadania oraz logiczne uporządkowanie jego treści.
	Opowiadanie uzupełnione dialogiem lub monologiem: o obserwacja dialogu w opracowywanych utworach; o stosowanie i utrwalanie zasad interpunkcji (dwukropek, cudzysłów); o wspólne z nauczycielem układanie dialogu; o układanie w grupach projektów dialogu, zapisywanie najciekawszego na tablicy; o samodzielne układanie początku i końca opowiadania do ułożonego dialogu; o wprowadzanie znaków dźwiękonaśladowczych; o wprowadzanie monologów, porównań i przenośni; o wprowadzenie do opowiadania elementów opisu; o wprowadzenie wyrażeń wzbudzających zainteresowanie akcją; o stosowanie zwrotów i wyrażeń o rozmaitych odcieniach emocjonalnych np. zdrobnień i wyrazów zgrubiałych, określających aktualny stan uczuciowy bohaterów opowiadania.

Tabela 81
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne oraz gramatyczno- ortograficzne i interpunkcyjne w toku pracy nad opowiadaniem w przedszkolu (ustnie) i klasach I-III (pisemnie)

Słownictwo dotyczące elementów opowiadania	
miejsca wydarzeń	w, nad, na, kiedy, pod, zza, w głębi, niedaleko w głębi, niedaleko pewnego dnia, w domu, na widowni, wokół fontanny, za rogiem szkoły, w pokoju, na ciepłej plaży, w przedszkolu, w szkole, u lekarza, w ZOO, na przerwie, w Słupsku, nad rzeką

	na górze, pod spodem, w środku, za plecami, po przerwie, na wprost od pomnika
czasu wydarzeń	dawno temu, niegdyś, dawniej, kiedyś, niedawno, wczoraj, jutro, kilka dni temu, gdy świeciło słońce/padał deszcz, rano, bardzo rano, w południe, po południu, po zmroku, o północy najpierw, pewnego dnia, potem, wówczas, po chwili, wreszcie, wtedy, na koniec, ostatecznie
następstwa czasowego	pojechaliśmy, szliśmy, wyglądaliśmy, najpierw, na początku, następnie, kolejno, zaraz, nieoczekiwanie, za minutę, po chwili, za chwilę, wreszcie, wkrótce, na koniec, w końcu, na końcu, przy końcu na zakończenie, na początku zanim wyszedł z klasy, w tym samym momencie, po pewnym czasie, szybko, błyskawicznie, zaraz, nieoczekiwanie, znienacka, natychmiast, po chwili później, tymczasem, po chwili, znienacka, niespodziewanie, raptem, zdarzyło się, działo się, przytrafiło się, nastąpiło, okazało się, miało miejsce, działo się, zaszło, jednocześnie, równocześnie, równolegle, w tej samej chwili, w tym samym momencie na początku, potem, następnie, po chwili, wkrótce, za jakiś czas, po przerwie na koniec, wreszcie, po tym jak, po tym kiedy, dopóki zanim następnym razem kiedy, bez pośpiechu

doprecyzowanie i ubarwianie tekstu	stosowanie wybranych środków stylistycznych: dla określenia barwy: biały jak śnieg, kreda dla określenia kształtu: rosły jak dąb, mały jak krasnoludek dla określenia ruchów: żywy jak iskra, skaczący jak zając dla określenia innych cech: szkaradny jak ropucha, szkarada, pomarszczony jak zasuszone jabłko dla określenia ludzi i ich właściwości fizycznych: rumiany jak jabłuszko, uśmiechnięty jak słońce, dla określenia właściwości duchowych: zaczepny jak kogut, ponury jak burza dla określenia ludzi za pomocą porównań: bardzo ciężki – ciężki jak ołów, lekki jak piórko stosowanie przenośni : szept traw, mieć z kimś na pieńku, zapomnieć na śmierć
dynamiki wypowiedzi	wtem, nagle, jak grom z jasnego nieba, natychmiast, w ułamku sekundy, niespodziewanie, nieoczekiwanie, gwałtownie, w tym momencie bacznie, uważnie, z dużą dokładnością znaki zapytania, używanie wykrzykników odgłosy różnych uderzeń: bum, bum, klap, klap głosy różnych zwierząt : ko,ko,ko- gdakały kury, a wróbelek- frrr- odleciał do lasu
określające sposób mówienia	powiedzieć, zabrać głos, zapytać, kontynuować, potwierdzać, odpowiadać, krzyknąć, zapytać grzecznie, chrząknąć, jąkać się, wykrztusić, bąknąć coś pod nosem, odburknąć, wyjąkać, zapytać poirytowanym głosem, dodać stanowczo, wyrazić opinię, wtrącić, podsumować
opisujące reakcje towarzyszące mówieniu	wytrzeszczyć oczy, wyszczerzyć zęby w uśmiechu, wzruszyć ramionami, zacierać ręce, zaczerwienić się, zmieszać się, westchnąć, kiwnąć/pokręcić głową, zmarszczyć czoło, przełknąć ślinę, ucieszyć się, zacisnąć kciuki/zęby

formułowanie wstępów	opowiem wam historię co mi się przytrafiło, było to, dawno, dawno temu, pewnego dnia, zdarzyło się to, w dniu, za górami, za lasami
formułowanie rozwinięć	ale przyjrzyjmy się temu dokładnie, opisując szczegółowo, wtedy zaczęło się dziać
formułowanie zakończeń	wiele mnie ta przygoda nauczyła, dzięki temu zdarzeniu, ta historia wywarła na mnie wielkie wrażenie, do tej pory pamiętam, pragnąłbym przeżyć to jeszcze raz, była to niesamowita przygoda, nigdy tego nie powtórzę

4.2.2. Opis

Opis to dłuższa forma wypowiedzi, polegająca na wyszczególnieniu cech stałych przedmiotów, współistniejących w danym momencie. Opis cechuje przestrzenny, statyczny układ elementów danej treści, polegający na wyszczególnieniu i przedstawieniu charakterystycznych cech opisywanego przedmiotu. Wypowiedź ucznia związana z opisem obiektu winna przedstawiać charakterystyczne szczegóły kogoś lub czegoś. Zatem, aby wprowadzić tę formę wypowiedzi należy wskazać uczniom na rolę obserwacji w tym procesie. Musi on być tak ukierunkowany, aby mógł zauważać szczegóły, dostrzegać różnice i podobieństwa. Opisy mogą stanowić samodzielną formę wypowiedzi lub być tylko składnikiem (elementem) innej formy wypracowania, głównie opowiadania, scenariusza, sprawozdania. W wypowiedzi uczniów można czasami zauważyć inne, dodatkowe elementy, np. wyrażenie własnego stosunku do

opisywanego przedmiotu lub opis cech których nie widać (np. kwiat jest pachnący). Stąd, należy mieć świadomość, że mówiąc o opisie mamy na myśli dwa rodzaje opisu: opis właściwy i opis jako stylistyczną formę wypowiedzi.

Osiągnięcie właściwego etapu do dokonywania opisu, na którym znajduje się dziecko, możemy określić na podstawie opanowania przez dziecko określonych czynności, wskazujących na osiągnięcie poziomów rozwojowych. W przypadku opisu będą to:

- potrafi ułożyć opis według wymaganej struktury;
- charakteryzuje się myśleniem przyczynowo- skutkowym na poziomie konkretu i abstrakcji;
- dokonać retrospekcji, zastosować nabytą wiedzę oraz ujmować językowo obserwowane przedmioty i zjawiska;
- potrafi odróżnić fragment opisujący od opowiadającego i dialogu;
- potrafi w wypowiedzi zastosować wybrane środki stylistyczne czyniące wypowiedź barwną i dynamiczną (opis sytuacji);
- potrafi dokonać syntezy i wyrazić opinię o opisywanych postaciach i zdarzeniach.

Tabela 82
Rodzaje opisów redagowanych ustnie i pisemnie w przedszkolu i klasach I-III według wybranych autorów

G. Grabowska (1989)	S. Szober (1930)
• opis pojedynczego przedmiotu o prostej budowie (pudełko, notes); • opis pojedynczego przedmiotu o budowie bardziej złożonej (model samolotu); • opis grupy przedmiotów umieszczonych na jednym podłożu (nakrycie stołu, dekoracja ściany); • opis osoby (dyżurny, nauczyciel); • opis zwierzęcia, rośliny (kot, paproć); • opis krajobrazu(sad jesienią);	• przedmiotowy: wyszczególnia cechy przedmiotów zewnętrznych; • podmiotowy: odtwarza stany podmiotowe autora, wrażenia i uczucia, jakich doznaje pod wpływem widoku postrzeganych czy obserwowanych przedmiotów; • podmiotowo-przedmiotowy: autor opisuje swoje własne wrażenia, uczucia i myśli, werbalizuje je i przypisuje przedmiotom, wśród których lub pod

• opis sytuacji (przerwa w szkole) • opis z przypomnienia (przedmiot, wycieczka) (tok: oglądanie przedmiotu, wyróżnienie jego cech, schowanie przedmiotu opisu , grupowe redagowanie opisu, porównanie opisu z przedmiotem)	wpływem których te wrażenia, uczucia i myśli przeżywał. S. Szober (1962) • opis pojedynczego przedmiotu (ołówek, liść, owoc, zwierzę) bezpośrednio spostrzeganych przez ucznia w jednym i tym samym momencie czasu; • opis przedmiotu spostrzeganego w dwóch różnych momentach, z których jeden jest momentem spostrzegania (liść który zwiądł jesienią) i tego samego liścia z okresu wiosennego (perspektywa czasowa, myślenie przyczynowo -skutkowe); • opisy dwóch przedmiotów związanych ze sobą _ motyl na kwiatku, wiewiórka na drzewie; • opisy jednego przedmiotu na tle innych (opis drzewa na tle krajobrazu); • opis krajobrazu lub przedmiotów złożonych spostrzeganych w jednym momencie czasu; • opis krajobrazu postrzeganego w pewnym okresie czasu (wiosna, jesień); • opis stylizowany czyli posiadający cechy pewnego stylu, przedstawiony lub sformułowany na wzór określonego stylu (słownictwo i konwencja bajki)
R. Więckowski (1983) • ścisły : ujmowanie cech pierwszorzędnych oraz cech drugorzędnych, pełny obiektywizm • literacki : ujmowanie cech opisywanego przedmiotu, zjawiska , osoby lub sytuacji jest generowane subiektywnie (uczuciowo)	M. Węglińska (1998) • barwny: artystyczny plastyczny subiektywny • rzeczowy: naukowy, obiektywny ścisły

Tabela 83
Wprowadzanie opisu jako formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

Przedszkole	Klasy I-III
✓ forma wypowiedzi w mówieniu ze szczególnym uwzględnieniem bogacenia słownictwa i opisów prostych; ✓ namiastka pisania opisów dla dzieci które czytają z wykorzystaniem rozsypanek wyrazowych, zdaniowych, samodzielnego pisania tytułów.	Klasa I ✓ forma wypowiedzi w mowie; ✓ w piśmie redagowana pod kierunkiem nauczyciela; ✓ jako element ćwiczeń ortograficznych i kaligraficznych.
	Klasa II ✓ w piśmie redagowana pod kierunkiem nauczyciela, w grupach lub samodzielnie; ✓ jako element ćwiczeń ortograficznych, gramatycznych (przymiotnik), stylistycznych, interpunkcyjnych i kaligraficznych.
	Klasa III ✓ w piśmie redagowana samodzielnie; ✓ jako element ćwiczeń ortograficznych, gramatycznych (przymiotnik), stylistycznych, interpunkcyjnych i kaligraficznych; ✓ wprowadzanie wszystkich rodzajów opisów.

Tabela 84
Struktura opisu i jego cechy charakterystyczne według rodzaju opisu w kolejności wprowadzania go do pracy z dziećmi

Rodzaj opisu	Struktura i cechy charakterystyczne

Opis pojedynczego przedmiotu o prostej budowie (pudełko, notes) G. Grabowska (1989) Opis barwny: subiektywny, Opis rzeczowy: obiektywny M. Węglińska (1998) Opis ścisły J. Kulpa, R. Więckowski (1983) Opis przedmiotowy S. Szober (1930)	Opis ma budowę trójdzielną: • Wstęp (przedstawienie opisywanego obiektu, uzasadnienie wyboru tematu) • Rozwinięcie (opis właściwy – cechy związane z wyglądem) • Zakończenie (wyrażenie własnego stosunku do opisywanego obiektu, wrażenia, wnioski, podanie jej użyteczności, przeznaczenia) Uwagi: wprowadzenie opisu pojedynczego przedmiotu ma pozwolić uczniom na skupienie uwagi na opisywanym przedmiocie oraz wprowadzeniu struktury opisu. Można go nazwać właściwym i skupia się on na przedstawieniu wyglądu i takich cech jak wielkość, budowa, barwa, kształt. Tego rodzaju opis powinien składać się z kilku zdań. Uczniowie najpierw wypowiadają się ustnie, wraz z nauczycielem korygują formę, po zapisaniu przez nauczyciela tekstu na tablicy przepisują go do zeszytu. Dalsze prace prowadzą do utrwalenia umiejętności poprzez grupowe i samodzielne redagowanie opisu pojedynczego przedmiotu. Należy pamiętać o akapitach oraz pisowni wielką literą i systematycznie stosować ćwiczenia kaligraficzne.
Opis pojedynczego przedmiotu o budowie bardziej złożonej (model samolotu) G. Grabowska (1989) Opis barwny: plastyczny, subiektywny, Opis rzeczowy: obiektywny, ścisły M. Węglińska (1998) Opis ścisły J. Kulpa, R. Więckowski (1983)	Opis ma budowę trójdzielną: • Wstęp (przedstawienie opisywanego obiektu, uzasadnienie wyboru tematu) • Rozwinięcie (opis właściwy – cechy związane z wyglądem) • Zakończenie (wyrażenie własnego stosunku do opisywanego obiektu, wrażenia, wnioski, podanie jej użyteczności, przeznaczenia) Uwagi: wprowadzenie opisu pojedynczego przedmiotu o budowie bardziej złożonej ma pozwolić uczniom na skupienie uwagi na opisywanym przedmiocie oraz utrwaleniu struktury opisu. Tego rodzaju opis powinien składać się z kilku zdań. Uczniowie najpierw wypowiadają się ustnie, wraz z nauczycielem korygują formę, po zapisaniu przez nauczyciela tekstu na tablicy przepisują go do zeszytu. Dalsze prace prowadzą do utrwalenia umiejętności poprzez grupowe i samodzielne redagowanie opisu przedmiotu o budowie bardziej złożonej. Należy pamiętać o akapitach i pisowni wielką literą oraz systematycznie stosować ćwiczenia kaligraficzne.

Opis przedmiotowy S. Szober (1930)	
Opis grupy przedmiotów umieszczonych na jednym podłożu (nakrycie stołu, dekoracja ściany) G. Grabowska (1989) Opis barwny: artystyczny, plastyczny, subiektywny, Opis rzeczowy: obiektywny M. Węglińska (1998) Opis ścisły J. Kulpa, R. Więckowski (1983) Opis przedmiotowy Opis podmiotowy S. Szober (1930)	Opis ma budowę trójdzielną: • Wstęp (przedstawienie opisywanych obiektów, uzasadnienie wyboru tematu); • Rozwinięcie (opis właściwy – cechy związane z wyglądem poszczególnych elementów i całej kompozycji); • Zakończenie (wyrażenie własnego stosunku do widzianego całościowo obiektu, wrażenia estetyczne, wnioski, podanie użyteczności, przeznaczenia). Uwagi: wprowadzenie opisu grupy przedmiotów jest trudniejsze i ma pozwolić uczniom na skupienie uwagi na jednym a potem kilku opisywanym przedmiotom oraz pokazanie złożoności struktury takiego opisu. Tego rodzaju opis składa się z opisu każdego z przedmiotów z perspektywy całej kompozycji. Wymaga to wprowadzenia przyimków prostych i widzenia perspektywy (statycznej) przez uczniów. Konieczne jest też bogatsze słownictwo (przymiotniki, związki frazeologiczne) i słownictwo tematyczne (dekoracja stołu, biurko nauczyciela). Warto wspomnieć, iż w tym procesie uczniowie mają możliwość łączenia wcześniej nabytej wiedzy z bezpośrednim spostrzeganiem. Uczniowie najpierw wypowiadają się ustnie, wraz z nauczycielem korygują formę, po zapisaniu przez nauczyciela tekstu na tablicy przepisują go do zeszytu. Dalsze prace prowadzą do utrwalenia umiejętności poprzez grupowe i samodzielne redagowanie opisu grupy przedmiotów oraz opisu całej kompozycji. Należy także pamiętać, aby kompozycja do opisu miała charakter rodzaj kompozycji osiowo symetrycznej z obiektem lub obiektami znajdującymi się na środku płaszczyzny kompozycji. Należy pamiętać o akapitach i pisowni wielką literą oraz systematycznie stosować ćwiczenia kaligraficzne.
Opis osoby (dyżurny, nauczyciel) G. Grabowska (1989)	Opis postaci ma budowę trójdzielną (wstęp, rozwinięcie i zakończenie, a więc koniecznie wprowadzamy akapity), a każda z jego części ma określony cel. • Wstęp : to miejsce na zawarcie podstawowych informacji o opisywanej postaci: imię i nazwisko, płeć, wiek, miejsce zamieszkania, zawód, jej ogólna sytuacja itd.;

Opis barwny: subiektywny Opis rzeczowy: obiektywny ścisły M. Węglińska (1998) Opis literacki J. Kulpa, R. Więckowski (1983) Opis podmiotowy S. Szober (1930)	• Rozwinięcie: zasadnicza część tekstu gdzie następuje szczegółowy opis postaci. Pod uwagę należy brać budowę ciała i sylwetkę, kształt i rysy twarzy, kolor oczu i włosów, sposób ubierania się, a także sposób poruszania i mówienia. W tym miejscu może nastąpić opis cech charakteru, rodzaju zachowania itp.; • Zakończenie: w ostatniej części formułujemy własną ocenę postaci. W tym opisie uczniowie mają możliwość łączenia wcześniej nabytej wiedzy (obowiązki nauczyciela czy dyżurnego) z bezpośrednim spostrzeganiem. Uczniowie najpierw wypowiadają się ustnie, wraz z nauczycielem korygują formę, po zapisaniu przez nauczyciela tekstu na tablicy przepisują go do zeszytu. Dalsze prace prowadzą do utrwalenia umiejętności poprzez grupowe i samodzielne redagowanie opisu osoby. Należy pamiętać o pisowni wielką literą imion i nazwisk oraz systematycznie stosować ćwiczenia kaligraficzne.
Opis zwierzęcia, rośliny (kot, paproć) G. Grabowska (1989) Opis barwny: plastyczny, subiektywny Opis rzeczowy: naukowy, obiektywny, ścisły M. Węglińska (1998) Opis literacki J. Kulpa, R. Więckowski (1983) Opis podmiotowy S. Szober (1930)	Opis zwierzęcia lub rośliny jest podobna do opisu postaci. Ma także trójdzielną budowę: • Wstęp: nazwa zwierzęcia lub rośliny; • Rozwinięcie: szczegółowy opis wyglądu: budowa, kolor, sierść (kot), kolce, liście (kwiat), wielkość, zapach itp.; • Zakończenie: w ostatniej części formułujemy własną ocenę opisywanego zwierzęcia lub rośliny(stosunek emocjonalny). W tym opisie uczniowie mają możliwość łączenia wcześniej nabytej wiedzy społeczno-przyrodniczej z bezpośrednim spostrzeganiem. Uczniowie najpierw wypowiadają się ustnie, wraz z nauczycielem korygują formę, po zapisaniu przez nauczyciela tekstu na tablicy przepisują go do zeszytu. Dalsze prace prowadzą do utrwalenia umiejętności poprzez grupowe i samodzielne redagowanie opisu. Należy pamiętać o pisowni wielką literą imion zwierząt i nazw gatunkowych roślin oraz systematycznie stosować ćwiczenia kaligraficzne.

Opis krajobrazu (sad jesienią) G. Grabowska (1989) Opis barwny: artystyczny, plastyczny, subiektywny M. Węglińska (1998) Opis ścisły Opis literacki J. Kulpa, R. Więckowski (1983) Opis podmiotowo-przedmiotowy S. Szober (1930)	Opis ma budowę trójdzielną: • Wstęp : autor obrazu i tytuł, miejsce gdzie znajduje się opisywane miejsce, typ krajobrazu, położenie geograficzne, czas, pora roku i dnia, warunki pogodowe; • Rozwinięcie: szczegółowy opis krajobrazu w trzech perspektywach, ukształtowanie terenu, roślinność, zwierzęta, osoby, nietypowe zjawiska, nastrój; • Zakończenie: wyrażenie emocji, wrażeń i reakcji związanych z danym krajobrazem, co się podoba, czy też nie i dlaczego. Uwagi: opis krajobrazu to tekst, którego przedmiotem jest określone (dostępne bezpośredniej percepcji) miejsce, widziane osobiście lub za pośrednictwem wytworów artystycznych (obraz). W jego treści zawiera się zarówno charakterystykę wszystkich elementów danego miejsca, jak i własne odczucia. Podczas pisania opisu krajobrazu należy zwracać uwagę na szczegóły i nastrój. Należeć będą do niego wrażenia (uczucia) które rodzą się w efekcie tego co obserwujący może usłyszeć, poczuć lub dotknąć (np. faktura obrazu, rozwijające się liście czy kwiaty).Elementy krajobrazu powinny być opisywane warstwowo, perspektywicznie. Zaczynamy od pierwszego planu, potem środkowy, a na koniec trzeci plan który jest horyzontem. Zatem wymagane jest specyficzne słownictwo czyli utrwalanie znajomości przyimków prostych i widzenia perspektywy (statycznej) przez uczniów. Pozwalają one na podkreślenie wzajemnych relacji pomiędzy elementami krajobrazu. Jest to ukształtowanie terenu (pagórki, doliny), skały, wody (rzeki, jeziora, morza),szata roślinna i zwierzęca, wytwory działalności człowieka. Należy także zwrócić uwagę na porę roku oraz nastrój panujący w opisywanym krajobrazie którą umieszczamy na końcu opisu. W tekście tego rodzaju opisu powinny znaleźć się (na miarę zdolności językowych dziecka): figury stylistyczne, takie jak metafora (polegają na przenoszeniu znaczenia z jednego przedmiotu na drugi), porównanie (porównania, które polegają na porównaniu dwóch przedmiotów za pomocą wyrażeń jak, niby, jakby) , epitet (który jest przydawką, wyrażającą cechę przedmiotu w sposób obrazowy i emocjonalny - słoneczny dzień) hiperbola czy personifikacja, które służą do tworzenia obrazów i

	metafor, a także do podkreślania znaczenia i emocji. W tym opisie uczniowie mają możliwość łączenia wcześniej nabytej wiedzy społeczno-przyrodniczej z bezpośrednim spostrzeganiem. Uczniowie najpierw wypowiadają się ustnie, wraz z nauczycielem korygują formę, po zapisaniu przez nauczyciela tekstu na tablicy przepisują go do zeszytu. Dalsze prace prowadzą do utrwalenia umiejętności poprzez grupowe i samodzielne redagowanie opisu. Należy pamiętać o pisowni wielką literą imion zwierząt i nazw gatunkowych roślin oraz systematycznie stosować ćwiczenia kaligraficzne.
Opis sytuacji (wypadek kolegi) G. Grabowska (1989) Opis rzeczowy: naukowy, obiektywny, ścisły M. Węglińska (1998) Opis ścisły J. Kulpa, R. Więckowski (1983) Opis podmiotowo-przedmiotowy S. Szober (1930)	Opis ma budowę trójdzielną: • Wstęp: wprowadzenie do wydarzeń, prezentacja miejsca, czasu i bohaterów zdarzenia, tło sytuacji • Rozwinięcie: dynamiczny opis zdarzenia z zachowaniem jedności czasu i miejsca; • Zakończenie: rozwiązanie akcji, morał, pouczenie, wnioski na przyszłość. Uwagi : w tym opisie dominuje perspektywa dynamiczna. Dziecko musimy wyobrazić sobie, co się dzieje, i jak najdokładniej to opisać, skupiając się na akcji, nie na opisach. Należy unikać stosowania niepotrzebnych przymiotników. Opis sytuacji określany bywa jako forma pośrednia między opisem (przedstawić bowiem musimy okoliczności towarzyszące jakiemuś zdarzeniu), a opowiadaniem (coś bowiem się wydarzyło). Opis sytuacji to forma wypowiedzi, której celem jest zilustrowanie słowami tego, co widzimy. Koniecznymi elementami są: zachowanie jedności czasu i miejsca; przedstawienie elementów statycznych i dynamicznych; przyjęcie i trzymanie jednego punktu obserwacyjnego; wciągnięcie czytelnika w opis sytuacji poprzez stosowanie krótszych zdań w tym równoważników, zdań wykrzyknikowych; dostosowanie słownictwa do opisywanej sytuacji; stosowanie słownictwa nazywającego wewnętrzne i zewnętrzne uczucia; zawarcie informacji o okolicznościach pojawienia się przeżyć wewnętrznych; zmienianie formy czasowników i tak rozpoczęciu najlepiej używać czasu przeszłego, w najważniejszym

	momencie można przejść na czas teraźniejszy; podkreślanie wrażenie tempa, dynamiczności, szybkości akcji tak, jakby opisywane zdarzenia rozgrywały się na oczach czytelników. W opisie redagowanym w klasach II i III skupiamy się na jednym zdarzeniu które stanowi zamkniętą prostą całość w której opisujący koncentruje się przede wszystkim na wyglądzie prezentowanej sytuacji, nie na jej przyczynach i skutkach (upadek kolegi – akcja kilka sekund). Uczniowie najpierw wypowiadają się ustnie, wraz z nauczycielem korygują formę, po zapisaniu przez nauczyciela tekstu na tablicy przepisują go do zeszytu. Dalsze prace prowadzą do utrwalenia umiejętności poprzez grupowe i samodzielne redagowanie opisu przedmiotu o budowie bardziej złożonej. Należy pamiętać o akapitach i pisowni wielką literą oraz systematycznie stosować ćwiczenia kaligraficzne.
Opis z przypomnienia (przedmiot, wycieczka) G. Grabowska (1989) Opis barwny: artystyczny, plastyczny, subiektywny, Opis rzeczowy: naukowy, obiektywny ścisły M. Węglińska (1998) Opis ścisły Opis literacki J. Kulpa, R. Więckowski (1983) Opis podmiotowo-przedmiotowy S. Szober (1930)	Opis ma budowę trójdzielną. Jednak zwartość poszczególnych części opisu zależeć będzie od opisu przedmiotu czy zdarzenia. Stosujemy wtedy wskazówki z wyżej scharakteryzowanych opisów. • Wstęp • Rozwinięcie • Zakończenie Uwagi: w tym opisie poza aspektem językowym głównie chodzi o kształtowanie umiejętności skupiania się i zapamiętywania. Pamięć to zdolność magazynowania i odtwarzania informacji. Proces pamięciowy składa się z trzech podstawowych etapów: rejestracji, przechowywania i odtwarzania. Każdy z tych etapów pełni unikalną funkcję i jest niezbędny dla efektywnego funkcjonowania pamięci. . W okresie od urodzenia rozwija się pamięć mechaniczna czyli zdolność do przyswajania wiedzy w sposób nieuświadomiony, mimowolny a więc bez zaangażowania, motywacji i większego wysiłku. Wraz z rozwojem dzieci następuje stopniowe przechodzenie od pamięci mechanicznej do logicznej oraz od zapamiętywania niezamierzonego (pamięć mimowolna) do zamierzonego (pamięć dowolna) W wieku wczesnoszkolnym chodzi nam o ćwiczenia obejmujące: trwałość – czas przechowywania informacji w pamięci; gotowość – szybkość wydobywania

	informacji z pamięci; wierność – dokładność z jaką zapamiętujemy informacje; szybkość zapamiętywania. Należy pamiętać o dostosowaniu wymagań w stosunku do umiejętności zapamiętywania przez uczniów. Do grupy uczniów którzy mają z tym trudności należą między innymi dzieci z ADHA i dyslektycy. dyslektycy mają problemy z przyswajaniem i odtwarzaniem. Słaba jest pamięć operacyjna i sekwencyjna, która uniemożliwia między innymi zapamiętywanie ciągu liczb, pór roku, dni tygodnia czy miesięcy. Zatem w klasie II i III zaleca się sporządzanie opisu z przypomnienia raczej statycznych przedmiotów niż sytuacji która dodatkowo ma charakter dynamiczny. Oczywiście możemy próbować zwłaszcza gdy wypoziomujemy pracę naszych uczniów lub taki opis będzie redagowany częściami lub etapowo. W toku metodycznego postępowania według G. Grabowskiej (1989) Opis przedmiotu z przypomnienia ma wyglądać następująco : oglądanie przedmiotu, wyróżnienie jego cech, schowanie przedmiotu opisu , grupowe redagowanie opisu, porównanie opisu z przedmiotem. Uczniowie najpierw wypowiadają się ustnie, wraz z nauczycielem korygują formę, po zapisaniu przez nauczyciela tekstu na tablicy przepisują go do zeszytu. Dalsze prace prowadzą do utrwalenia umiejętności poprzez grupowe i samodzielne redagowanie opisu przedmiotu o budowie bardziej złożonej. Należy pamiętać o akapitach i pisowni wielką literą oraz systematycznie stosować ćwiczenia kaligraficzne.

Opis to forma wypowiedzi która charakteryzuje się przestrzennym, statycznym układem elementów treści polegającym na wyszczególnieniu cech (wielkość, budowa, barwa, kształt oraz typowe cechy dla opisywanego przedmiotu) charakterystycznych opisywanego przedmiotu, współistniejących w określonym czasie i przestrzeni. Na koniec zawieramy odczucia i wrażenia, jakie wywołuje obserwowany przedmiot. Tematem opisu jest konkretny przedmiot (tornister Oli, ołówek Kasi), zjawisko (Jesień w ogrodzie szkolnym, Wschód słońca w Ustce na plaży zachodniej), postaci (dyżurny Olek, koleżanka Basi).

Tabela 85
Tok metodycznego postępowania przy redagowaniu opisu

Tok metodycznego postępowania przy redagowaniu opisu

- Obserwacja;
- Swobodne wypowiedzi uczniów; ukierunkowane pytania, selekcja materiału poprzez jego analizę;
- Zapis słownictwa na tablicy po wcześniejszym przyjęciu kryterium wyróżnienia cech;
- Ustalenie planu opisu ;
- Redagowanie opisu (ustne lub pisemne);
- Prezentowanie opisu
- Dyskusja
- Zapisanie opisu do zeszytu (ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i graficzne)

Praca nad doskonaleniem opisu powinna uwzględniać następujące kryteria:
• Czy zostały uchwycone istotne cechy opisywanej rzeczy?
• Czy opis stanowi logiczna całość, uporządkowaną, bez luk?
• Czy zdania, którymi się posługiwano są ze sobą powiązane (zaimki, spójniki)?
• Czy zdania są powiązane w całość składającą się z 3 części (wstęp, rozwinięcie, zakończenie)?
• Czy zdarzały się powtórzenia tych samych wyrazów? (M. Węglińska,1996).

W celu świadomego gromadzenia słownictwa proponuję Skróconą Skalę Dyferencjału Semantycznego M. Szczepańskiej (1990,1993). Dyferencjał semantyczny ma formę pytania i jest ilościową metodą badania oceny wrażenia jakiegoś zjawiska bądź obiektu, jakie wywoływane są u osoby badanej, bądź też postawy wobec tego zjawiska. Nazywany jest również skalą semantyczną lub skalą Ch.E. Osgooda, od nazwiska jej twórcy, amerykańskiego psychologa Charlesa E. Osgooda (1967,1969). Zazwyczaj jest to schemat składający się z szeregu przymiotników opozycyjnych umieszczonych na dwubiegunowej skali, budowanej w taki sposób, aby powiązane ze sobą stwierdzenia nie znajdowały się na tej samej stronie skali. Liczba przeciwstawnych par przymiotników może być dowolna, ale liczba par określających wymiar (jakość) zjawiska powinna być taka sama. „Zróżnicowanie

semantyczne, znane również jako polaryzacja lub profil polaryzacji, a rzadziej jako różnica wrażenia, było pierwotnie metodą skalowania popularną pod koniec lat pięćdziesiątych XX wieku. Celem było ustalenie, jakie postawy lub odczucia ludzie kojarzą z określonymi przedmiotami, rzeczami, zjawiskami lub faktami. W badaniach społecznych dyferencjał semantyczny umożliwia szybkie zdobycie danych na temat „stosunku emocjonalnego jednej osoby lub całej zbiorowości, różnic znaczeniowych dla poszczególnych badanych osób lub całej zbiorowości, ilości negatywnych, neutralnych lub pozytywnych emocji, ilości zdecydowanych bądź niezdecydowanych odpowiedzi, mechanizmu danych postaw, jak również składających się na nią czynników, oraz zmiany w zachowaniach wynikających z różnych zdarzeń, czy czasu, w którym się wydarzyły”(Ch.E. Osgood, J.H.Snider, 1969).
Narzędzie, które chcę zaprezentować w tej książce jest mojego autorstwa (M.Szczepańska 1990, 1993).Zbudowałam je i wykorzystałam do badań nad werbalizacją emocji przez dzieci i młodzież. Wykorzystałam zdolność badanych do stosowania znaczenia konotacyjnego wobec zjawisk, rzeczy lub osób wobec których badani są w stanie określić swój stosunek emocjonalny. Skrócona Skala Dyferencjału Semantycznego M.Szczepańskiej (SSDSMS) posiada trzy stopnie (ujemny, obojętny, dodatni) rozmieszczone na skali. Ponieważ badania można przeprowadzać na dzieciach od 7 roku życia, w początkowej fazie badań dla ułatwienia użyto rysunków nazywanych przez dzieci buźkami. Nad skalą wpisywane było oceniane przez badanych pojęcie, rzecz, osoba lub zjawisko. W poniższym przykładzie Czarownica. W badaniu dzieci i młodzież werbalizowała emocje i wyrażając swój stosunek przyporządkowywała przymiotniki do poszczególnych miejsc na skali. Oryginalnym zamysłem było poszerzanie słownictwa badanego i pomoc w nazywaniu określonych emocji. Badani, nad skalami pracowali pojedynczo. Nadzorujący badania pomagał tym, którzy mieli problemy z ortografią bowiem mogło to stanowić barierę w werbalizacji. Wybierał też osoby, które swoje określenia zapisywały pod skalą na tablicy. Inni uczestnicy badań mogli je wykorzystać do swoich skal umieszczając je w dowolnym miejscu. Skale nie były oceniane, ani nie wywierano na badanych nacisku co do zapisanych ilości przymiotników. Aby podkreślić użyteczność skali badani w oparciu o swoje skale sporządzali opis pojęcia, rzeczy, osoby lub zjawiska co sprzyjało utrwaleniu w mowie i piśmie nowego słownictwa. Wszystkie skale miały wysoki poziom oryginalności. Posiadały charakter indywidualny bo dotyczyły swoich wewnętrznych emocji. W wyniku trzyletniego eksperymentu okazało się, że badani (uczniowie klas I-III szkoły podstawowej) z grup eksperymentalnych w znacznej mierze poszerzyli swoje słownictwo (wskaźnik ilościowy: średni wskaźnik to 0,9 wyrazu w każdej sesji) oraz odnotowano wzrost jakości słownictwa w liczbie niepowtórzonych przez innych określeń. Ilość przymiotników wzrastała sukcesywnie w trakcie całego eksperymentu i w trzecim roku wynosiła już średnio około 40 przymiotników na jednego badanego.

Tabela 86
Skrócona Skala Dyferencjału Semantycznego M. Szczepańskiej (1990,1993)

opisywane zjawisko, rzecz, osoba, bohater : **Czarownica**		
emocje negatywne (cechy mające wpływ na negatywną ocenę postaci)	emocje obojętne (cechy nie mające wpływu na ocenę postaci)	emocje pozytywne (cechy mające wpływ na pozytywną ocenę postaci)
zła **podstępna** **krzywdzi ludzi**	**bez zębów** **nosi łachmany** **mieszka w chacie** **ma kota**	**profesjonalistka** **zna czary** **zna stare receptury**

Przy opisie osoby , w tym przypadku kolegi z klasy, może to wyglądać tak.

opisywane zjawisko, rzecz, osoba, bohater: **kolega Olek**		
emocje negatywne (cechy mające wpływ na negatywną ocenę postaci)	emocje obojętne (cechy nie mające wpływu na ocenę postaci)	emocje pozytywne (cechy mające wpływ na pozytywną ocenę postaci)

kłótliwy	**Rude włosy** **Szerokie spodnie** **wysoki** **piegowaty**	**Koleżeński** **Obowiązkowy**

Podsumowując, materiał słownikowy można gromadzić na wiele sposobów. Sposoby te można dobierać tak aby ewentualnie ułatwić dziecku pracę, bądź spowodować, że wypowiedź będzie barwniejsza, językowo bogatsza i bardziej osobista.

- korzystanie z rozsypanki wyrazowej lub zdaniowej (na samym początku wprowadzania opisu i jego rodzajów);
- gromadzenie wyrazów w takiej kolejności, w jakiej zostaną użyte. Dziecko wtedy układa zdania z zaproponowanych wyrazów i ma gotową kompozycję opisu;
- dobieranie wyrazów, które zostaną użyte we wstępie, rozwinięciu i zakończeniu opisu;
- gromadzenie wyrazów do sporządzonego planu pracy (wtedy zmieniamy kolejność czynności) np. Jak bawiły się dzieci na placu szkolnym? Zbierały rozrzucone piłki, wycierały je z błota, układały je w skrzyni);
- wykorzystanie słownictwa zebranego w klasie, i porównać je z tymi które zostały zaproponowane w materiałach dydaktycznych;
- odszukanie wyrazów, wyrażeń i zwrotów w tekście czytanki lub lekturze (wypisanie ich, podkreślenie w tekście);
- gromadzenie słownictwa „osobistego ucznia” poprzez indywidualne wypełnianie Skali Dyferencjału Semantycznego M. Szczepańskiej;
- gromadzenie słownictwa według określonej kategorii gramatycznej (czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki, inne);
- korzystanie z przygotowanego wcześniej przez nauczyciela słownictwa (na kartkach), wówczas jest tych wyrazów bardzo wiele i uczeń dodatkowo musi dokonać wyboru tych wyrazów, które wydają mu się niezbędne);

- skorzystanie ze słowników frazeologicznych prowadzonych samodzielnie przez uczniów[62];
- w zgromadzonym słownictwie można przeprowadzić dodatkowe ćwiczenia z zakresu funkcji estetycznej języka, semiotyki która pozwala na analizę symboliki, metafor i innych środków stylistycznych, które nadają tekstowi głębsze znaczenie, oraz pragmatyki która z kolei pomaga zrozumieć, w jaki sposób język jest wykorzystywany do tworzenia efektów estetycznych i emocjonalnych w kontekście komunikacji międzyludzkiej.

Tabela 87
Propozycje wykorzystania słownictwa do redagowania różnego rodzaju opisu dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym[63]

Opis	Słownictwo
przedmiotu	✓ materiały: drewniany, metalowy, plastikowy, szklany, porcelanowy, gliniany, skórzany, słomiany, pluszowy, wełniany, lniany, jedwabny, chropowaty, puszysty, szorstki; ✓ kształt i wielkość: podłużny, długi, wydłużony, kwadratowy, równoboczny, foremny, prostokątny, trójkątny, okrągły, zaokrąglony, kolisty, pękaty, baryłkowaty, kanciasty, wypukły, spłaszczony, półokrągły, półkolisty, stożkowaty, sześcienny, sześciokątny,

[62] Więcej na temat słowników frazeologicznych w części 7 tej książki

	[63] Częściowo korzystałam z tej strony https://bip-sp.maslowice.um.wielun.pl/res/serwisy/pliki/23747521?version=1.0 ; https://marzenakruk.pl.tl/Opis-postaci.htm; https://blog.odrabiamy.pl/opis-krajobrazu-opis-pejzazu-jak-napisac/;

	czworokątny, duży, wielki, gigantyczny, mały, niewielki, mikroskopijny, maleńki, malutki, średniej wielkości; ✓ kolory: jednobarwny, różnobarwny, wielokolorowy, pstrokaty, ostry, krzykliwy, czerwony, malinowy, karminowy, purpurowy, amarantowy, szkarłatny, wiśniowy, bordowy, różowy, cynober, pomarańczowy, rudy, ryży, rdzawy, marchewkowy, łososiowy, zielony, groszkowy, seledynowy, malachitowy, trawiasty, oliwkowy, szmaragdowy, turkusowy, zgniłozielony, khaki, niebieski, błękitny, indygo, lazurowy, szafirowy, granatowy, brązowy, beżowy, kasztanowy, bursztynowy, czekoladowy, orzechowy, kawowy, herbaciany, żółty, słomkowy, słomiany, złoty, ugier, ochra, bananowy, szafranowy, biały, perłowy, śnieżnobiały, szary, popielaty, stalowy, grafitowy, srebrny, srebrzysty, siwy/ pastelowy, stonowany, jaskrawy, wyblakły, kolory współgrają, uzupełniają się, przenikają się, jeden jest dominujący, dobrze/źle dobrane, kontrastowe, nie współgrają, kłócą się „gryzą się”; ✓ perspektywa : na jednej płaszczyźnie, na jednym planie, wielopłaszczyznowy, z przodu, z tyłu, w środku, na zewnątrz, wewnątrz, obok, blisko, pod, zza, w głębi, niedaleko.
osoby, zwierzęcia	✓ twarz: owalna, podłużna, kwadratowa, pociągła, okrągła, pyzata, drobna, szczupła, chłopięca, dziewczęca, blada, opalona, pomarszczona, pulchna, rumiana, ogorzała, gładka; sympatyczna; ✓ nos: długi, mały, zadarty, krzywy, haczykowaty, zgrabny, orli, czerwony, perkaty, szeroki, kartoflany, piegowaty; ✓ oczy: niebieskie, zielone, piwne, czarne, brązowe, błękitne, skośne, wypukłe, wybałuszone, łagodne, wesołe, smutne, duże, małe, wpadnięte, głęboko osadzone, piękne, urocze, błyszczące, wesołe, kocie, figlarne, przenikliwe, świdrujące, marzycielskie, rozbiegane, zezowate, zimne, lodowate, dzikie; ✓ usta: ładnie zarysowane, czerwone, drobne, drżące, blade, dziecinne, drżące, mięsiste, małe, malinowe, karmazynowe, wąskie, szerokie, gładkie, kształtne, popękane, spierzchnięte, zaciśnięte, rozdziawione, wykrzywione grymasem, zaciśnięte, duże, wydatne; ✓ brwi: ciemne, regularne, jasne, bujne, krzaczaste, ciemne, cienkie, groźne, ładnie zarysowane, nastroszone;

	✓ włosy: czarne, rude, jasne, ciemne, blond, naturalne, farbowane, gęste, rzadkie, bujne, kudłate, kasztanowe, krótkie, długie, kręcone, falujące, proste, siwe, miękkie, szorstkie, bujne, rozpuszczone, spięte; ✓ ręce: białe, chude, długie, małe, duże, muskularne, gładkie, szorstkie, zadbane, zaniedbane, brudne, czyste, spracowane, zniszczone, masywne, drobne, męskie, damskie; ✓ sylwetka: smukła, otyła, zgrabna, tęga, wysoka, niska, wysportowana, muskularna, szczupła, koścista, postawna, mocna, atletyczna, drobna, pulchna, masywna, barczysta, niezgrabna, proporcjonalna, zgrabna; ✓ ubiór: modny, niemodny, elegancki, skromny, swobodny, stosowny do okazji, gustowny, wyszukany, staroświecki, praktyczny, wytworny, sportowy, jak uczeń; ✓ sposób poruszania się: z wdziękiem, jak modelka, ociężale, niepewnie stawia kroki, powoli z trudem, energicznie, w biegu, jak ślimak, na palcach, podskakując; ✓ sposób bycia: miły, niemiły, energiczny, ospały, nerwowy, złośliwy spokojny. ✓ sposób mówienia: podniesionym głosem, cicho, przyciszonym/zduszonym głosem, półgłosem, niewyraźnie, przez zęby, pod nosem, przez nos, jakby miał katar, połykając końcówki wyrazów, gładko, płynnie, bez zająknięcia, jasno, dobitnie, donośnie, jąkając się, wolno cedząc wyrazy, sepleniąc, zacinając się, monotonnie, rozwlekle, z przejęciem, ze swadą (z pasją, z zapałem), z ożywieniem, z obcym akcentem;
krajobrazu	✓ typ krajobrazu: górski (monumentalny, tajemniczy, majestatyczny), stepowy (dziki, rozległy, bezkresny), nadmorski (wydmowy), miejski (zatłoczony, duszny, szary, kolorowy), wiejski (sielankowy, spokojny, zielony); ✓ położenie geograficzne, kraj występowania (jeziora mazurskie); ✓ ukształtowanie terenu: niziny (żyzne, uprawiane, zasiane), doliny (urocze, polodowcowe), góry (wysokie, ośnieżone, granitowe), jeziora (czyste, rozległe, wąskie, liczne), rzeki (jak nici, wyschnięte, wylewające z brzegów), pagórki; ✓ pora roku: dane miejsce inaczej wygląda zimą, a jeszcze inaczej wiosną; ✓ pora dnia: świt (blady, szary), zachód słońca (krwistoczerwony, olśniewający), południe (upalne, skwarne); ✓ pogoda: słoneczna, pochmurna, upał, ulewa, sztorm, mgła, śnieżyca;

	✓ roślinność: bujna, uboga, lasy (bory, iglaste, liściaste, tropikalne), puszcze, krzewy, konkretne gatunki roślin; ✓ niezwykłe zjawiska: tęcza (wielobarwna, podwójna), burza (gwałtowna, z porywistym wiatrem), grad, przelatujący samolot, klucz żurawi, babie lato, przedwiośnie; ✓ relacje przestrzenne: pierwszy plan, drugi plan, tło, daleko, blisko, naprzeciwko, w głębi, wzdłuż, na dole, na górze, na zewnątrz, nieco bliżej, tuż za; ✓ opinia: czarujący, malowniczy, cudowny, piękna panorama, urzeka niepowtarzalnością, relaksujący widok, zadeptane miejsce, nie zachwyca mnie, jednostajny krajobraz; ✓ wprowadzające i nadające spójność wypowiedzi: widzę, dostrzegam, można zauważyć, zachwyca, można znaleźć, zwraca uwagę, porusza, działa na wyobraźnię, zatrzymuje wzrok, przypomina, przybiera kształt, zmienia się, koi, uspokaja, pobudza, pomaga odpocząć, relaksuje; widok, krajobraz, pejzaż, okolica, otoczenie, miejsce, spokojny, niespokojny, ciekawy, wyjątkowy, wspaniały, barwny, niespotykany, zwykły, zwykły, znany, wiejski, miejski, górski, nadmorski. Jednak, a, ale, mimo to, chociaż, wokół, dookoła, obok, tuż, przy, za, spomiędzy, na, w, przed, nad, zza, w głębi, ponad.
sytuacji	✓ wyrazy określające stosunki przestrzenne: pod, zza, w głębi, niedaleko; ✓ wyrazy oddające następstwo czasowe: po pewnym czasie, po chwili, później, potem; ✓ wyrazy opisujące relacje czasowe: nagle, znienacka, nieoczekiwanie, w tym samym momencie, jednocześnie; ✓ słownictwo dynamizujące wypowiedź (nagromadzenie rzeczowników i przymiotników dynamiczne przedstawienie wydarzenia głównego i towarzyszących mu zdarzeń) : nagle, znienacka, wtem, naraz, niespodziewanie, nieoczekiwanie, błyskawicznie, raptem; ✓ słownictwo opisujące scenerię i tło: radość, pogoda, beztroska, smutek, przygnębienie, spokój, niepokój, powaga, tajemniczość; ✓ wygląd postaci i miejsc (słownictwo powyżej); przedstawienie wyglądu kogoś lub czegoś; ✓ statyczność :bez ruchu, jak słup soli, liść nawet nie drgnął, wszyscy zamarli;

	✓ przedstawienie przebiegu wydarzeń tworzących ciąg przyczynowo - skutkowy: po wypadku, po zdarzeniu.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można propozycję kryteriów oceny opisu w piśmie. W swoim artykule A. Jakubowicz (1992) zaproponowała kryteria oceny opisu przez uczniów klasy III. Jak wynika z rozważań w tej części książki na temat struktury i rodzajów opisów uczeń klasy III powinien już spotkać się ze wszystkimi rodzajami opisu, a nie tylko opisu przedmiotu. Zatem należy te kryteria uzupełnić i doprecyzować. Zrobiłam to poniżej uzupełniając opis pisemny o opis słowny.

Tabela 88
Kryteria oceny opisu w mowie i piśmie

Ocena za opis	Kryteria oceny opisu
oryginalny, wykraczający poza przeciętne umiejętności ucznia w klasie **III**[64] ocena: celująca	➢ zachowana jest trójdzielna budowa (w formie pisemnej pojawiają się akapity, w mowie następują przerwy podkreślające te części)) ➢ zachowana jest jedność czasu i miejsca ➢ ukazuje przestrzenny, statyczny układ elementów opisu osoby, przedmiotu oraz zjawiska ➢ w realistyczny sposób wyszczególnia charakterystyczne cechy opisywanej osoby, przedmiotu oraz zjawiska ➢ bogate, oryginalne i precyzyjnie ujmujące słownictwo ➢ stosuje rozbudowaną składnię czyli występują także zdania złożone i równoważniki zdań ➢ opis stanowi logiczną całość ➢ w formie pisemnej zachowuje poprawny zapis ortograficzny, w mowie prawidłowo rozkłada akcent
pełny	➢ zachowana statyczność i przestrzenność opisu ➢ podkreślone charakterystyczne cechy w opisie osoby, przedmiotu oraz zjawiska ➢ bogate i urozmaicone słownictwo ➢ poprawna składnia, przewaga zdań prostych

[64] A.Jakubowicz (1992) zaproponowała tu określenie obrazowy, Zmieniłam go aby pokazać pułap dla dziecka uzdolnionego językowo. Pozostałe określenia pełny, ubogi, ogólnikowy pozostawiłam bez zmian.	➢ struktura logiczna prawidłowa (trójdzielność budowy) ➢ zachowana jest jedność czasu i miejsca ➢ w formie pisemnej zachowuje poprawny zapis ortograficzny i interpunkcyjny, w mowie prawidłowo rozkłada akcent

ocena: bardzo dobra; dobra	
ubogi ocena: dobra, dostateczna	➢ zachowany przestrzenny i statyczny charakter opisu ➢ ogólnikowe przedstawienie cech w opisie osoby, przedmiotu oraz zjawiska ➢ przeciętne słownictwo ➢ możliwe niewielkie błędy składniowe ➢ struktura logiczna posiada pewne niedostatki ➢ niedociągnięcia w zakresie zachowania jedności czasu i miejsca ➢ w formie pisemnej zachowuje poprawny zapis ortograficzny i interpunkcyjny, w mowie prawidłowo rozkłada akcent
ogólnikowy ocena: dostateczna, mierna	➢ często nie zachowuje przestrzennego i statycznego charakteru opisu ➢ opisujący dostrzega tylko niektóre cechy w opisie osoby, przedmiotu oraz zjawiska ➢ ubogie słownictwo i składnia ➢ brak spójności logicznej ➢ brak zachowania jedności czasu i miejsca ➢ drobne błędy ortograficzne i interpunkcyjne w formie pisemnej, w mowie w przeważającym stopniu prawidłowo rozkłada akcent

4.2.3. List, e-mail , SMS

List

List jest bardzo starą i stale ewoluującą formą wypowiedzi pisemnej, której przykłady możemy odnaleźć już w starożytności, gdzie w związku z rozwojem retoryki w Grecji i Rzymie kwitła sztuka pisania listów, jako ważna gałąź piśmiennictwa, zwana epistolografią. Pisanie listów kontynuowano w kolejnych wiekach. Rodowód listu przypisuje się powstawaniu czasopism, a w nich innych form wypowiedzi znanych wcześniej jako ustne (opis, opowiadanie)

Obecnie pisanie listów zmieniło się i przeważają w nich listy oficjalne (pisma użytkowe). Listy kierowane są do konkretnego adresata i mogą mieć charakter prywatny, oficjalny, ale także otwarty – kierowany do szerszego grona osób. Nowoczesną i najczęściej używaną w dzisiejszych czasach formą listu jest e-mail i SMS o których będę wspominać poniżej.

W przedszkolu i klasach I-III zajmujemy się przede wszystkim listem prywatnym, co nie przeszkadza, aby w klasie III spróbować napisać oficjalny w formie prośby (List do Pani Dyrektor szkoły z prośbą o udostępnienie boiska na zawody). Pracę nad listem należy rozpocząć od wizyty na poczcie [65], analizy zaadresowanych listów i kopert, treści listów prywatnych i urzędowych, spotkania z listonoszem i roznoszenia z nim listów. Potem możemy z uczniami wyszukiwać fragmenty tekstów literackich mających formę listu. Ważnym elementem jest także adresowanie koperty, wybór znaczka i jego wartości oraz sam fakt wysłania listu poprzez wrzucenie go do skrzynki pocztowej lub nadanie jako poleconego w okienku na poczcie. W wypadku redagowania listu i jego dalszej drogi uczmy dzieci wykonując z nimi praktyczne czynności – list jest do kogoś, wysyłamy go, czekamy na odpowiedź i na nią odpowiadamy.

Tabela 89
Kolejność wprowadzania listu jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje listów	przedszkole	klasy I-III
list mówiony	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna – odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
list rysunkowy	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna– odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

[65] dodatkowo zapoznanie się także z innymi drukami i zdaniami okienek pocztowych

list z lukami	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna– odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
list właściwy (prywatny)	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna) w klasie III można wprowadzić pojęcie listu oficjalnego
e- mail	-	klasy III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
sms	-	klasy III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

W przedszkolu i klasie I redagowanie listu obejmuje jeden wątek (podziękowanie, prośba, zawiadomienie, wyjaśnienie, zapytanie) . Dopiero w klasie II i III można wprowadzić list dwuwątkowy urozmaicony elementami opisu i opowiadania z dialogiem i cytatem.

Tabela 90
Cechy charakterystyczne listu według J. Kowala (1994)[66]

cechy ogólne	charakterystyka
forma	Podstawową formą podawczą listu jest monolog, na co wskazuje wyraźne adresowanie wypowiedzi do określonego odbiorcy. List stanowi też, pewną formę oddziaływania na adresata – wzruszania i przekonywania go. Aby ten cel osiągnąć, łączy w sobie elementy kilku innych form wypowiedzi, mianowicie: ✓ opowiadania w którym nadawca zamierza przedstawić zdarzenia które go dotyczą; ✓ opisu sytuacji, czyli przedstawienia zespołu okoliczności towarzyszących jednemu zdarzeniu;

	[66] Z tekstu źródłowego wybrałam tylko te które są przydatne z punktu metodycznego pracy w przedszkolu i klasach I-III

	✓ monologu lirycznego, gdy piszący wyraża własne uczucia i nastroje, pisze o tym co go raduje lub smuci, pasjonuje albo zniechęca; ✓ opisu właściwego, czyli przedstawienia wyglądu osób, przedmiotów, miejsc; ✓ wywodu, jeśli nadawca posługuje się argumentacją mająca na celu udowodnienie swoich sądów lub uzasadnienie propozycji wysuwanych przez siebie, czy też nakłonienie adresata do określonego działania.
kompozycja i układ graficzny	List ma trójdzielną budowę : wstęp, rozwinięcie i zakończenie. Elementami uzupełniającymi są: ✓ informacja o nazwie miejscowości i data napisania listu (w prawym górnym rogu); ✓ nagłówek, będący bezpośrednim zwrotem do adresata (umieszczany zazwyczaj pośrodku, nad wstępem); ✓ podpis nadawcy (pod zakończeniem, z prawej strony); ✓ postscriptum (P.S.), czyli dopisek, dodatek do części zasadniczej (umieszcza się go na końcu listu, pod listem).
warstwa językowa	Charakteryzuje się : ✓ częstym używaniem w tekście wyrazów i zwrotów odnoszących się do adresata lub osób z nimi związanych, pisanych ze względów grzecznościowych wielkimi literami, np. rzeczowników (Rodziców, Ewo), zaimków Ci, Ciebie, Cię, Tobie, Twoich; ✓ stosowaniem słownictwa z języka potocznego ze względu na podobieństwo warstwy językowej listu do języka rozmowy, np. cała grupa, padłabyś, było super, dowlekliśmy się, zaliczała pytania; ✓ używaniem wyrazów i zwrotów ekspresywnych o silnym nacechowaniu uczuciowym w celu oddania wrażeń i uczuć nadawcy, np. wspaniała zabawa, bawiłam się znakomicie, było super, ale jaja, zrobiliśmy wypad; ✓ wprowadzeniem (w zależności od tematyki listu) słownictwa kształtującego nastrój, np. zabawa się zaczęła, turlaliśmy się ze śmiechu; ✓ stosowanie trybu rozkazującego czasowników, jeśli list lub fragment ma przekonać odbiorcę do zrobienia czegoś.
styl i składnia	Wynikają z istoty formy wypowiedzi – wymiana korespondencji posiada wiele cech rozmowy. Przejawia się to we wplataniu w tok wypowiedzi zdań i powiedzeń charakterystycznych dla stylu kolokwialnego, czyli stylu rozmowy:

	✓ skierowanych do odbiorcy, np. żebyś dziewczyno widziała, jakie mieliśmy miny, padłabyś , wyobrażasz sobie, mówię Ci, przesyłam Ci uściski; ✓ nawiązujących do faktów mu znanych, np. jak wiesz, jak oglądałeś, jak uczyłeś się; ✓ mających formę ekspresowych wtrąceń wyrażonych wypowiedziami pytającymi lub wykrzyknikowymi, np. ale wymyśliła, myślałam że usiądę ze śmiechu; ✓ w celu uniknięcia monotonii składniowej należy różnicować wypowiedzenia także pod względem ich budowy (pojedyncze rozwinięte, złożone, równoważniki zdań).

Tabela 91
Tok metodycznego redagowania listu

Tok metodycznego postępowania przy redagowaniu listu (przykład)[67]
• Sytuacja wprowadzająca; • Pogadanka na temat pisania listu (cel to przekazanie informacji, odpowiedź na list.…); • Prezentacja różnych listów i kopert oraz ich analiza ; • Elementy listu i ich układ graficzny (miejscowość, data, nagłówek, treść listu , pozdrowienia, podpis – wszystkie elementy są przedmiotem ćwiczeń np. pisownia wielką literą zwrotów grzecznościowych, interpunkcja, zwroty słownikowo- frazeologiczne); • Wspólne redagowanie listu przy zachowaniu jego trójdzielnej budowy: wstęp (krótkie przedstawienie sprawy, w związku z którą piszemy list); rozwinięcie (treść listu); zakończenie (uogólnienie, serdeczności) • Przepisywanie listu (ćwiczenia kaligraficzne) • Adresowanie listu, naklejanie znaczka pocztowego i jego wysłanie

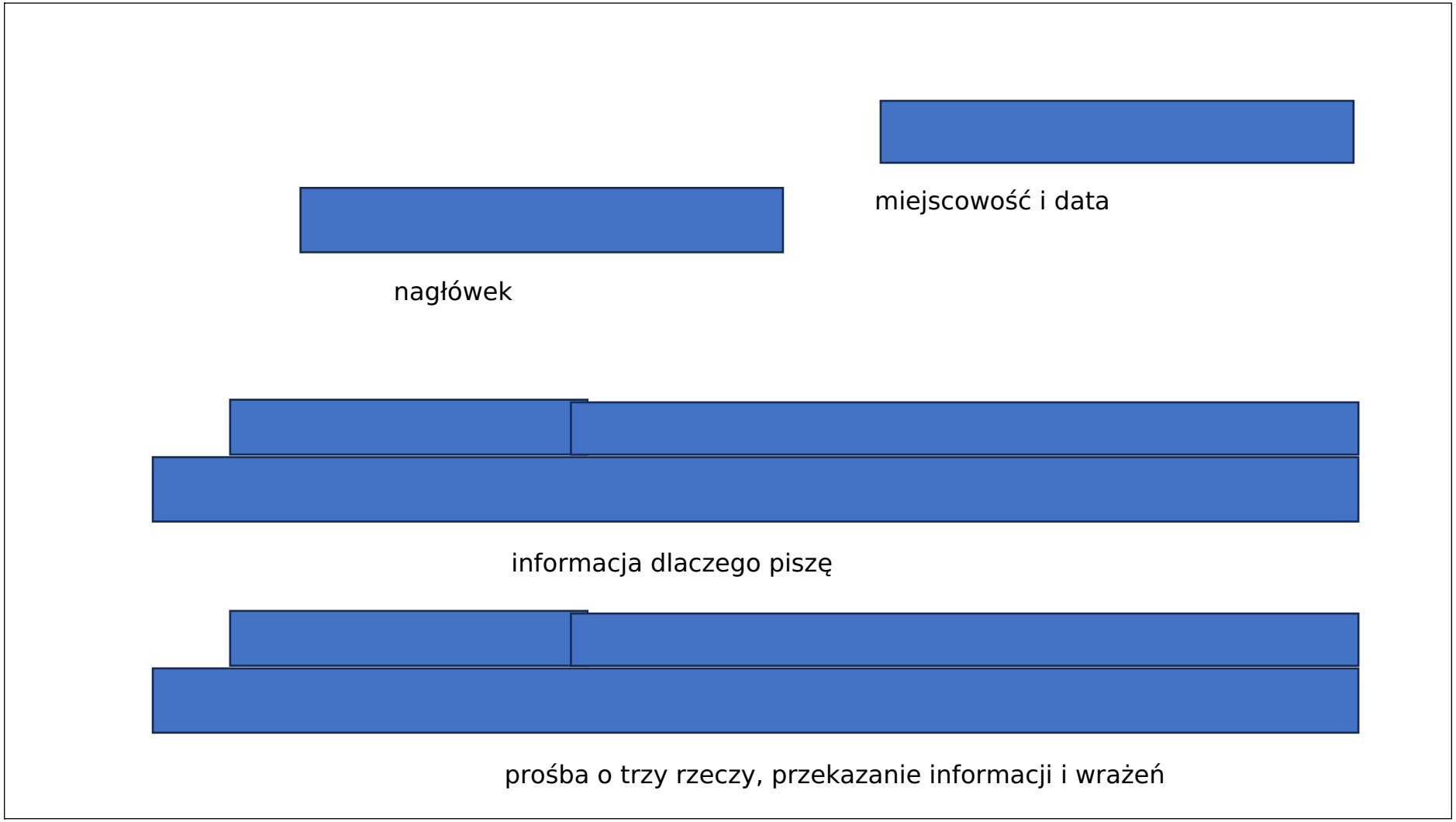
Tabela 92
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu listu

[67] Polecam książkę M. Węglińskiej (1997a) w której autorka przeanalizowała liczne toki metodycznego postępowania przy redagowaniu listu

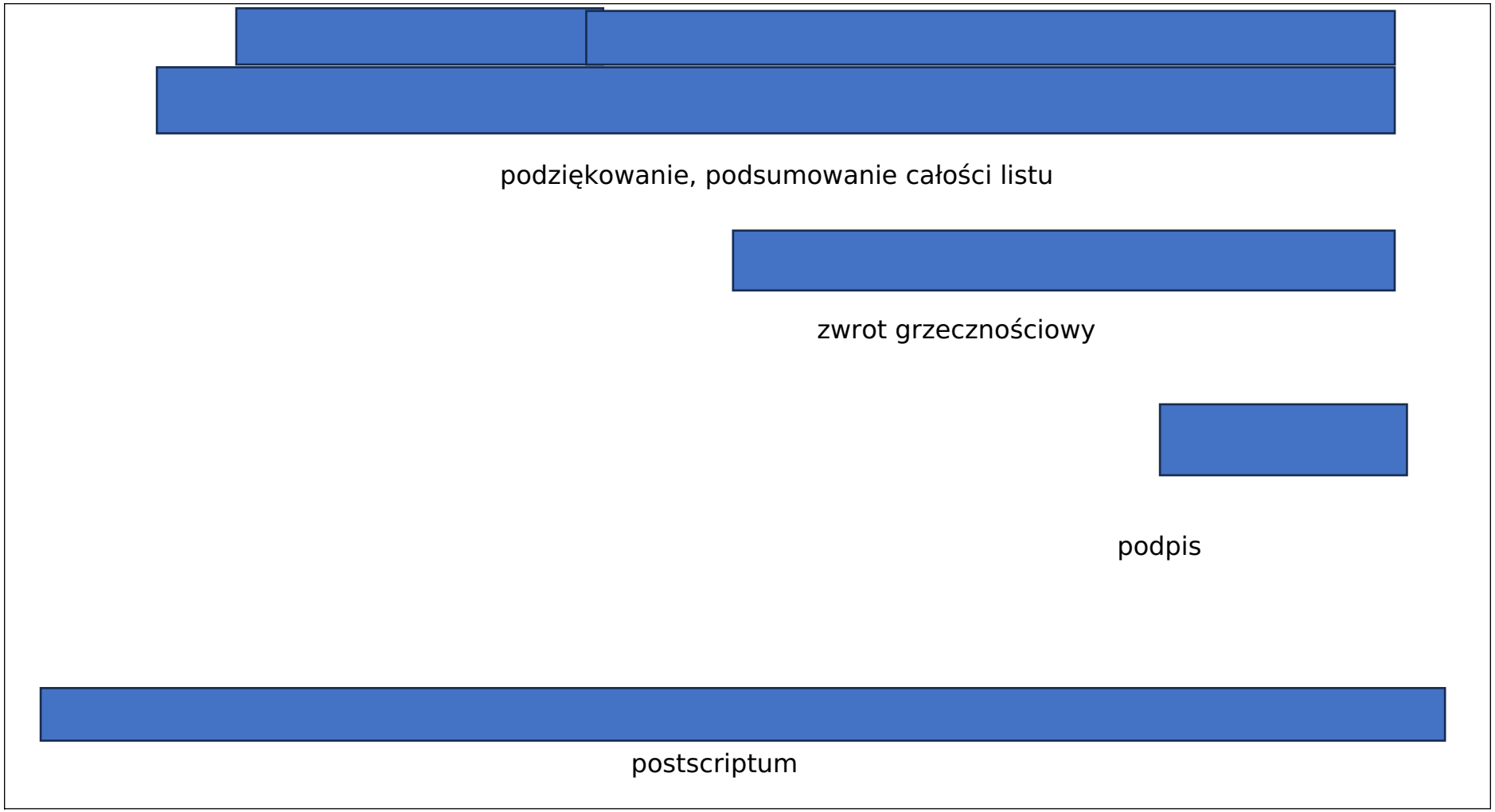
część listu	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o miejscu i dacie	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości ✓ format zapisywania daty: *03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028*
konwencjonalna forma grzecznościowa powitanie	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i zwrotów ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne *Kochany Tato, Małgosiu, Szanowna Pani Dyrektor, Tobie, Ci, Wam*
wstęp	informacja dlaczego piszę, krótkie przedstawienie sprawy ✓ doskonalenie umiejętności zwięzłego zapisywania myśli ✓ ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne *piszę dlatego że, poruszyła mnie wiadomość, pewnie chcesz wiedzieć, donoszę*
rozwinięcie	prośba o trzy rzeczy, przekazanie informacji, opis sytuacji ✓ stosowanie słownictwa z języka potocznego ze względu na podobieństwo warstwy językowej listu do języka rozmowy ✓ doskonalenie umiejętności pisemnego redagowania opisu i opowiadania z użyciem dialogu (w tym cytatu) ✓ łączenie czasu przeszłego (retrospekcja) z teraźniejszym w jednym zapisie ✓ akcentowanie i nazywanie uczuć i przeżyć swoich oraz opisywanych postaci ✓ stosowanie trybu rozkazującego czasowników, jeśli list lub fragment ma przekonać odbiorcę do zrobienia czegoś ✓ różnicowanie wypowiedzenia pod względem ich budowy (pojedyncze rozwinięte, złożone, równoważniki zdań) *Na pewno pamiętasz Asię. Byłam u niej wczoraj i…* *Spotkałam Grzesia i opowiedział mi taką historię…* *Proszę przyślij mi wiadomości na temat ostatniego Twojego wyjazdu* *Na przerwie wydarzyły się straszne rzeczy. Szkoda że jesteś w szpitalu bo byś się przestraszyła…* *Mój piesek zgubił się. Wtedy….* *W klasie nastała „ czarna godzina”. Pani z matematyki przyszła na zastępstwo…*

	To była wspaniała zabawa, ale teraz… *Wynudziłam się jak mops…* *Szedł do tablicy jak ślimak…* *Mam do Ciebie prośbę…* *Proszę Cię sprawdź czy…*
zakończenie	podziękowanie, podsumowanie całości listu, uogólnienie ✓ doskonalenie umiejętności zwięzłego zapisywania myśli, dokonywanie syntezy *na koniec …..* *podsumowując- moje wrażenia są złe…* *będę kończyć ten list bo muszę…* *bardzo proszę o odpowiedź…* *będę czekała na list od Ciebie…*
konwencjonalna forma grzecznościowa pożegnanie	konwencjonalne formy grzecznościowe, podziękowanie, podsumowanie całości listu *łączę wyrazy szacunku, serdecznie pozdrawiam, całuję Cię, przyjmij serdeczne pozdrowienia, dziękuję że mogłam do Ciebie napisać, bardzo tęsknię za Wami*
podpis	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk ✓ ćwiczenia kaligraficzne *Twoja Zosia, córeczka Misia, Jan Kowalski, Klasa III a, całuski, ucałowania*
postscriptum PS	✓ zawieranie myśli w krótkich słowach ✓ redagowanie krótkich zdań przypominających SMS *Zapomniałem napisać, na koniec hit, Pozdrowienia od Ani*
koperta, adres	✓ wymagany układ nadawca i odbiorca (ćwiczenia graficzne) ✓ nadawca: zapisanie swoich danych w odpowiednim układzie graficznym ✓ odbiorca: zapisanie danych odbiorcy w odpowiednim układzie graficznym

Układ graficzny listu[68]



[68] Układ graficzny listu za Z.A. Kłakówna (1993), pozwoliłam sobie nanieść zmiany



Poprawnie napisany przez uczniów klasy III list powinien charakteryzować się:

- ✓ poprawnie zaadresowaną kopertą (nadawca i odbiorca);
- ✓ trójdzielną budową;
- ✓ stosowaniem odpowiednich zwrotów związanych z nagłówkiem i zakończeniem listu;
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ łączenia w liście elementów opowiadania, opisu i dialogu wraz z cytatem;
- ✓ umiejętnością dynamizowania treści;
- ✓ ekspresywnym opisem przedmiotów i postaci;
- ✓ adekwatną pisownią zwrotów grzecznościowych;
- ✓ zapisaniem listu i adresu w poprawnej formie graficznej;
- ✓ praktyczną umiejętnością związaną z wysłaniem listu i odpowiadania na otrzymany list.

E-mail

E- mail to rodzaj krótkiej i rzeczowej komunikacji z osobistymi akcentami, który wykorzystuje urządzenia elektroniczne do dostarczania wiadomości przez sieci komputerowe. E- mail to powszechnie znane określenie poczty elektronicznej. Ma złożoną budowę, na którą składają się temat, przywitanie, główna treść oraz pożegnanie. W klasie II-III mówimy tylko o mailu prywatnym, a nie wspominamy o mailu oficjalnym. Określenie e-mail wprowadza zamieszanie w odmianie tej nazwy. Prawidłowo dopełniacz od e-mail brzmi zwykle e-maila. Forma e-mailu jest w dopełniaczu dużo rzadsza, ale również prawidłowa. Może za nią przemawiać analogia do dopełniaczy podobnych znaczeniowo rzeczowników czyli listu i telegramu.

E-mail i email to poprawne sposoby zapisu tego samego słowa. Kwestia myślnika (lub jego braku) w e-mailu wciąż pozostaje nierozstrzygnięta.

Tabela 93
E-mail charakterystyka

cechy ogólne	charakterystyka
forma	✓ podstawową formą podawczą jest monolog, na co wskazuje wyraźne adresowanie wypowiedzi do określonego odbiorcy;

	✓ stanowi też, pewną formę oddziaływania na adresata – wzruszania i przekonywania go; ✓ jedno lub dwuzdaniowe opowiadanie, zdawanie relacji z zaistniałej sytuacji lub zdarzenia; ✓ opisu sytuacji, czyli przedstawienia zespołu okoliczności towarzyszących jednemu zdarzeniu; ✓ elementy monologu lirycznego, gdy piszący wyraża własne uczucia i nastroje, pisze o tym co go raduje lub smuci, pasjonuje albo zniechęca; ✓ krótkiego wywodu, jeśli nadawca posługuje się argumentacją mająca na celu udowodnienie swoich sądów lub uzasadnienie propozycji wysuwanych przez siebie, czy też nakłonienie adresata do określonego działania.
kompozycja i układ graficzny	e- mail to: temat maila, przywitanie, główna treść oraz pożegnanie. Elementami uzupełniającymi są: ✓ informacje które pojawiają się automatycznie czyli data, godzina i elektroniczny adres zwrotny. Dodatkowo można dopisać nazwę miejscowości z której adresat pisze; ✓ temat maila zawierający syntezę treści; ✓ przywitanie, nagłówek, będący bezpośrednim zwrotem do adresata (umieszczany zazwyczaj w jednej linii z tekstem głównym lub nad nim); ✓ podpis nadawcy (umieszczany zazwyczaj w jednej linii z tekstem głównym lub pod zakończeniem, z prawej strony); ✓ podobnie jak pod listem może znajdować się postscriptum (P.S), czyli dopisek, dodatek do części zasadniczej (umieszcza się go na końcu e-maila).
warstwa językowa	Krótka forma która w warstwie językowej zawiera: ✓ wyrazy i zwroty odnoszące się do adresata lub osób z nimi związanych, pisanych ze względów grzecznościowych wielkimi literami, np. rzeczowników; ✓ słownictwo z języka potocznego ze względu na podobieństwo e- maila do języka rozmowy; ✓ używaniem wyrazów i zwrotów ekspresywnych o silnym nacechowaniu uczuciowym w celu oddania wrażeń i uczuć nadawcy; ✓ wprowadzeniem (w zależności od tematyki e- maila) słownictwa fachowego; ✓ stosowanie trybu rozkazującego czasowników, jeśli e-mail lub fragment ma przekonać odbiorcę do zrobienia czegoś.

styl i składnia	Wynikają z istoty formy wypowiedzi – wymiana korespondencji posiada wiele cech rozmowy. Przejawia się to we wplataniu w tok wypowiedzi zdań i powiedzeń charakterystycznych dla stylu kolokwialnego, czyli stylu rozmowy: ✓ skierowanych do odbiorcy; ✓ nawiązujących do faktów mu znanych; ✓ mających formę ekspresowych wtrąceń wyrażonych wypowiedziami pytającymi lub wykrzyknikowymi; ✓ w celu uniknięcia monotonii składniowej należy różnicować wypowiedzenia także pod względem ich budowy (pojedyncze rozwinięte, złożone, równoważniki zdań); ✓ wymagających umiejętności syntezy językowej – temat maila.

Pisząc e-maila, powinniśmy zwrócić uwagę na to, by był on czytelny, zrozumiały i bezbłędny. Jeśli wybraliśmy oficjalne przywitanie, jakim jest zwrot „Szanowny Panie”/”Szanowna Pani”, to warto jest utrzymać całą wiadomość w takim tonie i nie używać zdrobnień, gdyż jest to niestosowne. Wśród rówieśników, przyjaciół czy rodziców swobodnie można używać zwrotów typu: cześć, hejka, pa pa. Zwrot powitalny kończymy przecinkiem (Cześć, Kasiu), unikamy natomiast wykrzykników. Wtedy zdanie rozpoczynamy małą literą. W treści można używać emotikonów , skrótów (pozdr.).W części głównej piszemy konkretnie i nie możemy wymuszać na odbiorcy odpowiedzi, bowiem jest to niegrzeczne. Po słowie "pozdrawiam" nie stawiamy przecinka chyba, że są to wyrażenia Do zobaczenia! lub Miłego dnia! to wtedy możemy użyć wykrzyknika. W całości informacji należy uczulić uczniów na poprawność języka. Tak więc, maile powinny najpierw być napisane na tablicy i w zeszycie, a dopiero potem „metodą prób i błędów” wpisywane w komputer. Wcześniej trzeba zapoznać dzieci z klawiaturą komputera (jeśli dzieci wykażą chęć do nabywania tej umiejętności). Do e-maila można dodać załączniki, w tym wypadku to nauczyciel robi skany lub odpowiednio formatuje załącznik. Jeśli dzieci nie chcą się tego uczyć to nie róbmy tego.

Tabela 94

Tok metodycznego postępowania przy redagowaniu e-maila przez uczniów klasy II-III

Tok metodycznego postępowania przy redagowaniu e-maila
• Sytuacja wprowadzająca (otrzymanie e-maila na adres nauczyciela, demonstracja poczty elektronicznej;

- Pogadanka na temat pisania e-maila (cel to przekazanie informacji, odpowiedź na ….);
- Prezentacja różnych e- maili oraz ich analiza ;
- Elementy e-maila i ich układ graficzny (adres e- mail, miejscowość, data, nagłówek, treść, pozdrowienia, podpis – wszystkie elementy są przedmiotem ćwiczeń np. pisownia wielką literą zwrotów grzecznościowych, interpunkcja, zwroty słownikowo- frazeologiczne);
- Wspólne redagowanie e-maila przy zachowaniu budowy: informacje które pojawiają się automatycznie czyli data, godzina i elektroniczny adres zwrotny. Dodatkowo można dopisać nazwę miejscowości z której adresat pisze; temat maila zawierający syntezę treści; przywitanie, nagłówek, będący bezpośrednim zwrotem do adresata (umieszczany zazwyczaj w jednej linii z tekstem głównym lub nad nim); podpis nadawcy (umieszczany zazwyczaj w jednej linii z tekstem głównym lub pod zakończeniem, z prawej strony); podobnie jak pod listem może znajdować się postscriptum (P.S), czyli dopisek, dodatek do części zasadniczej (umieszcza się go na końcu e-maila).
- Przepisywanie e-maila do zeszytu lub na kartkę imitująca ekran komputera;
- Wspólne z nauczycielem poznanie klawiatury komputera
- Wpisywanie treści w pocztę elektroniczną
- Założenie adresu elektronicznego klasy
- Wysłanie e- maila

Poprawnie napisany przez uczniów klasy III e-maila powinien charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem budowy e- maila;
- ✓ stosowaniem odpowiednich zwrotów związanych z nagłówkiem i zakończeniem e- maila ;
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ adekwatną pisownią zwrotów grzecznościowych;
- ✓ zapisaniem e- maila i adresu w poprawnej formie graficznej;

- ✓ praktyczną umiejętnością związaną z wysłaniem e- maila i odpowiadania na otrzymany e- mail. [69]

SMS

Nazwa SMS pochodzi z angielskiego Short Message Service. Prawidłowa odmiana to SMS, SMS-a, SMS-owi itd. W bierniku mamy dwie możliwości czyli wyślij mi SMS lub wyślij mi SMS-a. W języku polskim nieożywione rzeczowniki rodzaju męskiego, a do takich należy SMS, mają na ogół w bierniku postać równą mianownikowi. Zatem w polszczyźnie starannej należy używać form dostałam SMS lub dostałam esemes. Konstrukcje dostałam SMS-a lub dostałam esemesa mogą być stosowane tylko w polszczyźnie potocznej. W tradycyjnej polszczyźnie stosujemy zatem pisownię wielką literą. SMS to skrót oznaczający krótką wiadomość tekstową często uzupełnianą emotikonami i GIF-ami. Zatem SMS jest nową formą listu, która uległa radykalnemu skróceniu. Jest krótko, zwięźle i jasno. Zdania powinny być napisane poprawną polszczyzną, bez błędów i literówek. Jak zawsze zdanie rozpoczynamy wielką literą i kończymy kropką. Pod treścią musi znaleźć się podpis nadawcy.

Tabela 95
Sposób redagowania SMS i jego części w klasach II-III

części SMS	słownictwo
powitanie	✓ uprzejme powitanie: Cześć, Dzień dobry, Witaj; ✓ zadaniem dobrze skonstruowanego powitania jest pokazanie kultury osobistej i sprzyja powstaniu przyjaznej atmosfery komunikacji.
imię odbiorcy	✓ pisownia wielką literą; ✓ personalizacja wiadomości; ✓ zwrócenie uwagi odbiorcy; ✓ przy zażyłej wiadomości dopuszczalne są spieszczenia, zdrobnienia i ksywy.

[69] Jak trudne jest prawidłowe tworzenie maili pisze A. Kucharska (2018)

ogólna tematyka kontaktu	✓ krótki kontekst wiadomości; ✓ informacja na temat powodu kontaktu, tematu rozmowy; ✓ ważne informacje, które musimy przekazać a dotyczą spotkania w klasie, pracy domowej (jutro się spotykamy, ale ...).
część główna	✓ przekazanie swojego pytania, prośby, informacji lub innej treści; ✓ krótkie zdania z elementami dynamizacji (emotinki, ikonki, zdjęcia); ✓ język zwięzły, klarowny i jasny; ✓ prośba o odpowiedź.
podpis nadawcy	✓ pełne imię lub ksywa znana tylko odbiorcy.

Tabela 96

Tok metodycznego redagowania SMS-a z uczniami klasy II i III

Tok metodycznego postępowania przy redagowaniu SMS-a

- Sytuacja wprowadzająca;
- Pogadanka na temat roli listu (cel to przekazanie informacji, odpowiedź na ….);
- Prezentacja różnych listów wraz z analizą układu listu i jego części (miejscowość, data, nagłówek, treść listu , pozdrowienia, podpis – wszystkie elementy są przedmiotem ćwiczeń np. pisownia wielką literą zwrotów grzecznościowych, interpunkcja, zwroty słownikowo- frazeologiczne);
- Przedstawienie SMS-a jako sposobu przekazywania krótkich informacji;
- Ćwiczenia w dokonywaniu syntezy informacji: eliminowanie zdań lub ich części i zastępowanie krótkimi zdaniami (ćwiczenia gramatyczno- ortograficzne, ćwiczenia stylistyczne, ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne);
- Wspólne redagowanie SMS-a przy zachowaniu jego budowy: powitanie, imię odbiorcy, ogólna tematyka kontaktu – kontekst, część główna, podpis nadawcy, stosowanie skrótów graficznych: emotikony;
- Poruszanie się w obszarze umiejętności i potrzeb dzieci. SMS-y powinny mieć charakter praktyczny np. prośba o odebranie ze szkoły lub proste życzenia;

- Przepisywanie SMS-a (ćwiczenia kaligraficzne) i wysłanie go odbiorcy (jeśli nauczyciel zdecyduje go przepisać i wysłać korzystając z telefonu)
- Prowadzenie korespondencji

W klasie II i III pisanie SMS powinno najpierw występować jako praca zbiorowa. Zaczynamy już w klasie II jako kształtowanie umiejętności syntezy tekstu poprzez wyeliminowanie nieistotnych informacji. Zazwyczaj dokonujemy tego na przykładzie listu, który wcześniej poddajemy analizie. Potem następują ćwiczenia w skracaniu zdań z zachowaniem jego istotnych treści. W klasie III możemy to robić w formie pracy grupowej lub indywidualnej jednak zawsze pod kierunkiem nauczyciela. Nie stosujemy klawiatury telefonu tylko jej zamiennik. Dziecko w wieku wczesnoszkolnym zazwyczaj nie posiada jeszcze własnego telefonu więc pisanie informacji powinno odbywać się w zeszycie lub na małych kartkach. Można wtedy zastosować ćwiczenia gramatyczne, ortograficzne i kaligraficzne. Aby wysyłanie i otrzymywanie SMS-ów było jak najbardziej rzeczywiste nauczyciel powinien pisać i otrzymywać informacje drogą telefoniczną.

Redagowanie maili i SMS-ów nie jest ujęte w podstawach programowych. Jednak warto uczyć dzieci praktycznego i efektywnego komunikowania się także w formie elektronicznej. Poprawnie napisany przez uczniów klasy III SMS powinien charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem budowy SMS-a;
- ✓ stosowaniem odpowiednich zwrotów związanych z nagłówkiem i zakończeniem SMS-a;
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ adekwatną pisownią zwrotów grzecznościowych
- ✓ stosowania skrótów graficznych np. :), emotikonów;
- ✓ zapisaniem SMS-a w poprawnej formie graficznej;
- ✓ praktyczną umiejętnością związaną z wysłaniem SMS-a i odpowiadania na otrzymany SMS

4.2.4. Ogłoszenie, Reklama, Zaproszenie, Życzenia

Ogłoszenie

Ogłoszenie[70] to krótka i treściwa forma pisemna, która służy podaniu do publicznej wiadomości jakiegoś faktu czy informacji. Z jednej strony ogłoszenie nie posiada konkretnego adresata bowiem skierowane jest do każdej osoby, która ma możliwość zapoznania się z nim, z drugiej zaś może być kierowane do konkretnego odbiorcy np. mieszkaniec osiedla, rodzice dzieci, klienci sklepu itp. W tym kontekście staje się ważne miejsce umieszczenia ogłoszenia i konsekwencje prawne.[71]
W ogłoszeniu możemy zawiadamiać kogoś o jakimś wydarzeniu, sprzedaży lub kupnie przedmiotu, zaginięciu czegoś kogoś lub znalezieniu własności innej osoby. Ważne aby było poprawnie napisane pod względem stylistycznym, nie może ono zawierać błędów interpunkcyjnych, gramatycznych. Wypowiedź powinna mieć także odpowiedni układ graficzny. Jeśli ogłoszenie dotyczy jakiegoś wydarzenia typu spotkanie należy podać najważniejsze informacje, czyli czas i miejsce tego wydarzenia, jego organizatora, a także wszelkie niezbędne informacje dodatkowe, jak np. ceny biletów, godziny otwarcia, obowiązujący strój. Ogłoszenie powinno być jasne, zwięzłe, brać pod uwagę odbiorców i atrakcyjne graficznie tak, aby zwrócić uwagę docelowego odbiorcy. W tym celu ważny jest także wielkość tekstu, format ogłoszenia i miejsce jego umieszczenia. Do ogłoszenia można dodać zdjęcie (zaginięcie kota) lub ilustrację.
Stałe elementy ogłoszenia (zasada pięciu palców): Kto ogłasza? Dla kogo? O czym? Kiedy się odbywa? Gdzie się odbywa?

[70] Przy wprowadzaniu tej grupy wypowiedzi należy zwrócić szczególną uwagę na rozróżnienie ogłoszenia od reklamy, zaproszenia i życzeń

[71] Należy dzieciom uświadomić osoby fizyczne, nie prowadzące działalności gospodarczej, mogą umieszczać ogłoszenia o charakterze niekomercyjnym bezpłatnie na wydzielonej powierzchni ogłoszeniowej. Umieszczenie materiałów na słupach ogłoszeniowych odbywa się wyłącznie za pośrednictwem Zarządcy wyznaczonego w danym terenie. Samowolne eksponowanie materiałów na słupach i tablicach ogłoszeniowych upoważnia Zarządcę do usunięcia tychże materiałów i wystawienia faktury zgodnie z obowiązującym cennikiem. Potem ogłoszenia muszą zostać usunięte. Nie wolno rozmieszczać ogłoszeń na płotach posesji bez zgody właściciela.

Tabela 97
Kolejność wprowadzania ogłoszenia jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje ogłoszeń	przedszkole	klasy I-III
ogłoszenie mówione	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
ogłoszenie rysunkowe	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
ogłoszenie z lukami(forma ustna i pisemna)	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
ogłoszenie klasyczne(forma ustna i pisemna)	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
e- mail jako odmiana ogłoszenia	-	klasy III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
sms jako odmiana ogłoszenia	-	klasy III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Ogłoszenie jest przekazaniem informacji na forum publicznym. Najczęściej spotykamy się z ogłoszeniami w formie pisemnej, ale należy także pamiętać o formie słownej. W przedszkolu i klasach I-III można go realizować jak wskazano w tabeli powyżej. Ogłoszenia redagowane w tym okresie nauki powinny mieć charakter pragmatyczny, a więc sytuacje dotyczące ogłoszeń muszą być prawdziwe. Tematyka ogłoszeń może dotyczyć kupna lub sprzedaży (podręczniki), informacje o organizowanych wydarzeniach (piknik klasowy, sadzenie roślin), zagubienia lub znalezienia rzeczy materialnych (klucze, telefon), zaginięcia ludzi czy zwierząt (kot, pies), ostrzeżenia (kradzieże w szatni).

Tabela 98
Cechy charakterystyczne ogłoszenia

cechy ogólne	charakterystyka
forma	Podstawową formą podawczą ogłoszenia jest monolog, na co wskazuje wyraźne adresowanie wypowiedzi do określonego odbiorcy lub szeregu odbiorców. Ogłoszenie stanowi też, pewną formę oddziaływania na adresata – wzruszania, przekonywania go do podjęcia określonego działania np. obserwacji i powiadomienia o jej wyniku. Aby ten cel osiągnąć, ogłoszenie łączy w sobie elementy kilku innych form wypowiedzi, mianowicie: ✓ opowiadania w którym nadawca zamierza przedstawić zdarzenia które go dotyczą (zaginięcia psa, recitalu, konkursu); ✓ opisu sytuacji, czyli przedstawienia zespołu okoliczności towarzyszących jednemu zdarzeniu(nagle zaginął, pierwszy konkurs); ✓ monologu lirycznego, gdy piszący wyraża własne uczucia i nastroje, pisze o tym co go raduje lub smuci, pasjonuje albo zniechęca (tęsknię za psem, ukończenie szkoły); ✓ opisu właściwego, czyli przedstawienia wyglądu osób, przedmiotów, miejsc (rasa kota, etui telefonu); ✓ wywodu, jeśli nadawca posługuje się argumentacją mająca na celu udowodnienie swoich sądów lub uzasadnienie propozycji wysuwanych przez siebie, czy też nakłonienie adresata do określonego działania (pewnie się zagubił w okolicy szkoły).
kompozycja i układ graficzny	Ogłoszenie ma następującą budowę: ✓ kto ogłasza ✓ dla kogo ✓ o czym ✓ kiedy się odbywa ✓ gdzie się odbywa
warstwa językowa	Charakteryzuje się :

	✓ częstym używaniem w tekście wyrazów i zwrotów odnoszących się do adresata lub osób z nimi związanych, pisanych ze względów grzecznościowych wielkimi literami, np. rzeczowników (Panie i Panowie, Koledzy); ✓ używaniem wyrazów i zwrotów ekspresywnych o silnym nacechowaniu uczuciowym w celu oddania wrażeń i uczuć nadawcy (kotek jest chory, bardzo za nim tęsknimy, czapka jest prezentem od mamy); ✓ stosowanie trybu rozkazującego czasowników, jeśli list lub fragment ma przekonać odbiorcę do zrobienia czegoś (zadzwoń pod numer telefonu, poinformuj Pana Woźnego).
styl i składnia	Wynikają z istoty formy wypowiedzi – wymiana korespondencji posiada wiele cech rozmowy. Przejawia się to we wplataniu w tok wypowiedzi zdań i powiedzeń charakterystycznych dla stylu kolokwialnego, czyli stylu rozmowy: ✓ skierowanych do odbiorcy (koniecznie zgłoś to, zadzwoń, powiedz dorosłemu); ✓ nawiązujących do faktów mu znanych (chory kot wymaga opieki lekarskiej); ✓ dominują zdania proste mające cechy informacji.

Tabela 99
Tok metodycznego redagowania ogłoszenia

- Sytuacja wprowadzająca zaistnienie pragmatycznych okoliczności - zaginięcie kota, czapki, koncertu, konkursu;
- Pogadanka na temat pisania ogłoszenia (cel to przekazanie informacji);
- Prezentacja różnych ogłoszeń (poszukiwanie, sprzedaż, wydarzenie kulturalne);
- Elementy ogłoszenia i jego układ graficzny (nagłówek, treść ogłoszenia, podpis, numer telefonu lub mail – wszystkie elementy są przedmiotem ćwiczeń np. pisownia wielką literą zwrotów grzecznościowych, interpunkcja, zwroty słownikowo- frazeologiczne);
- Wspólne redagowanie ogłoszenia przy zachowaniu jego budowy : kto ogłasza, dla kogo, o czym, o co prosi, kiedy się odbywa, gdzie się odbywa, podanie kontaktu, podpis itd.

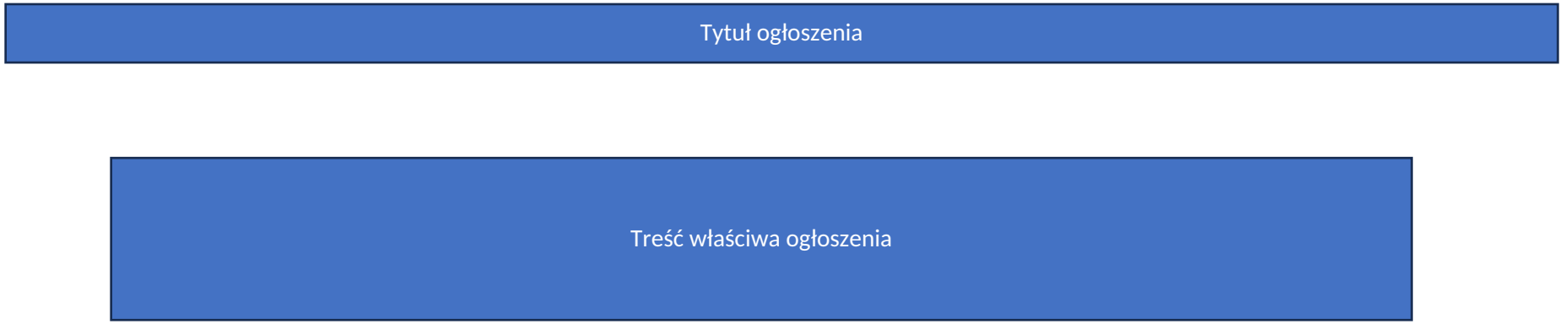
- Przepisywanie ogłoszenie (ćwiczenia kaligraficzne),wybór formatu ogłoszenia, szaty graficznej, miejsca powieszenia, uzyskanie ewentualnych zgód na umieszczenie ogłoszenia na ścianie lub w gazetce szkolnej;
- Umieszczenie ogłoszenia w wybranym miejscu

Tabela 100
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu ogłoszenia

część ogłoszenia	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o miejscu i dacie	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości ✓ format zapisywania daty: *03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028*
konwencjonalna forma grzecznościowa powitanie	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i zwrotów (podpis ogłoszeniodawcy) ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby ogłoszenie było widoczne i atrakcyjne;
budowa ogłoszenia	informacja, krótkie przedstawienie sprawy ✓ doskonalenie umiejętności zwięzłego zapisywania myśli w postaci prostych zrozumiałych zdań; ✓ łączenie czasu przeszłego (retrospekcja) z teraźniejszym w jednym zapisie (kilka razy już kotek ginął, ale jest aktualnie chory); ✓ akcentowanie i nazywanie uczuć i przeżyć; ✓ stosowanie trybu rozkazującego czasowników, jeśli ogłoszenie ma przekonać odbiorcę do zrobienia czegoś (potrzebne lekarstwo); ✓ zawieranie informacji na temat kontaktu z ogłoszeniodawcą; ✓ ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne; ✓ użycie argumentacji: zachęt w postaci nagrody, wskazanie negatywnych konsekwencji niedostosowania się do treści ogłoszenia, wskazanie celów, które chce się osiągnąć.

konwencjonalna forma grzecznościowa pożegnanie	✓ konwencjonalne formy grzecznościowe, podziękowanie, prośba o kontakt (wyraźne podanie numeru telefonu – np. na odrywanych karteczkach.
podpis	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk; ✓ ćwiczenia kaligraficzne.
forma graficzna	✓ wielkość i trwałość ogłoszenia; ✓ miejsce umieszczenia ogłoszenia; ✓ poprawny zapis pod względem ortograficznym i graficznym (poprawność i wielkość liter); ✓ oryginalna szata graficzna; ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby ogłoszenie było widoczne i atrakcyjne.
odpowiedzialność za ogłoszenie	✓ powieszenie lub umieszczenie ogłoszenia zgodnie z wymogami prawnymi; ✓ usunięcie ogłoszenia gdy staje się nieaktualne.

Schemat 2
Układ graficzny ogłoszenia



Kontakt Numer telefonu lub mail	Kontakt Numer telefonu lub mail	Kontakt Numer telefonu lub mail	Kontakt Numer telefonu lub mail	Kontakt Numer telefonu lub mail	Kontakt Numer telefonu lub mail	Kontakt Numer telefonu lub mail	Kontakt Numer telefonu lub mail

Poprawnie napisane przez uczniów klasy III ogłoszenie powinno charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem budowy ogłoszenia;
- ✓ stosowaniem odpowiednich zwrotów związanych z nagłówkiem i zakończeniem ogłoszenia;
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ adekwatną pisownią zwrotów grzecznościowych
- ✓ stosowania skrótów graficznych np. :), emotikonów;
- ✓ zapisaniem ogłoszenia w poprawnej formie graficznej;
- ✓ praktyczną umiejętnością związaną z miejscem umieszczenia ogłoszenia.

Reklama

Na początku należy podkreślić, iż w podstawach programowych nauczania języka polskiego w przedszkolu i klasach I-III brak mowy o reklamie. Z mojego doświadczenia wynika jednak, że może to być interesująca forma wypowiedzi. Ze swoimi dziećmi tworzyłam reklamy zarówno w formie pisemnej jak i ustnej. Ustne reklamy nagrywane przez dzieci pojawiały się w radio, a pisemne w lokalnej gazecie. Reklama musi być skierowana do konkretnego odbiorcy. W tym przypadku są to zazwyczaj inne dzieci lub rodzice. Reklama pisana/rysowana powinna, podobnie jak ogłoszenie, być atrakcyjna graficznie i dźwiękowo. Reklamy obejmują przeważnie przedmioty wytwarzane przez dzieci. Mogą to być

zabawki i ozdoby świąteczne lub, tak było w moim przypadku, szczęśliwego ołówka który ozdabiany przez dzieci był reklamowany jako ten „który sam napisze wszystkie klasówki”, „ozdobi Twój piórnik”, „pomoże zaplanować i zapisać listę tanich zakupów” albo” „pozwoli zrealizować zapisane nim marzenia i życzenia”.

Tabela 102
Cechy charakterystyczne reklamy

cechy ogólne	charakterystyka
forma	Podstawową formą podawczą redagowania jest monolog, na co wskazuje wyraźne adresowanie wypowiedzi do określonego odbiorcy lub szeregu odbiorców. Reklama stanowi też, pewną formę oddziaływania na adresata – wzruszania, przekonywania go do podjęcia określonego działania czyli zakupu produktu obserwacji i powiadomienia o jej wyniku. Aby ten cel osiągnąć, reklama łączy w sobie elementy kilku innych form wypowiedzi, mianowicie: ✓ opowiadania w którym nadawca zamierza przedstawić zalety przedmiotu; ✓ monologu lirycznego, gdy piszący wyraża własne uczucia i nastroje (sam napisze wszystkie klasówki); ✓ opisu właściwego, czyli przedstawienia reklamowanego przedmiotu (poręczny, mały, spełnia marzenia); ✓ wywodu, jeśli nadawca posługuje się argumentacją mająca na celu udowodnienie swoich sądów lub uzasadnienie propozycji wysuwanych przez siebie, czy też nakłonienie adresata do określonego działania (zakupu).
kompozycja i układ graficzny	Reklama ma następującą budowę: ✓ chwytliwe hasło lub melodia; ✓ opis wyjątkowego działania lub wyglądu przedmiotu; ✓ argumenty skłaniające adresata do zakupu; ✓ miejsce i forma zakupu przedmiotu; ✓ intuicyjne pochwalenie odbiorcy reklamy za to, iż dał się przekonać.
warstwa językowa	Charakteryzuje się :

	✓ częstym używaniem w tekście wyrazów i zwrotów odnoszących się do adresata lub osób z nimi związanych; ✓ używaniem wyrazów i zwrotów ekspresywnych o silnym nacechowaniu uczuciowym w celu oddania wrażeń i uczuć nadawcy reklamy; ✓ stosowanie trybu rozkazującego czasowników, jeśli list lub fragment ma przekonać odbiorcę do zrobienia czegoś (zadzwoń pod numer telefonu, przyjdź i kup).
styl i składnia	Wynikają z istoty formy wypowiedzi – wymiana informacji posiada wiele cech rozmowy. Przejawia się to we wplataniu w tok wypowiedzi zdań i powiedzeń charakterystycznych dla stylu kolokwialnego: ✓ skierowanych do odbiorcy (kup, obejrzyj, wypróbuj); ✓ nawiązujących do faktów mu znanych (klasówki są trudne, a ołówek Ci pomoże); ✓ mających formę ekspresowych wtrąceń wyrażonych wypowiedziami pytającymi lub wykrzyknikowymi (ale cudo, może Ci pomoże); ✓ dominują zdania proste mające cechy informacyjne.

Zasady redagowania reklamy

- dyskusja nad tym czego dotyczy reklama i jakich odbiorców ma zainteresować;
- posługiwanie się adekwatnym i zrozumiałym dla odbiorcy językiem;
- wykorzystanie chwytów graficznych i akustycznych, tak aby zwrócić uwagę na reklamowany przedmiot;
- wynajdowanie odpowiednich miejsc dla reklamy
- przestrzeganie zasady aby, nie stosować reklamy negatywnej w której z nazwy wymienia się inne przedmioty i reklamodawców.

Tabela 103
Tok metodycznego redagowania reklamy

• Sytuacja wprowadzająca zaistnienie pragmatycznych okoliczności – reklama przedmiotu który został wykonany przez dzieci, a jego sprzedaż pokryje część wydatków na wycieczkę;

- Pogadanka na temat pisania reklamy (cel to przekazanie informacji i zachęcenie do kupna);
- Prezentacja różnych reklam (sprzedaż, wygrana, bonusy);
- Elementy reklamy pisemnej i jej układ graficzny (chwytliwe hasło lub melodia; opis wyjątkowego działania lub wyglądu przedmiotu; argumenty skłaniające adresata do zakupu; miejsce i forma zakupu przedmiotu; intuicyjne pochwalenie odbiorcy reklamy za to, iż dał się przekonać). Wszystkie elementy są przedmiotem ćwiczeń np. pisownia wielką literą zwrotów grzecznościowych, interpunkcja, zwroty słownikowo-frazeologiczne);
- Elementy reklamy mówionej wraz z ćwiczeniami artykulacyjnymi (chwytliwe hasło lub melodia; opis wyjątkowego działania lub wyglądu przedmiotu; argumenty skłaniające adresata do zakupu; miejsce i forma zakupu przedmiotu; intuicyjne pochwalenie odbiorcy reklamy za to, iż dał się przekonać;
- Wspólne redagowanie reklamy przy zachowaniu jego budowy
- Przepisywanie reklamy(ćwiczenia kaligraficzne),wybór formatu, szaty graficznej, miejsca powieszenia, uzyskanie ewentualnych zgód na umieszczenie reklamy na ścianie lub w gazetce szkolnej;
- Umieszczenie reklamy w radiu, gazecie lub wybranym miejscu.

Poprawnie napisana przez uczniów klasy III reklama powinna charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem budowy;
- ✓ stosowaniem odpowiednich zwrotów związanych z nagłówkiem i zakończeniem;
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ adekwatną pisownią zwrotów grzecznościowych
- ✓ stosowania skrótów graficznych np. :), emotikonów;
- ✓ zapisaniem reklamy w poprawnej formie graficznej;
- ✓ praktyczną umiejętnością związaną prezentowaniem reklamy w formie ustnej (ekspresyjność).

Zaproszenie

Zaproszenie to krótka forma wypowiedzi ustnej lub pisemnej. Celem jest zawiadomienie adresata, że nadawca zaprasza go do przyjścia w określone miejsce. Zaproszenia mogą dotyczyć zarówno sytuacji społecznych jak i z życia

osobistego. Obejmują więc spotkania autorskie, wykłady, pogadanki, urodziny, imieniny, przyjęcia komunijne. Warto też zaznaczyć iż pewien rodzaj zaproszeń zawiera prośbę o potwierdzenie przybycia lub o odpowiednie zachowanie i ubiór. Najbardziej charakterystycznymi cechami zaproszenia jest fakt iż zwracamy się do odbiorcy bezpośrednio, występuje specyficzna frazeologia typu „prosi o przybycie, ma zaszczyt zaprosić…", może mieć charakter osobisty lub ogólny oraz atrakcyjność graficzna i stylistyczna.

Tabela 104
Kolejność wprowadzania zaproszenia jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje zaproszeń	przedszkole	klasy I-III
zaproszenie mówione	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
zaproszenie rysunkowe	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
zaproszenie z lukami (forma ustna i pisemna)	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
zaproszenie klasyczne (forma ustna i pisemna)	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
e- mail jako odmiana zaproszenia	-	klasy III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
sms jako odmiana zaproszenia	-	klasy III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Tabela 105
Cechy charakterystyczne zaproszenia

cechy ogólne	charakterystyka

forma	Podstawową formą podawczą zaproszenia jest monolog, na co wskazuje wyraźne adresowanie wypowiedzi do określonego odbiorcy lub szeregu odbiorców. Zaproszenie stanowi też, pewną formę oddziaływania na adresata – wzruszania, przekonywania go do podjęcia określonego działania (potwierdzenie przyjścia). Aby ten cel osiągnąć, zaproszenie łączy w sobie elementy kilku innych form wypowiedzi, mianowicie: ✓ opowiadania w którym nadawca zamierza przedstawić zdarzenia które go dotyczą (urodzin, imienin, recitalu, konkursu); ✓ opisu sytuacji, czyli przedstawienia zespołu okoliczności towarzyszących jednemu zdarzeniu(poczęstunek, tańce, sztuczne ognie); ✓ monologu lirycznego, gdy piszący wyraża własne uczucia i nastroje, pisze o tym co go raduje lub smuci, pasjonuje albo zniechęca (będzie mi miło jak przyjdziesz, nie wyobrażam sobie tych urodzin bez Ciebie); ✓ wymagań wobec przybywającego (ubiór, tylko kwiaty, bez zwierząt).
kompozycja i układ graficzny	Zaproszenie ma następującą budowę: ✓ imienne zaproszenie (imię i nazwisko, przydomek); ✓ opis wydarzenia ✓ kiedy się odbywa ✓ gdzie się odbywa ✓ podpis ✓ dopisek (jak się ubrać, co przynieść)
warstwa językowa	Charakteryzuje się : ✓ częstym używaniem w tekście wyrazów i zwrotów odnoszących się do adresata lub osób z nimi związanych, pisanych ze względów grzecznościowych wielkimi literami, np. rzeczowników (Panie i Panowie, Koledzy, Kochana Córeczko, Szanowana Pani Dyrektor); ✓ używaniem wyrazów i zwrotów ekspresywnych o silnym nacechowaniu uczuciowym w celu oddania wrażeń i uczuć nadawcy (bardzo się cieszę na spotkanie, niecierpliwie czekam, stęskniłam się za Tobą); ✓ stosowanie czasowników w trybie asertorycznym (oznaczającego, że mówiący uważa podawane zdarzenia za prawdziwe „ niestety to już 20 lat”), tryb woluntalnym (woluntarny, wolitywny w którym mówiący wyraża życzenie lub pragnienie by dane zdarzenie zaszło „

	bardzo serdecznie Cię zapraszam, bez Ciebie …), trybie oznajmującym („informujemy, że wymagane jest miękkie obuwie”), trybie orzekającym („chcę Wam zapewnić dobrą zabawę”), trybie rozkazującym („życzę, proszę „);
styl i składnia	Wynikają z istoty formy wypowiedzi – wymiana korespondencji posiada wiele cech rozmowy. Przejawia się to we wplataniu w tok wypowiedzi zdań i powiedzeń charakterystycznych dla stylu kolokwialnego, czyli stylu rozmowy: ✓ skierowanych do odbiorcy („potwierdź przybycie”); ✓ nawiązujących do faktów mu znanych („jak wiesz to już 10 lat, jak wiecie urodził mi się syn”); ✓ dominują zdania proste mające cechy informacji („sala numer 23”).

Elementy zaproszenia jako formy wypowiedzi:

- adresat
- nadawca lub organizator
- okazja
- dokładny czas (dzień, miesiąc, rok, godzina)
- dokładnie wskazane miejsce wydarzenia
- ewentualne warunki do spełnienia (np. rodzaj stroju)
- formuła grzecznościowa

Tabela 106
Tok metodycznego redagowania zaproszenia

• Sytuacja wprowadzająca zaistnienie pragmatycznych okoliczności (przedstawienie, urodziny patrona klasy) • Pogadanka na temat pisania zaproszenia (cel to prośba o przybycie, zaproszenie na); • Prezentacja różnych zaproszeń (urodziny, ślub, wydarzenie kulturalne);

- Elementy zaproszenia i jego układ graficzny (nagłówek, treść główna, podpis, numer telefonu lub mail – wszystkie elementy są przedmiotem ćwiczeń np. pisownia wielką literą zwrotów grzecznościowych, interpunkcja, zwroty słownikowo- frazeologiczne);
- Wspólne redagowanie zaproszenia przy zachowaniu jego budowy : kto zaprasza, kogo, z okazji, kiedy się odbywa, gdzie się odbywa, podanie kontaktu, podpis itd.
- Przepisywanie zaproszenia (ćwiczenia kaligraficzne),wybór formatu, szaty graficznej, sposobu doręczenia, miejsca powieszenia, uzyskanie ewentualnych zgód na umieszczenie zaproszenia na ścianie lub w gazetce szkolnej;
- Przekazanie zaproszenia.

Tabela 107
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu zaproszenia

część zaproszenia	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o miejscu i dacie	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości ✓ format zapisywania daty: *03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028*
konwencjonalna forma grzecznościowa	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i zwrotów ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby zaproszenie było atrakcyjne; ✓ formy grzecznościowe (rozpoczęcie zaproszenia: ma zaszczyt zaprosić, serdecznie zaprasza, z wielką radością zaprasza i na koniec zaproszenia: z niecierpliwością oczekuję Twojego przyjścia, Goszczenie Cię/Pana/Pani będzie dla mnie/nas zaszczytem, Z radością oczekuję dnia spotkania, Prosimy o towarzyszenie nam/mi w tej wyjątkowej chwili, przybywaj Kolego ✓ zasada pisania zaimków wielkimi literami (Cię, Tobie, Ciebie, Was itp.).
budowa zaproszenia	informacja, krótkie przedstawienie sprawy ✓ doskonalenie umiejętności zwięzłego zapisywania myśli w postaci prostych zrozumiałych zdań;

	✓ łączenie czasu przeszłego (retrospekcja) z teraźniejszym w jednym zapisie (urodzony w maju, a teraz 20 lat); ✓ akcentowanie i nazywanie uczuć i przeżyć (radość ze spotkania); ✓ stosowanie trybu rozkazującego czasowników, jeśli zaproszenie ma przekonać odbiorcę do zrobienia czegoś, użycie argumentacji (koniecznie przyjdź); ✓ ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne.
podpis	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk; ✓ ćwiczenia kaligraficzne.
forma graficzna	✓ bezpośredniość zaproszenia; ✓ sposób dostarczenia zaproszenia; ✓ poprawny zapis pod względem ortograficznym i graficznym (poprawność i wielkość liter); ✓ oryginalna szata graficzna; ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby zaproszenie atrakcyjne i schludne.
odpowiedzialność za zaproszenie	✓ dostarczenie zaproszenia lub jego powieszenie, a także umieszczenie zaproszenia w gazetce szkolnej lub innym miejscu (zgodnie z wymogami prawnymi).

Życzenia

Życzenia to szczególny znak pamięci o innych. Życzeniami obdarowujemy niematerialnie z okazji świąt, imienin, urodzin, rocznic i wszelkich ważnych okoliczności życiowych. Powinny być przejawem serdeczności, kultury osobistej i wyrazem szacunku, jakim darzymy adresata. Życzenia są tą formą wypowiedzi którą możemy zarówno wygłosić jak i napisać. Zatem jest to pismo użytkowe które aktualnie może przybrać także formę kartek pocztowych, fragmentu w liście, lub wysyłanych za pośrednictwem środków elektronicznych e-mailem, SMS-sem lub MMS-em. Życzenia mogą być osobiste – składane osobom bliskim (rodzina, przyjaciele, znajomi) lub oficjalne – składane tym, z którymi łączą nas stosunki formalne (nauczyciele, szefowie, przełożeni, współpracownicy, kontrahenci,

przedstawiciele instytucji) lub też szerszych mediów jak gazetka szkolna lub radio szkolne. Charakter i forma życzeń będzie zatem zależeć od tego, komu i kiedy je składamy. W poczet życzeń zaliczamy też gratulacje jak i kondolencje.

Tabela 108
Kolejność wprowadzania życzeń jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje życzenie	przedszkole	klasy I-III
życzenie mówione	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
życzenie rysunkowe	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
życzenie z lukami (forma ustna i pisemna)	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
życzenie adresowane do bliskich i przyjaciół (forma ustna i pisemna)	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
życzenie oficjalne (forma ustna i pisemna)	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
e- mail jako odmiana życzenia	-	klasy III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
sms jako odmiana życzenia	-	klasy III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Tabela 109
Cechy charakterystyczne życzenia

cechy ogólne	charakterystyka
forma	Podstawową formą podawczą życzenia jest monolog, na co wskazuje wyraźne adresowanie wypowiedzi do określonego odbiorcy lub szeregu odbiorców. Życzenie stanowi też, pewną formę oddziaływania na adresata – wzruszania oraz podtrzymywania więzi. Monolog ma charakter liryczny, gdyż piszący wyraża własne uczucia i nastroje.
kompozycja i układ graficzny	Życzenia mają następującą budowę: ✓ kto jest odbiorcą życzeń ✓ treść życzeń ✓ podpis składającego życzenia ✓ data
warstwa językowa	Charakteryzuje się : ✓ częstym używaniem w tekście wyrazów i zwrotów odnoszących się do adresata osób z nimi związanych i okoliczności pisanych ze względów grzecznościowych wielkimi literami, np. rzeczowników (Kochana Babciu, Z okazji Świąt…); ✓ używaniem wyrazów i zwrotów ekspresywnych o silnym nacechowaniu uczuciowym w celu oddania wrażeń i uczuć nadawcy.
styl i składnia	Wynikają z istoty formy wypowiedzi – wymiana korespondencji posiada wiele cech rozmowy. Przejawia się to we wplataniu w tok wypowiedzi zdań i powiedzeń charakterystycznych dla stylu kolokwialnego, czyli stylu rozmowy: ✓ skierowanych do odbiorcy (żyj 100 lat, niech się spełnią życzenia); ✓ nawiązujących do faktów mu znanych (z okazji nadchodzących Świąt).

Redagowanie życzeń wymaga przestrzegania następujących zasad:

- życzenia powinny być zawsze uprzejme i miłe, bez względu na stosunek do adresata;
- treść życzeń powinna być dostosowana do stopnia zażyłości i wieku odbiorcy;
- data wpisana pod życzeniami ma dotyczyć świętowanej okazji a nie daty wysłania;
- życzenia mogą zawierać cytat, aforyzm, rymowankę, żart, fragment poezji lub prozy;
- najlepiej aby życzenia nie były „ regułką" ale wypływały z serca;
- treść życzeń dotyczą adresata nie nadawcy;
- jeśli składasz życzenia komuś, z kim łączą się stosunki bardziej oficjalne, wówczas także treść życzeń powinna mieć bardziej oficjalną formę.

Tabela 110
Tok metodycznego redagowania życzeń

- Sytuacja wprowadzająca zaistnienie pragmatycznych okoliczności (Święto Kobiet, Dzień Mamy);
- Pogadanka na temat pisania życzeń (cel to przekazanie informacji);
- Prezentacja różnych życzeń (świąteczne, rocznicowe, oficjalne dni);
- Elementy życzeń i jego układ graficzny (zwrot do odbiorcy życzeń, treść życzeń, podpis – wszystkie elementy są przedmiotem ćwiczeń np. pisownia wielką literą zwrotów grzecznościowych, interpunkcja, zwroty słownikowo- frazeologiczne);
- Wspólne redagowanie życzeń przy zachowaniu jego budowy : kto jest odbiorcą życzeń, treść życzeń, podpis składającego życzenia, data
- Przepisywanie życzeń (ćwiczenia kaligraficzne),wybór formatu, szaty graficznej;

• Dostarczenie życzeń w wybrany sposób

Tabela 111
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu życzeń

część życzeń	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o miejscu i dacie	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości ✓ format zapisywania daty: *03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028*
konwencjonalna forma grzecznościowa	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i zwrotów (podpis) ✓ konwencjonalne formy grzecznościowe, podziękowanie za wychowanie, wskazanie na tradycję; ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby życzenia były widoczne i atrakcyjne;
budowa życzeń	informacja, krótkie przedstawienie sprawy ✓ doskonalenie umiejętności zwięzłego zapisywania myśli w postaci prostych zrozumiałych zdań; ✓ łączenie czasu przeszłego (retrospekcja) z teraźniejszym w jednym zapisie (już dziś kończysz 18 lat, kotek ginął, od urodzenia Cię kocham); ✓ akcentowanie i nazywanie uczuć i przeżyć; ✓ stosowanie trybu rozkazującego czasowników (dbaj o siebie, Mocnego Dyngusa) ✓ ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne.
podpis	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk; ✓ ćwiczenia kaligraficzne.

forma graficzna	✓ wielkość i trwałość życzeń; ✓ sposób dostarczenia życzeń; ✓ poprawny zapis pod względem ortograficznym i graficznym (poprawność i wielkość liter); ✓ oryginalna szata graficzna; ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby życzenie było estetyczne i atrakcyjne.
odpowiedzialność za życzenia	✓ zachowanie kultury osobistej.

Poprawnie napisane życzenia przez uczniów klasy III powinny charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem budowy życzeń (bez względu w jaki sposób są wysyłane lub wygłaszane);
- ✓ stosowaniem odpowiednich zwrotów związanych z nagłówkiem i zakończeniem;
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ adekwatną pisownią zwrotów grzecznościowych
- ✓ stosowania skrótów graficznych np. :), emotikonów;
- ✓ zapisaniem w poprawnej formie graficznej;
- ✓ praktyczną umiejętnością związaną z wysłaniem i odpowiadania na otrzymane życzenia.

4.2.5. Plan, Streszczenie, Komiks

Plan

Plan jako jedna z podstawowych form wypowiedzi w mowie lub piśmie jest rozwijaną świadomie umiejętnością syntetyzowania dłuższych form jakimi jest opowiadanie, bajka lub lektura lub tworzenia tekstu. Plan to sporządzony w chronologicznym porządku spis najważniejszych wydarzeń utrzymany w jednorodnej formie na przykład równoważników zdań, zdań pojedynczych lub pytań. Równoważnik zdania to wypowiedzenie, które nie zawiera orzeczenia, ale oddaje tę samą treść co zdanie W wyższych klasach spotykamy imiesłowowy równoważnik zdania będący wypowiedzeniem, które zamiast orzeczenia w formie osobowej czasownika, używa imiesłowu przysłówkowego. Plan powinien być przejrzysty, logiczny i spójny.

Tabela 112

Kolejność wprowadzania planu jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje planów	przedszkole	klasy I-III
plan mówiony	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
plan rysunkowy	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
plan z lukami (forma ustna i pisemna)	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
plan pisany (forma ustna i pisemna)	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Tabela 113

Cechy charakterystyczne planu

cechy ogólne	charakterystyka
forma	Podstawową formą planu są równoważniki zdań, zdania oznajmujące lub zdania w formie pytającej uporządkowane w punkty chronologicznie.

kompozycja i układ graficzny	Plan ma następującą budowę: Plan twórczy i odtwórczy • uwzględnia schemat kompozycyjny tekstu (wstęp, rozwinięcie, zakończenie); • przedstawia najważniejsze treści w kontekście następstwa czasu; • jest jednolity pod względem formy zapisu.
warstwa językowa	Charakteryzuje się : ✓ konsekwentnym zastosowaniem równoważników zdań, zdań oznajmujących lub zdań w formie pytającej uporządkowanych w punkty chronologicznie; ✓ intuicyjne wprowadzenie pojęcia równoważnik zdania: wypowiedzenie, które nie zawiera orzeczenia, ale oddaje tę samą treść co zdanie; ✓ intuicyjne wprowadzenia pojęcia zdanie oznajmujące: służy do przekazywania informacji, czyli mówimy coś, co jest prawdą lub nie, służą do informowania, powiadamiania o czymś; ✓ intuicyjne stosowanie imiesłowowego równoważnika zdania: wypowiedzenie podrzędne, które nie ma orzeczenia w formie osobowej czasownika, imiesłów przysłówkowy jest centrum wypowiedzenia, imiesłów przysłówkowy uprzedni ma końcówki: „wszy”, „łszy” i pojawia się wówczas, gdy jedna z czynności miała miejsce wcześniej.

W przedszkolu i klasach I-III zazwyczaj spotykamy plan mówiony (w przedszkolu), plan rysunkowy, plan z likami i plan pisany(klasa I-III). Zaś w szkole podstawowej plan twórczy i odtwórczy. Zaczynamy od planu twórczego i wykorzystujemy go w redagowaniu takich form jak opis, opowiadanie, ogłoszenie, zaproszenie i innych, a także komiksu. Plan twórczy inaczej nazywany także kompozycyjnym tworzony jest przed powstaniem określonego tekstu, zarówno w formie mówionej jak i pisemnej. Powodem jest uporządkowanie informacji, które mają złożyć się na tekst. Plan nie musi być stały i można go zmieniać. Po jego poprawie trzymamy się zarówno formy jak i zapisu. W przypadku podstawowych form wypowiedzi plan musi jednak uwzględniać kompozycję tekstu, a więc wstęp, rozwinięcie oraz zakończenie. Jeżeli dziecko ma problemy z zachowaniem wymogów formalnych opowiadania, opisu, sprawozdania, czy listu można również według planu gromadzić słownictwo uwzględniające najistotniejsze cechy gatunkowe określonej formy stylistycznej.
Podsumowując plan twórczy spełnia następujące kryteria:

- plan wypowiedzi napisany w formie zdań pytających. Dziecko odpowiadając na pytania konstruuje wypracowanie;

- plan w formie zdań oznajmujących – dziecka zadanie sprowadza się do rozwinięcia poszczególnych zdań;
- plan w formie równoważników zdań pozwala dziecku uporządkować wypowiedź;
- plan wskazujący na strukturę pracy np. przy opisie zwierzęcia: zwierzę; części budowy: głowa, szyja, tułów, nogi, pokrycie ciała, ubarwienie.

Tabela 114
Tok metodycznego redagowania planu twórczego (wprowadzenie)

- Sytuacja wprowadzająca zaistnienie pragmatycznych okoliczności – Organizacja Balu Karnawałowego;
- Pogadanka na temat potrzeby przygotowania planu;
- Burza mózgów na temat co należy umieścić w planie i w jakiej formie. Dyskusja ma prowadzić do : wyodrębnienia tytułu planu i wniosku, że poszczególne punkty zapisujemy w formie równoważników zdań przy zachowaniu formy przy całym planie. W tym celu, kiedy uczniowie pierwszy raz układają plan możemy skorzystać z rozsypanki zdaniowej, która jest analizowana i uzupełniana;
- Wspólne redagowanie planu przy zachowaniu jego budowy: tytuł planu, ponumerowane punkty planu, wskazanie osób odpowiedzialnych za ich realizację, data wykonania;
- Przepisywanie planu (ćwiczenia kaligraficzne),wybór formatu tak aby był on widoczny dla wszystkich, szaty graficznej, zachowanie miejsca na uwagi; miejsca powieszenia tak, aby było dostępne dla wszystkich;
- Umieszczenie planu w wybranym miejscu.

W przedszkolu jak i w klasach I-III można tworzyć także plan projektu na przykład założenia ogródka ziołowego. Plan powinien zawierać cel projektu, ocenę istniejącej sytuacji, zapotrzebowanie na sprzęt oraz nabycie odpowiednich umiejętności i wiedzy, program działań, priorytety zadań, wykaz osób wykonujących zadania, harmonogram prac, wykaz sposobów kontroli, informacje o ewentualnych rozwiązaniach wariantowych.

Plan odtwórczy zwany dekompozycyjnym tworzony jest na podstawie istniejącego tekstu literackiego. Charakteryzuje się wiernością treści i kompozycji. Zachowuje chronologię zdarzeń oraz zachodzące między nimi relacje przyczynowo - skutkowe. Kształci umiejętność językowej analizy i syntezy. Plan odtwórczy można przygotować w formie cytatów z tekstu lub pytań do tekstu. Jednak zazwyczaj są to pytania ogólne lub szczegółowe stosowane do mniejszej części dużego tekstu (lektura). Plan odtwórczy jest ramowy. W przedszkolu i klasach I- III dekompozycja odnosi się do umiejętności rozbicia całości fabularnej tekstu na mniejsze części. Redagowanie takiego planu jest podobne do spisu treści i ułatwia uczniom robienie własnych notatek [72]. W ten sposób uczniowie uczą się syntetyzować całe rozdziały. Najlepiej jest robić to od razu po przeczytaniu danego fragmentu (pamięć krótkotrwała). Plan można także podzielić na wstęp –(zarysowana akcja opowiadania), rozwinięcie(losy bohaterów) oraz zakończenie (podsumowanie akcji i podsumowanie losów bohaterów).

Tabela 115
Tok metodycznego redagowania planu odtwórczego (na podstawie czytanki)

- Ilustrowanie treści czytanki rysunkiem;
- Wyszukiwanie w tekście zdań odnoszących się do rysunku;
- Układanie podpisów pod rysunkami;
- Nadawanie tytułów obrazkom i ich cyklom;
- Porządkowanie obrazków (liczba i kolejność) w celu oddania całej treści czytanki;
- Podział tekstu na logiczne części;
- Nadawanie fragmentom tytułów;
- Zapisywanie planu czytanki;
- Wspólne układanie planu jako przygotowanie do redagowania innych form wypowiedzi

Ważnym ćwiczeniem jest także możliwość rozwijania planu czyli samodzielne tworzenie tekstu [73]. W zależności od zamierzeń metodycznych (klasa II i III) tworzenie tekstu może przebiegać różnie. Na początku dziecko rozwija plan pod kierunkiem nauczyciela, potem może nastąpić praca grupowa lub indywidualna. Praca nad doskonaleniem

[72] Opisanej w podrozdziale 4.2.8.
[73] Opisany w podrozdziale 4.2.12.

samodzielnego redagowania tekstu powinna być sprawdzana przez nauczyciela, a potem przez samego ucznia pod kątem:

- czy tekst stanowi całość językową i tematyczną;
- poprawnego zamykania myśli w obrębie zdania (czy wiadomo, o co chodzi w zdaniu?);
- powtarzania się wyrazów w kolejnych zdaniach (zamienić, stosując wyrazy bliskoznaczne, stosować zaimki);
- zwrócić uwagę na poprawność ortograficzną i gramatyczną (samodzielne stosowanie słowników ortograficznych i frazeologicznych, w tym także tych które uczniowie sami tworzą);
- stosowanie akapitów (wstęp, rozwinięcie i zakończenie oraz tam, gdzie następuje zamknięcie określonego wątku);
- poprawności graficznej pisma.

Tabela 116
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu planu

część planu	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o miejscu i dacie	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości; ✓ format zapisywania daty: *03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028.*
konwencjonalna forma grzecznościowa	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i zwrotów (bohaterowie, osoby odpowiedzialne, osoby do których trzeba wysłać wiadomość, prośba o udzielenie zgody na zorganizowanie Balu Karnawałowego) ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby plan przygotowań był widoczny dla wszystkich
budowa planu	✓ porządkowanie treści w punktach; ✓ zachowanie schematu kompozycyjnego: Wstęp: 1. określenie czasu i miejsca akcji, 2. przedstawienie bohaterów, 3. wskazanie przyczyny zdarzeń. Rozwinięcie:

	4. pierwsze zdarzenie, 5. kolejne zdarzenie, c. itd. Zakończenie: 6. ocena zdarzeń z perspektywy czasu, przedstawienie morału.
ćwiczenia językowe	✓ doskonalenie umiejętności zwięzłego zapisywania myśli w postaci prostych zrozumiałych zdań (pytające, oznajmujące, równoważniki); ✓ łączenie czasu przeszłego (retrospekcja) z teraźniejszym w jednym zapisie; ✓ analiza i synteza językowa; ✓ akcentowanie i nazywanie uczuć i przeżyć; ✓ wdrażanie dzieci do konstruowania planu własnych dłuższych wypowiedzi (sprawozdanie, notatka kronikarska, notatka własna, opis wydarzenia itp.); ✓ ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne.

Poprawnie napisany przez uczniów klasy III plan powinien charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem budowy planu twórczego i odtwórczego;;
- ✓ umiejętnością analizowania syntetyzowania wypowiedzi i logicznego następstwa czasowego;
- ✓ zapisaniem planu w poprawnej formie graficznej;
- ✓ umiejętnością rozwijania planu we wskazaną przez nauczyciela formę wypowiedzi.

Streszczenie

Synonimem streszczenia jest skrót, wyciąg, abstrakt, rekapitulacja, podsumowanie, skrót, zarys, wyciąg, konspekt, abstrakt. Zazwyczaj dotyczy tekstu literackiego lub tekstu naukowego. Streszczenie może dotyczyć także rozmowy i od takiej prostej formy zaczynamy pracę w przedszkolu i klasach I-III.

Tabela 117
Kolejność wprowadzania streszczenia jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje ogłoszeń	przedszkole	klasy I-III
streszczenie mówione	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
streszczenie rysunkowe	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
streszczenie z lukami (forma ustna i pisemna)	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
streszczenie klasyczne (forma ustna i pisemna)	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Z powyższej tabeli wynika, że pierwotną formą budowania streszczenia przez dzieci jest forma ustna. Możemy wykorzystać także streszczenie rysunkowe i tu proponuję dowolne rysowanie na temat wysłuchanej lub przeczytanej w całości fabularnej (wiersz, bajka, opowiadanie, lektura). Dzieci ilustrując, a potem porządkując chronologicznie historię dokonują syntezy językowej, która ponownie odtwarzana ma charakter streszczenia. Powinno ono w krótkich zdaniach przedstawiać najważniejsze wątki i treść w porządku chronologicznym. Streszczenie należy napisać własnymi słowami, bez kopiowania oryginalnego tekstu. Aby

budowanie streszczenia przebiegało sprawnie można z dziećmi zgromadzić słownictwo posługując się w tym celu wyimkami z tekstu. Streszczenie zazwyczaj dotyczy tekstu, ale możemy streścić także rozmowę, bieżące wydarzenie, przedstawienie lub artykuł z czasopisma.[74] Koniecznie trzeba dzieciom zwrócić uwagę na różnicę między streszczeniem a sprawozdaniem, opisem i opowiadaniem. Warto też pamiętać iż streszczenie może być pomocne w powtarzaniu wiadomości, szybkim ich zapamiętaniu lub robieniu własnych notatek i map pamięci.

Tabela 118

Cechy charakterystyczne streszczenia

cechy ogólne	charakterystyka
forma	Podstawową formą streszczenia jest jednolity tekst. Zazwyczaj nie używamy dialogów. Streszczenie ma formę użytkową i dlatego powinno być rzetelne. Aby ten cel osiągnąć, streszczenie łączy w sobie elementy kilku innych form wypowiedzi, mianowicie: ✓ opowiadania w którym nadawca zamierza przedstawić zdarzenia; ✓ opisu sytuacji; ✓ opisu właściwego, czyli przedstawienia wyglądu osób, przedmiotów, miejsc; ✓ wywodu, jeśli nadawca posługuje się argumentacją mająca na celu udowodnienie swoich sądów lub uzasadnienie propozycji.
kompozycja	Streszczenie składa się: ✓ identyfikacji tematu ✓ omówienia głównych punktów ✓ podsumowania i wniosków Streszczenie zaczyna się od zdania wprowadzającego, które podaje tytuł tekstu, autora. Całość napisana jest własnymi słowami. Nie zawiera żadnych własnych opinii, interpretacji, wniosków ani komentarzy do podsumowania.
warstwa językowa	✓ krótkie zdania , punkty przedstawiające wydarzenia zgodnie z chronologią ich występowania w treści; ✓ intuicyjne przestrzeganie poprawności form osobowych; ✓ intuicyjne przestrzeganie podmiotu gramatycznego, logicznego, domyślnego, szeregowego i towarzyszącego;

	[74] W podrozdziale 2.5. podaję przykłady jak pracować z czasopismem

	✓ poprawne używanie czasu przeszłego, liczby pojedynczej i mnogiej.
styl i składnia	✓ krótkie zdania , punkty przedstawiające wydarzenia zgodnie z chronologią ich występowania w treści; ✓ powinno być neutralne i oparte na faktach; ✓ powinno być zwięzłe, treściwe i oddawać sens oryginału; ✓ powinno być wierne treści, zgodne z tematem tekstu bazowego; ✓ powinno być rzeczowe, konkretne – przekazujące najważniejsze informacje; ✓ powinno być zwięzłe – bez powtórzeń treściowych; ✓ powinno być na tyle kompletne, by czytający mógł pojąć istotę tekstu bez konieczności sięgania po pełną wersję; ✓ powinno przyciągać uwagę potencjalnych czytelników.

Tabela 119
Tok metodycznego redagowania streszczenia tekstu

- Sytuacja wprowadzająca zaistnienie pragmatycznych okoliczności (streszczenie lektury dla chorego kolegi);
- Pogadanka na temat pisania streszczenia, analiza przykładów (cel to przekazanie rzetelnej informacji);
- Prezentacja różnych streszczeń (zwrócenie uwagi na elementy streszczenia: identyfikacja tematu, omówienie głównych punktów, podsumowanie i wnioski oraz warstwę językową akapity, wielkie litery, czas i miejsce – poprawność stylistyczna);
- Ekspozycja słowna tekstu (wiersz, czytanka, fragment lektury);
- Wspólne redagowanie streszczenia:ustne wstępne streszczenie utworu – swobodne ukierunkowane pytania nauczyciela, gromadzenie słownictwa, podział tekstu na części - sceny [75], zapisanie tytułów w formie krótkich zdań z częstym odwoływaniem się do tekstu źródłowego, dyskusja nad poprawnością językową, chronologiczną i treściową przygotowanego streszczenia, zapisanie streszczenia na tablicy;
- Przepisywanie streszczenia (ćwiczenia kaligraficzne);

[75] Naturalnie można tę czynność powiązać z elementami adaptacji tekstu na przedstawienie kukiełkowe.

• „ Testowanie streszczenia na wybranym koledze z sąsiedniej klasy, przesłanie streszczenia w liście do chorego kolegi

Tabela 120
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu streszczenia

część ogłoszenia	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o tekście lub wydarzeniu	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości; ✓ format zapisywania daty: *03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028;* ✓ dbałość o poprawność nazw własnych m.in. imion bohaterów czy nazw miejsc geograficznych;
ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i tytułów; ✓ poprawność nazw własnych m.in. imion bohaterów czy nazw miejsc geograficznych; ✓ stosowanie akapitów; ✓ krótkie zdania , punkty przedstawiające wydarzenia zgodnie z chronologią ich występowania w treści; ✓ intuicyjne przestrzeganie poprawności form osobowych; ✓ intuicyjne przestrzeganie podmiotu gramatycznego, logicznego, domyślnego, szeregowego i towarzyszącego; ✓ poprawne używanie czasu przeszłego, liczby pojedynczej i mnogiej.
budowa streszczenia	✓ identyfikacja tematu ✓ omówienie głównych punktów ✓ podsumowanie i wnioski o charakterze obiektywnym
wskazówki dla piszącego streszczenie	Etapy pisania streszczenia tekstu to: ✓ przeczytanie tekstu; ✓ podzielenie tekstu na części;

	✓ wyłonienie najważniejszych myśli z każdej części; ✓ określenie głównego tematu tekstu; ✓ określenie tekstu; ✓ stworzenie planu; ✓ pisanie streszczenia.

Poprawnie napisane przez uczniów klasy III streszczenie powinno charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem budowy streszczenia;
- ✓ stosowaniem odpowiednich zwrotów związanych z nagłówkiem i zakończeniem streszczenia;
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ wiernością treści, zgodne z tematem tekstu bazowego;
- ✓ rzeczowością, konkretnością – przekazując najważniejsze informacje;
- ✓ zwięzłością – bez powtórzeń treściowych;
- ✓ obiektywnością – pozbawione własnych ocen i komentarzy;
- ✓ precyzyjnością i poprawnością językową, stylistyczną i ortograficzno-interpunkcyjną.

Komiks

„Komiks jest kiepskim malarstwem i złą literaturą, ale jest tak dlatego, że nie chce być ani jednym ani drugim" tak napisał J. Szyłak (2008, s.20). Utwór komiksowy [76] to wypowiedź o charakterze estetycznym formułująca znaczenie przy pomocy sekwencji nieruchomych obrazów, wykonanych technikami graficznymi, wspomaganych graficznym zapisem słownych wypowiedzi dialogowych i narracyjnych oraz brzmień pozajęzykowych. Sztuka komiksu jest to forma komunikacji estetycznej, zaliczana do sztuk narracyjnych i wizualnych, posługująca się połączeniem tworzyw słownego i graficznego oraz organizująca je w sposób analogiczny do reguł przekazu filmowego. Granice sztuki

[76] Komiks pojawia się w podstawach programowych dopiero w klasie IV szkoły podstawowej w formie lektury do przeczytania samodzielnego przez ucznia. Komiks wcześniej można spotkać w czasopismach dla dzieci: podrozdział 2.5.

komiksu wyznacza jej odmienność od fotopowieści (graficzny charakter obrazów), filmu rysunkowego (nieruchomość obrazów), rysunku satyrycznego (wielość obrazów), historyjki obrazkowej (tworzywo obrazowe jako podstawowy nośnik narracji) i cyklu malarskiego (sekwencyjność obrazów).

Tabela 121
Kolejność wprowadzania komiksu jako podstawy nauki czytania i tworzenia podstawowych form wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje	przedszkole	klasy I-III
komiks rysowany	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I -III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
komiks klasyczny	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy I-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Komiks w powojennej Polsce był zaprzęgany do wychowywania młodzieży i szerzenia propaństwowych postaw. Przeszedł okres fascynacji II wojną światową, partyzantką, a później fantastyką. Jest do dziś obciążony stereotypem dziecięco-młodzieżowego (czytaj: niedojrzałego) odbiorcy. Bliższa analiza wskazuje, że obecnie prawie żaden z licznych współczesnych polskich twórców komiksów nie zajmuje się twórczością przeznaczoną dla dzieci. Dziś to medium artystyczne, które potrafi najszybciej, choć często w sposób przerysowany, reagować na bieżące wydarzenia społeczne. W epoce stalinowskiej historyjki z dymkiem traktowano na równi z dżinsami, jazzem i stonką jako burżuazyjno-amerykański wymysł - miały być one koronnym dowodem na to, że „imperialistyczna kultura wychowuje morderców” (M. Zapała, 2025). W literaturze przedmiotu można wyróżnić etapy dziecięcego odbioru komiksu:

odbiorcę bezkrytycznego (6 –9 lat, a więc III klasę szkoły podstawowej), utożsamiającego się z bohaterami, przyswajającego treści na poziomie baśniowym;

odbiorcę wymagającego (9 –11 lat, klasy V i VI szkoły podstawowej) , oczekującego koegzystencji świata realistycznego i sience fiction, ceniącego pierwiastki wiedzy zawarte w komiksie;

odbiorcę, który jest krytycznie nastawiony do komiksu, gdyż takiej literatury czytywać nie wypada (11 lat i więcej, więc ostatnie klasy szkoły podstawowej i ponadpodstawowej).

Tabela 122
Cechy charakterystyczne komiksu

cechy ogólne	charakterystyka
forma	Podstawową formą jest tekst i rysunki. Komiks ma bardzo dynamiczną akcję. Aby ten cel osiągnąć, łączy w sobie elementy kilku innych form wypowiedzi, mianowicie: ✓ opowiadania w którym nadawca zamierza przedstawić zdarzenia; ✓ opisu sytuacji, czyli przedstawienia zespołu okoliczności towarzyszących zdarzeniu; ✓ monologu lirycznego, gdy piszący pod postacią bohatera wyraża własne uczucia i nastroje, pisze o tym co go raduje lub smuci, pasjonuje albo zniechęca; ✓ opisu właściwego, czyli przedstawienia wyglądu osób, przedmiotów, miejsc (wraz z grafiką); ✓ wywodu, jeśli nadawca posługuje się argumentacją mająca na celu udowodnienie swoich sądów lub uzasadnienie propozycji wysuwanych przez siebie.
kompozycja i układ graficzny komiksu	✓ jest zamkniętą całością; ✓ występuje jedność tekstu i rysunku; ✓ dynamizm akcji i emocjonalność wypowiedzi.
warstwa językowa	charakteryzuje się : ✓ używaniem wyrazów i zwrotów ekspresywnych o silnym nacechowaniu uczuciowym w celu oddania wrażeń i uczuć bohaterów; ✓ używaniem czasowników które pojawiają się w dialogach postaci, komentarzach, a także w narracjach tekstowych; ✓ dialogi prowadzone między bohaterami; ✓ obok siebie występują teksty narratora, wypowiedzi bohaterów, onomatopeje i podpisy.

styl i składnia	Wynikają z istoty formy wypowiedzi które mają cechy rozmowy. Przejawia się to we wplataniu w tok wypowiedzi zdań i powiedzeń charakterystycznych dla stylu kolokwialnego: ✓ skierowanych do odbiorcy; ✓ nawiązujących do faktów mu znanych wynikające z ciągłości akcji i potocznych czy naukowych faktów ; ✓ dominują zdania proste mające cechy informacji.

Tabela 123
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy przygotowaniu komiksu

elementy komiksu	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
bohater i jego charakterystyka	✓ pisownia wielką literą imion bohaterów, nazw geograficznych itp. ✓ związki frazeologiczne i słownictwo dostosowane do postaci bohatera i jego misji.
akcja	✓ rzeczowniki: odmiana przez przypadki i liczby, oraz przynależność do określonego rodzaju; ✓ przymiotniki: przypadki, liczby i rodzaje; ✓ czasowniki: osoba, czas, tryb, strona, aspekt, rodzaj i liczbę; ✓ przysłówki[77]: stopniowanie; ✓ liczebniki: główne, porządkowe, zbiorowe; ✓ związki frazeologiczne : luźne. łączliwe, stałe; ✓ zaimki: osobowe, zwrotne, dzierżawcze, wskazujące, pytające, względne.
tło wydarzeń	✓ doskonalenie umiejętności zwięzłego zapisywania myśli w postaci prostych zrozumiałych zdań; ✓ łączenie czasu przeszłego (retrospekcja) z teraźniejszym; ✓ akcentowanie i nazywanie uczuć i przeżyć.

[77] wiele części mowy wprowadzamy intuicyjnie bez podawania nazwy, to następuje w klasach wyższych szkoły podstawowej

forma graficzna	✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby ogłoszenie było widoczne i atrakcyjne; ✓ poprawny zapis pod względem ortograficznym i graficznym (poprawność i wielkość liter); ✓ oryginalna szata graficzna.

Tabela 124
Komiks i rodzaje prowadzonych zajęć z ich wykorzystaniem

model	założenia
model reżyserski	➢ lekcja prowadzona za jego pomocą zasadza się na analizie tekstu, na podstawie którego, metodą przekładu intersemiotycznego powstaje komiks; ➢ ważnymi punktami przy tym rodzaju zajęć jest możliwość dostrzeżenia przez ucznia korespondencji sztuk i pracy ciekawymi, często ludycznymi metodami; ➢ lekcja według tego modelu zorganizowana jest wokół etapów tworzenia komiksu: 1. podziału utworu na całostki fabularne będące odpowiednikiem komiksowych klatek, 2. nadania im tytułów i sporządzenie zwięzłego opisu, 3. opracowania graficznego zapisu dźwięków pozasłownych, 4. określenia graficznie sytuacji, w której znajdują się postacie.
model analityczno -opisowy	➢ lekcja taka polega na szczegółowej analizie konkretnego utworu; ➢ centralnym jej ogniwem jest więc czytanie, wyjaśnianie poszczególnych elementów i interpretacja; ➢ lekcja powinna odbywać się według schematu: 1. zapoznanie z treścią dzieła w dymkach, 2. rozmowa na temat sposobów kreowania fabuły i postaci, 3. zwrócenie uwagi na ontologię przedmiotu i sposobu jego wykorzystania w narracji,

	4. odczytanie wyrażania słownego i obrazowego w fabule komiksu, co ma na celu kształtowanie sprawności językowej ucznia zwraca również uwagę na możliwość wykorzystania do obu tych sposobów lekcyjnego postępowania metody projektu.

Tabela 125
Praca z komiksem w przedszkolu i klasach I-III

element nabywania języka polskiego	zakres działań dzieci i nauczyciela
ciche czytanie ze zrozumieniem	wybór komiksu ze zwróceniem szczególnej uwagi na tematykę, słownictwo, wielkość czcionki; czytanie komiksu lub książki obrazkowej w całości lub fragmentami; czytanie komiksu z podziałem na role; opowiadanie z podziałem na role książki obrazkowej; układanie z rozsypanki wyrazowej nowych dymków lub uzupełnianie i rozbudowywanie oryginalnych.
nauka pisania	nauczyciel kseruje wybrane strony komiksów: dopisywanie tekstu do dymków; wymiana dymków w gotowych komiksach; wpisywanie dymków w komiksy przygotowane przez dzieci; kończenie lub zaczynanie tekstu w dymkach.
ortografia	• rysowanie komiksu mnemonicznego[78] (każde dziecko układa swój komiks). Jeśli w wyrazie występuje jedna trudność ortograficzna

	[78] podrozdział 6.2.

	wtedy komiks składa się z dwóch rysunków- desygnat i desygnat połączony z rysunkiem ortograficznym.
lektura	przygotowanie scenariusza komiksu; rysowanie komiksu: praca w grupach, parach; oddanie komiksu do recenzji: dyskusja; opublikowanie komiksu.
redagowanie bajek magicznych	rysowanie komiksu wykorzystując morfologię W. Proppa[79]
przekład intersemiotyczny	rysowanie komiksu na podstawie tekstu: krótkiego opowiadania: rozwija umiejętności związane z tworzeniem planu wydarzeń, pomaga w zapamiętaniu treści tekstu; liryki –np. plastycznego wiersza, może być dobrym nośnikiem znaczeń symbolicznych; może być wstępem do rozważań o filmie i procesie jego tworzenia, pomaga zrozumieć wizualną mowę dziesiątej muzy; rysowanie komisu na dany temat –może ono stanowić sposób poznania danej konwencji (np. science fiction), bądź ćwiczenie w umiejętności wykorzystywania różnych ujęć filmowych. Uczniowie mając za zadanie analizę podanego fragmentu planszy powinni odpowiedzieć na proste pytania: co widać na pierwszym planie, co na drugim, co w tle? Co się znajduje po prawej, po lewej stronie? Co jest umieszczone w części centralnej obrazu? Jaka jest kolorystyka? Jak wyglądają postacie? Co wyraża ich postawa, ich ubrania, ich miny? Czy ukazane są one g góry, z dołu, czy na wprost? Co te wszystkie elementy mogą znaczyć? Jakie wnioski z nich wypływają?
	piktogramy a komiksy

	[79] podrozdział 2.3.

	• narysowanie komiksu z wykorzystaniem piktogramów (nauczyciel lub uczeń wskazuje temat, temat jest losowany); wypełnianie dymków i tworzenie własnej historii
	sylweta sylweta to jeden kształt bohatera (człowiek, zwierzę robot, przedmiot) który może różnić się kolorem strojem itp.; sylweta może być powielana w wielu odmianach; sylweta może być też odrysowywana; sylweta może mieć dymki ale może też stworzyć książkę obrazkową (inspiracja książką: Moc kłopotów. Wytwórnik, I. Chmielewska).
	największy komis świata papier pakowy (jeden na stronę komiksu); farby, mazaki, kredki, klej, gazety na sylwety ludzkie i dymki; stworzenie scenariusza komiksu (podział na części, sceny , postaci, dialogi); podział na grupy i praca nad tworzeniem poszczególnych stron; odbijanie, odrysowywanie postaci dzieci (dziecko kładzie się na papierze, a inne dzieci go odrysowują, to samo można zrobić z zabawkami, sylwety można także wyciąć z kolorowego papieru, gazety i nakleić); złożenie komiksu w całość; dyskusja nad kompletnością wypowiedzi, szaty graficznej; ekspozycja komiksu; zapisanie komiksu w wersji elektronicznej.
	komiks i książka „ podaj dalej” • dokończ komiks lub książkę czyli dopisz ciąg dalszy; • narysuj następną stronę komiksu nie wiedząc co narysowali poprzednicy (zabawa w układanie kartek tak aby powstała opowieść).

	lalki: pacynki, teatr cieni stworzenie scenariusza „niemego” przedstawienia; wykonanie lalek i scenografii; wykonanie dymków z dialogami; przedstawienie: lalki poruszają się natomiast dialogi w dymkach są przystawiane im „do ust” widownia „czyta” i ogląda przedstawienie.

Do podstawowych korzyści ze stosowania komiksu dla uczniów możemy zaliczyć:

motywacja – komiks może pomóc na lekcyjnym etapie zaangażowania z uwagi na skłonność człowieka do obrazowości;

wizualność –historia opowiedziana w komiksie nie pozostaje jedynie na poziomie słów, więc uczeń może jeszcze bardziej się utożsamić z bohaterem i wejść w jego świat;

trwałość – komiks, w przeciwieństwie do filmu, co już zostało wspomniane w pierwszym rozdziale ,jest zwielokrotnionym obrazem nieruchomym, więc jego analiza może być wstępem do opisu dzieła filmowego;

intermedialność – składa się z kilku tworzyw, więc ukazuje, jak możne integrować z sobą różne treści przekazu;

popularność – komiks jest czymś innym niż literatura, podczas jego analizy, wzbudza zainteresowanie i zachęca uczniów do bycia krytycznym odbiorcą tekstów medialnych;

rozwój rozumowania – poprzez stosowanie na lekcjach utworów omawianego gatunku rozwija się uczniowskie myślenie krytyczne i analityczne.

Przy okazji wprowadzania komiksu do pracy przedszkola i szkoły warto też wspomnieć o książce do oglądania zwanej

też picturebook lub cichą książką[80]. Picturebook[81] to książka obrazkowa pojmowana holistycznie, jako autorski projekt, zaliczana do literatury wizualnej. Picturebook to nie jest po prostu zbiór luźno ułożonych ilustracji, ale cała historia, w której tekst i obraz są tak samo ważna. Prof. Grzegorz Leszczyński[82], znawca literatury dziecięcej, powiedział kiedyś, że dorosły myśli słowem, dziecko – obrazem. To właśnie tą wizualną stroną książki na początku dziecko jest najbardziej zainteresowane i to dostaje w picturebookach. Tekst i obraz funkcjonują na równych prawach, bowiem tekst bez obrazu bądź obraz bez tekstu przestaje być czytelny jako całość – te dwa elementy idealnie uzupełniają się nawzajem. Dzięki obrazom z pozoru prosta historia opowiedziana w zaledwie kilkunastu zdaniach, może być bez końca rozwijana przez dziecko i czytającego, staje się także doskonałą okazją do rozmów i dyskusji na różne, czasem bardzo poważne tematy, takie jak tolerancja, przyjaźń, kultura osobista czy odróżnienie dobra od zła. Morał nie przychodzi jednak sam i nie jest wypowiedziany wprost jak w klasycznych bajkach do prawdziwego sensu historii mały i duży czytelnik muszą dojść wspólnie. Zatem taka książka prawie się nie starzeje. Picturebooki z powodzeniem można czytać z 2-latkiem, jak i z 10-latkiem, a dziecko w każdym wieku będzie odkrywało w nich nowe rzeczy.

Tabela 126
Praca z cichą książką w przedszkolu i klasach I-III

element nabywania języka polskiego	zakres działań dzieci i nauczyciela
cyfry, liczenie, kolory	cyfry i naukę liczenia w: „Kredkową księga liczb” w nauce kolorów pomoże „Kredkowa księga kolorów”
poszerzanie słownictwa i nauka czytania	• czytanie krótkich tekstów wspieranych przez obrazek Tajemnice oceanu” Wydawnictwa Zielona Sowa; • opowiadanie z podziałem na role książki obrazkowej; • układanie z rozsypanki wyrazowej nowych dymków lub uzupełnianie i rozbudowywanie oryginalnych;

[80] W Polsce brak wskazanych różnic między Picturebookiem, cichą książką i książką obrazkową, a zatem musimy w tym obszarze poruszać się intuicyjnie.

	[81] https://mamotoja.pl/czym-sa-picturebook-i-dlaczego-warto-czytac-je-dziecku,ksiazki-od-2-lat-artykul,22736,r1p1.html [82] https://mamotoja.pl/czym-sa-picturebook-i-dlaczego-warto-czytac-je-dziecku,ksiazki-od-2-lat-artykul,22736,r1p1.html

	• skłanianie dziecka do mówienia” po swojemu”; • łączenie rozwoju myślenia abstrakcyjnego i nabywania mowy.
wspieranie rozwoju społeczno-emocjonalnego i wychowania	czym jest przyjaźń, jak odróżnić dobro od zła czy jak należy zachowywać się wobec innych osób; tworzenie więzi;
rozwijanie kreatywności	dziecko staje się współautorem czytanej historii; dziecko decyduje, jak będą wyglądać poszczególne przygody bohaterów i co wydarzy się między początkiem a końcem książki.
tworzenie więzi między rodzicem a dzieckiem	wspólne czytanie picturebooka, rozmowy na temat treści i ilustracji oraz zastanawianie się nad prowokowanymi przez książkę pytaniami, buduje relacje między bliskimi.
kontakt ze sztuką	ilustracje w książkach często są pierwszą (a czasem niestety też jedyną) formą sztuki, z jaką spotyka się mały człowiek. Warto więc zadbać o to, by była to sztuka najwyższych lotów; w picturebookach ilustracja jest tak samo ważna jak tekst; profesjonalne ilustracje kształtują poczucie estetyki.
zachęta do dalszego obcowania z literaturą	pierwszy kontakt z książką nie jest smutnym i nudnym doświadczeniem, ale wspaniałą przygodą, za którą dziecko będzie cały czas tęsknić; poszukiwanie książek o podobnej tematyce; tworzenie indywidualnych księgozbiorów.
propozycja metodyczna samodzielnego wykonania książki obrazkowej	papier pakowy (jeden na stronę książki); farby, mazaki, kredki, klej, gazety na sylwety ludzkie i dymki; stworzenie scenariusza książki (podział na części, sceny , postaci, dialogi); podział na grupy i praca nad tworzeniem poszczególnych stron; złożenie książki w całość; dyskusja nad kompletnością wypowiedzi, szaty graficznej; ekspozycja książki; zapisanie książki w wersji elektronicznej.

Cicha książka to książka z samymi obrazkami bowiem narracja występuje w obrazach. Odpowiednikiem cichych książek są tak zwane *nieme powieści* (ang. wordless novel), kierowane głównie do dorosłych, a wywodzące się z niemieckiego ekspresjonizmu. Pierwszą tego typu książkę opublikowano w 1918 roku w Belgii – *25 Images of a Man's Passion* (pol. *25 Obrazów Męki Człowieka*) Fransa Masereela. Co ciekawe, po II Wojnie Światowej, przykładów niemych powieści było coraz mniej, a pojawił się nowy gatunek – powieści graficzne (ang. *graphic novel*) które są rodzajem komiksu, ale różnią się od niego podejmowaną tematyką - przeważnie dużo poważniejszą i tworzą raczej zamknięte historie dla młodzieży i dorosłych.

Najbardziej znaną autorką książek obrazowych w Polsce jest Iwona Chmielewska. Porusza ona takie tematy jak nierówności społeczne, choroba, niepełnosprawność, śmierć, dojrzewanie dziewczynki, Holocaust. Ilustracje w jej książkach opierają się na metaforyczności, wykorzystują symbolikę, mitologię, literaturę, topikę europejską. Stawiają przed czytelnikiem wysokie wymagania w zakresie erudycji (nie sposób zakładać, że sprosta im dziecko). W związku z tym autorska koncepcja odbioru książek Chmielewskiej wymaga obecności dorosłego czytelnika, który sam musi przejść swoistą inicjację, mierząc się z niejednokrotnie trudnymi i niewygodnymi problemami podejmowanymi przez autorkę, dzięki czemu poznaje lepiej świat i samego siebie, a nie tylko instrumentalnie wykorzystuje picture booka jako czytankę służącą rozrywce lub usypianiu dziecka.[83]

4.2.6. Sprawozdanie

Sprawozdanie jest to opis, relacja z konkretnych wydarzeń. Zawsze przygotowane na podstawie autentycznych, samodzielnie zebranych informacji z wydarzenia w który autor faktycznie uczestniczył. Zachowujemy porządek chronologiczny w którym może nam pomóc plan, notatki, zdjęcia i relacje innych obserwatorów. Jako podtypy sprawozdania traktuje się reportaż, recenzję lub protokół.

Tabela 127
Kolejność wprowadzania sprawozdania jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

[83] https://mamotoja.pl/czym-sa-picturebook-i-dlaczego-warto-czytac-je-dziecku,ksiazki-od-2-lat-artykul,22736,r1p1.html

rodzaje sprawozdań	przedszkole	klasy I-III
sprawozdanie mówione	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna – odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
sprawozdanie rysunkowe	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna – odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
sprawozdanie z lukami	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna – odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
sprawozdanie klasyczne	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
e- mail jako odmiana sprawozdania	-	klasy III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
sms jako odmiana sprawozdania	-	klasy III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Tabela 128
Cechy charakterystyczne sprawozdania

cechy ogólne	charakterystyka
forma	Podstawową formą podawczą sprawozdania jest monolog, na co wskazuje wyraźne adresowanie wypowiedzi do określonego odbiorcy lub szeregu odbiorców. Stanowi wiernie odtworzoną rzeczywistość. Sprawozdanie stanowi też, pewną formę oddziaływania na adresata – wzruszania, przekonywania go do wartości prezentowanych treści – tak, aby adresat zechciał uczestniczyć w podobnych wydarzeniach lub żałował, że nie był na tym aktualnym. Sprawozdanie łączy w sobie elementy kilku innych form wypowiedzi, mianowicie: ✓ opowiadania w którym nadawca zamierza przedstawić zdarzenia z pozycji neutralnego obserwatora;

	✓ opisu sytuacji, czyli przedstawienia zespołu okoliczności towarzyszących opisywanemu zdarzeniu; ✓ opisu właściwego, czyli obiektywnego przedstawienia wyglądu osób, przedmiotów, miejsc; ✓ gromadzenia w sprawozdaniu jak największej ilości obiektywnych obserwacji uporządkowanych chronologicznie.
kompozycja i układ graficzny	Sprawozdanie ma ściśle określoną konstrukcję, na którą składa się ✓ wstęp: ogólne informacje, związane z miejscem, rodzajem i celem opisywanego wydarzenia; ✓ rozwinięcie: chronologiczne przedstawienie wydarzeń; ✓ zakończenie : krótkie podsumowanie i wyrażenie własnego zdania.
warstwa językowa	Charakteryzuje się : ✓ używaniem czasu przeszłego (nie wolno mieszać czasów); ✓ częstym używaniem nazw własnych pisanych ze względów grzecznościowych wielkimi literami; ✓ adekwatnym stosowaniem rodzajów i liczby przymiotników oraz związków frazeologicznych; ✓ czasownikami w formie dokonanej w czasie przeszłym; ✓ liczebnikami główne, porządkowe i zbiorowe; ✓ rzeczownikami w trzech rodzajach w liczbie pojedynczej (męski, żeński, nijaki) i dwóch rodzajach w liczbie mnogiej (męskoosobowy i niemęskoosobowy).
styl i składnia	Wynikają z istoty formy wypowiedzi: ✓ skierowanych do odbiorcy na poziomie jego rozumienia; ✓ nawiązujących do faktów mu znanych (50-cio lecie Szkoły Podstawowej im. M. Kopernika…) ✓ dominują zdania proste mające cechy informacji uporządkowanych chronologicznie.

Tabela 129
Tok metodycznego redagowania sprawozdania bez względu na formę mówioną lub pisaną

• Sytuacja wprowadzająca zaistnienie pragmatycznych okoliczności: uczestnictwo w wydarzeniu • Pogadanka na temat sporządzania sprawozdania (cel to przekazanie informacji);

- Prezentacja prostego sprawozdania z wydarzenia w którym dzieci uczestniczyły. Dyskusja na temat budowy oraz weryfikacja informacji- czego brakuje, jaka jest forma językowa;
- Elementy ogłoszenia i jego układ graficzny:
  - ✓ Wstęp: wyjaśnienie celu wydarzenia i krótkie przedstawienie kontekstu; podanie nazwy wydarzenia, czasu i miejsca; podanie uczestników wydarzenia;
  - ✓ Rozwinięcie: opisuje przebieg wydarzenia w porządku czasowym; podkreśla się najważniejsze momenty; opisuje się po kolei, co robiliśmy lub ktoś robił;
  - ✓ Zakończenie: podsumowanie najważniejszych elementów wydarzenia, miejsce na prezentację opinii autora.

  (– wszystkie elementy są przedmiotem ćwiczeń np. pisownia wielką literą, interpunkcja, zwroty słownikowo-frazeologiczne);
1. Wspólne redagowanie sprawozdania przy zachowaniu jego budowy (ćwiczenia: nadawanie tytułów pojedynczym obrazkom i obrazkom wchodzącym w skład historyjki obrazkowej, wydarzenia; nadawanie tytułu historyjce obrazkowej, wydarzeniu; wybieranie zdań z tekstu, ich upraszczanie i układanie z nich zarysu treści sprawozdania; pytania i odpowiedzi / lub formułowanie pytań do podanych odpowiedzi;pisanie w punktach, układanie planu);
- Przepisywanie sprawozdania (ćwiczenia kaligraficzne)
- W przypadku sprawozdania w postaci e-maila ćwiczenia koncentrują się na skróceniu formy.

Tabela 130
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu sprawozdania

część sprawozdania	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o miejscu, dacie i osobach	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości ✓ format zapisywania daty: *03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028* ✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i zwrotów

	✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne;
budowa streszczenia	✓ informacja, krótkie przedstawienie sprawy (wstęp, rozwinięcie, zakończenie) ✓ doskonalenie umiejętności zwięzłego zapisywania myśli w postaci prostych zrozumiałych zdań; ✓ czas przeszły (retrospekcja) – poprawność gramatyczna i stylistyczna;
forma graficzna	✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne; ✓ układ trójdzielny, stosowanie akapitów.
e-mail jako streszczenie	✓ ćwiczenia językowe w celu syntezy formy

Poprawnie napisane przez uczniów klasy III streszczenie powinno charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem budowy streszczenia;
- ✓ stosowaniem odpowiednich zwrotów związanych z nagłówkiem i zakończeniem streszczenia;
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ zapisaniem sprawozdania w poprawnej formie graficznej;
- ✓ praktyczną umiejętnością związaną z zapisem e-maila.

4.2.7. Wywiad

Wywiad w formie rozmowy z wybraną osobą mającą znaczenie dla szkoły, regionu, kraju. Dzieci mogą też przeprowadzić wywiad z rodzicami, dziadkami lub kolegami. Należy do gatunków publicystycznych. Ma formę dialogu. Składa się z pytań i odpowiedzi. Jest poprzedzony krótkim wstępem, w którym zostaje przedstawiony rozmówca oraz temat wypowiedzi. Wywiad może być publikowany w gazetce szkolnej lub w radiu szkolnym.

Tabela 131
Kolejność wprowadzania wywiadu jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje wywiadu	przedszkole	klasy I-III
wywiad mówiony	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
wywiad klasyczny	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Tabela 132
Cechy charakterystyczne wywiadu

cechy ogólne	charakterystyka
forma	Podstawową formą podawczą ogłoszenia jest dialog dostosowany do wyraźnie adresowanego odbiorcy lub szeregu odbiorców. Wywiad łączy w sobie elementy kilku innych form wypowiedzi, mianowicie: ✓ opowiadania w którym pytany zamierza przedstawić zdarzenia które go dotyczą i są przedmiotem wywiadu; ✓ opisu sytuacji, czyli przedstawienia zespołu okoliczności towarzyszących jednemu zdarzeniu (zdobycie nagrody); ✓ monolog liryczny osoby udzielającej wywiadu, gdy wyraża on własne uczucia i nastroje, mówi o tym co go raduje lub smuci, pasjonuje albo zniechęca; ✓ opisu właściwego, czyli przedstawienia wyglądu osób, przedmiotów, miejsc o którym mówi udzielający wywiadu, a o co pyta prowadzący wywiad; ✓ wywodu, jeśli udzielający wywiadu lub pytający posługuje się argumentacją mająca na celu udowodnienie swoich sądów lub uzasadnienie propozycji wysuwanych przez siebie, czy też

	nakłonienie adresata do określonego działania (aby dobrze grać w piłkę należy chodzić na treningi).
kompozycja i układ graficzny	Wywiad ma następującą budowę: ✓ tytuł; ✓ wstęp; ✓ rozwinięcie; ✓ zakończenie.
warstwa językowa	Charakteryzuje się : ✓ atrakcyjnością tematu, pytań i odpowiedzi zarówno ze strony pytającego jak i osoby udzielającej wywiadu; ✓ częstym używaniem w tekście wyrazów i zwrotów grzecznościowych odnoszących się do adresata lub osób z nimi związanych; ✓ używaniem wyrazów i zwrotów ekspresywnych o silnym nacechowaniu uczuciowym w celu oddania wrażeń i uczuć z obu stron; ✓ stosowanie trybu rozkazującego czasowników, jeśli wywiad ma przekonać odbiorcę do zrobienia czegoś (zadzwoń pod numer telefonu i zapisz się na zajęcia teatralne).
styl i składnia	Wynikają z istoty formy wypowiedzi – wymiana informacji i pytań posiada cechy swobodnej rozmowy. Przejawia się to we wplataniu w tok wypowiedzi zdań i powiedzeń charakterystycznych dla stylu kolokwialnego, ale także profesjonalnego: ✓ odpowiednich pytań i odpowiedzi wynikająca z możliwości poznawczych i emocjonalnych odbiorcy; ✓ pytania otwarte; ✓ skierowanych do odbiorcy (warto przeczytać książkę pt…); ✓ nawiązujących do faktów mu znanych (kto interesuje się piłką nożną ten wie, że…); ✓ dominują zdania proste mające cechy informacji. Zarówno ze strony pytającego jak i odpowiadającego.

Tabela 133
Tok metodycznego redagowania wywiadu

- Sytuacja wprowadzająca zaistnienie pragmatycznych okoliczności (niewiedza na dany temat, wydarzenie kulturalne, jubileusz, rocznica)
- Pogadanka na temat przygotowania wywiadu (cel to pozyskanie informacji);
- Prezentacja różnych wywiadów(wydarzenie kulturalne, jubileusz, rocznica);
- Elementy wywiadu i jego układ graficzny (ważne przy przepisywaniu); tytuł, wstęp, rozwinięcie, zakończenie;
- Wspólne przygotowanie do wywiadu: zebranie danych o sobie z którą będzie przeprowadzany wywiad; ustalenie tematu rozmowy; przygotowanie zestawu pytań i ich selekcja (nie wolno zdawać pytań które ośmieszają, dotyczą spraw osobistych itd.); przydział zdań poszczególnym grupom lub dzieciom;
- Przeprowadzenie wywiadu z jednoczesnym rejestrowaniem go np. za pomocą dyktafonu lub nakręcenia filmu, dokonanie dokumentacji zdjęciowej;
- Obejrzenie wywiadu z nośnika i dyskusja nad jego walorami i popełnionymi błędami;
- Przepisywanie wywiadu (ćwiczenia kaligraficzne oraz ćwiczenia ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby zapisywana wersja była poprawna);
- Wysłanie, dostarczenie wywiadu do lokalnej gazety, gazetki szkolnej lub radia szkolnego.

Tabela 134
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu wywiadu

część wywiadu	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o miejscu i dacie	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości (przy wywiadzie przepisywanym) ✓ format zapisywania daty: 03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028 (przy wywiadzie przepisywanym).
konwencjonalna forma grzecznościowa	✓ konwencjonalna forma grzecznościowa; ✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i zwrotów (przy wywiadzie przepisywanym) ✓ ćwiczenia gramatyczne i stylistyczne tak, aby wywiad był atrakcyjny poznawczo;
budowa wywiadu	✓ tytuł wywiadu (tylko w formie pisanej oraz przy publikacji). Musi być i ciekawy dla potencjalnego odbiorcy; ✓ konwencjonalna forma grzecznościowa powitanie; ✓ wstęp: przedstawienie rozmówcy (kim jest, czym się zajmuje) oraz tematu. Wyjaśnienie powodu wywiadu i własnych tez; ✓ rozwinięcie : pytania do rozmówcy tak aby stanowiły one tematyczną całość. Unikać należy pytań zamkniętych i nie sugerować odpowiedzi. Pytania powinny rozpoczynać się od: Dlaczego…, W jaki sposób…, Jaki… itp.; ✓ zakończenie: podsumowanie rozmowy, konwencjonalna forma grzecznościowa pożegnanie.
forma graficzna (przy wywiadzie przepisywanym)	✓ poprawny zapis pod względem ortograficznym i graficznym (poprawność i wielkość liter); ✓ oryginalna szata graficzna; ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby zapisywana wersja była poprawna; ✓ racjonalizm przy „wiernym” przepisywaniu wywiadu.

Poprawnie napisane przez uczniów klasy III powinno charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem budowy wywiadu;
- ✓ stosowaniem odpowiednich zwrotów grzecznościowych;
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku rozmowy;
- ✓ adekwatną pisownią zwrotów grzecznościowych
- ✓ zapisaniem wywiadu w poprawnej formie graficznej;
- ✓ praktyczną umiejętnością związaną z miejscem umieszczenia wywiadu.

4.2.8. Kartka z pamiętnika, Notatka kronikarska , Notatka samodzielna

Kartka z pamiętnika

Kartka z pamiętnika, w tej książce, rozumiana jest jako forma wypowiedzi, która pod wieloma względami przypomina życzenia. Są to zazwyczaj krótkie wierszyki lub rymowanki uzupełnione rysunkami, zdjęciami, małymi kopertami lub naklejkami. Od dziecka wymagają pięknego kaligraficznego pisma i pomysłu na jego zapis. Pamiętnik funkcjonuje zazwyczaj w przedszkolu i klasach I-III. Umiejętności do prowadzenia pamiętnika w konwencjonalnym stylu są dla dziecka jeszcze niedostępne.

Tabela 135
Kolejność wprowadzania kartki z pamiętnika jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje	przedszkole	klasy I-III

rysunkowa kartka z pamiętnika	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
kartka z pamiętnika z lukami	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
klasyczna kartka z pamiętnika	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Tabela 136
Cechy charakterystyczne kartki z pamiętnika

cechy ogólne	charakterystyka
forma	Podstawową formą kartki z pamiętnika jest monolog (wiersz, rymowanka) wyraźnie adresowana do określonego odbiorcy z uwzględnieniem jego imienia. Pod wpisem należy się podpisać i umieścić datę i miejsce wpisu.
kompozycja i układ graficzny	Kartka z pamiętnika ma następującą budowę: ✓ wpis właściwy; ✓ podpis wpisującego; ✓ data i miejsce wpisu.
warstwa językowa	Charakteryzuje się : ✓ częstym używaniem w tekście wyrazów i zwrotów odnoszących się do adresata pisanych ze względów grzecznościowych wielkimi literami; ✓ używaniem wyrazów i zwrotów ekspresywnych o silnym nacechowaniu uczuciowym w celu oddania wrażeń i uczuć nadawcy.

styl i składnia	Wynikają z istoty formy wypowiedzi –wzajemne wpisy posiadają wiele cech rozmowy. Przejawia się to we wplataniu w tok wypowiedzi zdań i powiedzeń charakterystycznych dla stylu kolokwialnego, czyli stylu rozmowy: ✓ skierowanych do odbiorcy; ✓ nawiązujących do faktów mu znanych; ✓ dominują treści rymowane lub patetyczne.

Tabela 137
Tok metodycznego redagowania kartki z pamiętnika

- Sytuacja wprowadzająca zaistnienie pragmatycznych okoliczności – dziecko przynosi swój pamiętnik i prosi o wpis;
- Pogadanka na temat wpisywania się do pamiętnika (cel to zostawienie miłej i trwałej pamiątki);
- Prezentacja różnych pamiętników (nauczyciel pokazuje swój pamiętnik);
- Elementy kartki z pamiętnika i jego układ graficzny (nagłówek – imię posiadacza pamiętnika, wpis właściwy- propozycje wierszyków, rymowanek lub innych wszystkie elementy są przedmiotem ćwiczeń np. pisownia wielką literą zwrotów grzecznościowych, interpunkcja, zwroty słownikowo- frazeologiczne);
- Wspólne redagowanie kartki z pamiętnika przy zachowaniu jego budowy i układu graficznego;.
- Przepisywanie treści wpisu na luźnych kartkach z wybranym przez dziecko imieniem (ćwiczenia kaligraficzne);
- Wymiana kartek między dziećmi.

Tabela 138

Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu pamiętnika

część	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o miejscu i dacie	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości ✓ format zapisywania daty: 03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028
konwencjonalna forma grzecznościowa	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i zwrotów; ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby kartka z pamiętnika była wizualnie atrakcyjna;
budowa kartki z pamiętnika	✓ zachowanie konwencji wpisu do pamiętnika; ✓ doskonalenie umiejętności zwięzłego zapisywania myśli w postaci prostych zrozumiałych zdań; ✓ akcentowanie i nazywanie uczuć i przeżyć; ✓ ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne.
podpis	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk; ✓ ćwiczenia kaligraficzne.
forma graficzna	✓ poprawny zapis pod względem ortograficznym i graficznym (poprawność i wielkość liter); ✓ oryginalna szata graficzna; ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne.

Wierszyki do wpisywania – dzieci wybierają z tablicy i wpisują koledze koleżance:

Na górze róże, na dole fiołki, my się kochamy jak dwa aniołki.
Na pamiątkę wpisuję te słowa, niech Cię uśmiech nie opuszcza od nowa.
Żyj radośnie, marz odważnie, niech Ci w życiu będzie raźnie!
Niech w pamiętniku ten wpis zostanie, a w Twoim sercu niech radość nie ustanie.
Zawsze słońce na niebie i radość w sercu dla Ciebie!

Nieznajomy gość wpisał się na złość.

Na górze róże, na dole fiołki,
My się kochamy jak dwa aniołki.

Na górze róże, na dole bez,
niech twoje życie płynie bez łez.

Ucz się pilnie jak Mickiewicz w Wilnie,
Jedz dużo kiełbasy i przejdź do następnej klasy.

Gdy zapomnisz mnie po latach,
Wrócę w Twoich snach jak latawiec w chmurach.
Zamiast pisać coś poważnie,
Wpisuję się tu śmiesznie – na poważnie!

Jeśli kiedyś braknie kasy,
Albo zgubisz w domu klapki,
Pamiętaj, że w pamiętniku,
Zawsze znajdziesz uśmiech w szyku!

Śmiej się dużo, śmiej się szczerze,
Nawet gdy ser może w berecie.
Bo kto się śmieje, ten żyje zdrowo,
A w pamiętniku wiersz – to słowo!

Jeśli spotkasz na swej drodze,
Księcia w śmiesznej, starej todze,
Pamiętaj, by się nie przejmować,

I zawsze z humorem reagować![84]

Wpisy od nauczyciela

Nauczyciele często wpisują się do pamiętników swoich uczniów, zostawiając motywujące słowa na przyszłość. Oto kilka propozycji:

Nigdy nie przestawaj się uczyć, bo wiedza to klucz do spełniania marzeń. Powodzenia! Pamiętaj, że sukces to suma małych kroków. Każdy dzień to nowa okazja do nauki. Życzę Ci, abyś zawsze wierzył w swoje możliwości i z odwagą kroczył przez życie. Twoja ciekawość i chęć poznawania świata to Twój największy skarb. Nigdy go nie trać!

„Na Twojej drodze”
Nigdy nie zbaczaj z wybranej drogi
którą obrałaś w wędrówce życia,
choćby Ci ciernie raniły nogi,
a cel wydawał się nie do zdobycia.

Życzę Ci słońca na niebie
radości w sercu i wiary w siebie.
Odwagi, by iść własną drogą
i mądrości, co w życiu pomogą.

Klucz do przyszłości”
Niech nauka otworzy Ci drzwi
do przyszłości pełnej sukcesów i dni
w których spełnią się Twoje marzenia,
a wiedza stanie się źródłem natchnienia

[84] https://whybaby.pl/wierszyki-do-pamietnika-dla-dzieci/?srsltid=AfmBOorG7QqKtKFHMPlgAT7K5xUf9kP22vLNJ1aIN_yRNtwFak5Ak2HU

Wpisy na pamiątkę
Ten wpis to tylko kilka słów, ale niech przypomina Ci wspaniałe chwile, które spędziliśmy razem.
Pamiętaj o mnie, gdy będziesz przeglądać ten pamiętnik za kilka lat!

Wpisy na przyszłość
Zawsze wierz w siebie i podążaj za swoimi marzeniami. Wszystko jest możliwe!
Każdy dzień to nowa przygoda – nie bój się ich przeżywać w pełni! [85]

Poprawnie napisana przez uczniów klasy III kartka z pamiętnika powinna charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem budowy;
- ✓ stosowaniem odpowiednich zwrotów związanych z nagłówkiem i podpisem;
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ adekwatną pisownią zwrotów grzecznościowych
- ✓ stosowania skrótów graficznych np. :), emotikonów;
- ✓ zapisaniem kartki w poprawnej formie graficznej;

Notatka kronikarska

Notatka kronikarska charakteryzuje się językiem prostym, zwięzłym i rzeczowym. Forma oraz treść skupiona jest na przekazie informacji o wydarzeniach w których uczestniczy autor notatki. Zazwyczaj używa się krótkich zdań, równoważników zdań i skrótów, a także języka ze wskazaniem konkretnych dat, miejsc i osób. Język musi być obiektywny i koncentrować się na przedstawianiu faktów i danych niezależnie od subiektywnych opinii, emocji lub osądów. Charakteryzuje się bezstronnością i rzetelnością. Notatkę kronikarską można wprowadzać już w przedszkolu i kontynuować w klasach I-III. Dzieci muszą nabyć umiejętność wychwytywania na bieżąco najważniejszych wydarzeń i faktów oraz systematyczność w dokonywaniu zapisów.

[85] https://miastodzieci.pl/czytelnia/wpisy-do-pamietnika-pomysly-na-wierszyki-i-cytaty/#krotkie-wierszyki-do-pamietnika

Tabela 139
Kolejność wprowadzania notatki kronikarskiej jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje ogłoszeń	przedszkole	klasy I-III
notatka kronikarska mówiona	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
rysowana notatka kronikarska	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
notatka kronikarska z lukami	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
klasyczna notatka kronikarska	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Tabela 140
Cechy charakterystyczne notatki kronikarskiej

cechy ogólne	charakterystyka
forma	Podstawową formą notatki kronikarskiej jest monolog, na co wskazuje wyraźne adresowanie wypowiedzi do określonego odbiorcy lub szeregu odbiorców. Ogłoszenie stanowi też, pewną formę oddziaływania na adresata – skłaniania go do refleksji i wspomnień, przyswajania wiedzy i jej weryfikacji. Aby ten cel osiągnąć, ogłoszenie łączy w sobie elementy kilku innych form wypowiedzi, mianowicie: ✓ opowiadania w którym nadawca zamierza obiektywnie przedstawić zdarzenia które wydarzyły się wokół niego; ✓ opisu sytuacji, czyli przedstawienia zespołu okoliczności towarzyszących zdarzeniu (20 lecie powstania placówki);

	✓ opisu właściwego, czyli przedstawienia wyglądu osób, przedmiotów, miejsc (kwiaty zakwitły wokół szkoły).
kompozycja i układ graficzny	Notatka kronikarska składa się z : ✓ daty; ✓ tytułu, nazwy wydarzenia; ✓ obiektywnego opisu i poprawnego pod względem graficznym zapisu wydarzenia; ✓ opis ma trójdzielną budowę (wstęp, rozwinięcie, zakończenie; ✓ podpis wpisującego; ✓ uzupełnienie wpisu rysunkami, mapami i zdjęciami.
warstwa językowa	Charakteryzuje się : ✓ uporządkowany i skrótowy język; ✓ unikanie wyrażania osobistych poglądów lub ocen, skupiając się na neutralnym przedstawianiu faktów; ✓ dokładność i wiarygodność informacji, unikając przesad, uogólnień lub błędnych interpretacji; ✓ unikanie emocjonalnego ładunku i wyrażeń, które mogłyby wpływać na subiektywne odczucia odbiorcy; ✓ jasność i precyzja czyli używanie języka który jest łatwy do zrozumienia i jednoznaczny; ✓ logika i racjonalność gwarantuje, że przedstawiane informacje są logicznie ułożone i opierają się na faktach.
styl i składnia	Wynikają z istoty formy wypowiedzi ✓ prostota i przejrzystość czyli tekst powinien być łatwy do zrozumienia, bez zbędnych ozdobników czy trudnych słów; ✓ zwięzłość co powoduje że notatka powinna zawierać tylko najważniejsze informacje, unikając nadmiernych opisów; ✓ rzeczowość wypowiedzi poprzez zastosowanie języka neutralnego i obiektywnego, bez wyrażania subiektywnych ocen czy emocji; ✓ dokładność wyrażona poprzez konkretne umiejscowienie zdarzeń w czasie i przestrzeni (daty, miejsca i osoby); ✓ stosowanie skrótów i zapisów schematycznych (zamiast "i", można użyć "i", zamiast "z", można użyć "z");

	✓ wprowadzanie danych liczbowych (data, godzina, wartości, liczby uczestników); ✓ używanie określeń i zwrotów które jednoznacznie odnoszą się do wydarzenia; ✓ w celu przejrzystości należy stosować odstępy, posługiwać się krótkimi zdaniami, równoważnikami zdań, skrótami, pojedynczymi wyrazami.

Tabela 141
Tok metodycznego redagowania notatki kronikarskiej[86]

- Sytuacja wprowadzająca zaistnienie pragmatycznych okoliczności–przeglądanie kronik w muzeum, lub kroniki szkolnej, pojawienie się wydarzenia, które warto umieścić w kronice przedszkola lub klasy;
- Pogadanka na temat pisania notatki kronikarskiej (cel to utrwalenie informacji);
- Prezentacja różnych kronik (wycieczka do muzeum, Rady Miasta, biblioteki miejskiej lub szkolnej);
- Elementy notatki kronikarskiej i jej układ graficzny (data, tytuł, treść notatki wraz z jej trójdzielną budową) wszystkie elementy są przedmiotem ćwiczeń np. pisownia wielką literą zwrotów grzecznościowych, interpunkcja, zwroty słownikowo- frazeologiczne);
- Wspólne redagowanie notatki kronikarskiej przy zachowaniu jej budowy : data, tytuł, treść notatki wraz z jej trójdzielną budową, podpis itd.
- Przepisywanie notatki kronikarskiej (ćwiczenia kaligraficzne),wybór formatu zapisu, szaty graficznej, miejsca umieszczeni;
- Umieszczenie notatki w kronice.

[86] Konieczne jest wskazanie podobieństw i różnic między notatką kronikarską a sprawozdaniem

Tabela 142
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu notatki kronikarskiej

część ogłoszenia	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o miejscu i dacie	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości ✓ format zapisywania daty: *03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028*
konwencjonalna forma grzecznościowa	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i zwrotów; ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby notatka kronikarska była czytelna i atrakcyjna;
budowa notatki kronikarskiej	informacja, krótkie przedstawienie wydarzenia: ✓ doskonalenie umiejętności zwięzłego zapisywania myśli w postaci prostych zrozumiałych zdań; ✓ łączenie czasu przeszłego (retrospekcja) z teraźniejszym w jednym zapisie; ✓ ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne w celu zachowania: o prostoty i przejrzystości; o zwięzłości; o rzeczowości wypowiedzi; o dokładności; o stosowania skrótów i zapisów schematycznych; o danych liczbowych; o określeń i zwrotów które jednoznacznie odnoszą się do wydarzenia;
podpis	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk; ✓ ćwiczenia kaligraficzne.
forma graficzna	✓ wielkość i trwałość notatki kronikarskiej; ✓ miejsce umieszczenia notatki kronikarskiej;

	✓ poprawny zapis pod względem ortograficznym i graficznym (poprawność i wielkość liter); ✓ oryginalna szata graficzna; ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne.
odpowiedzialność za notatkę kronikarską i systematyczność wpisów	✓ podpis autora/autorów pod notatką kronikarską; ✓ wybranie „ strażników kroniki" których zadaniem jest śledzenie wydarzeń i występowanie z wnioskiem o kolejny wpis.[87]

Poprawnie napisana przez uczniów klasy III notatka kronikarska powinna charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem budowy notatki kronikarskiej;
- ✓ stosowaniem odpowiedniego słownictwa i zwrotów frazeologicznych aby zachować: precyzję, zwięzłość, obiektywność, poprawność, stosowania skrótów i zapisów schematycznych oraz danych liczbowych;
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ adekwatną pisownią zwrotów grzecznościowych
- ✓ stosowania skrótów graficznych np. :), emotikonów, umieszczania rysunków, map i zdjęć;
- ✓ zapisaniem notatki kronikarskiej w poprawnej formie graficznej;

Notatka samodzielna

Notowanie na lekcji to zapisywanie najważniejszych informacji i pomysłów w sposób zwięzły i zrozumiały. To zaangażowana forma uczenia się, która pomaga w lepszym przyswajaniu i zapamiętywaniu materiału.

[87] W mojej klasie dzieci wybierały strażników na 3 miesiące i to oni mieli prawo umieszczać swoje podpisy w kronice

W dobie „przestrzelonego bodźcowania” jako bezwładnego odbierania nadmiaru bodźców, wymagane jest stworzenie strategii efektywnego, a przy tym, zindywidualizowanego zapamiętywania istotnych dla rozwoju informacji. Jak pisze T. Buzan (2003) pamięć składa się z trzech bloków: „pamięć sensoryczna - informacja jest przechowywana w pamięci sensorycznej przez ułamek sekundy po to, by najistotniejsze elementy znalazły się w pamięci krótkotrwałej; pamięć krótkotrwała - warunkiem utrzymania się informacji w pamięci krótkotrwałej jest ciągłe jej powtarzanie, (co wymaga uwagi). W tym „magazynie” jesteśmy w stanie przechować około pięciu do dziewięciu elementów informacji (przechowujemy tu np. numer telefonu, zanim wybierzemy go na klawiaturze aparatu); pamięć długotrwała - informacja może przejść do pamięci długotrwałej, jeśli jest sensowna, długo była w pamięci krótkotrwałej i tam nie została zakłócona przez nowo napływające informacje. Każda zapamiętana informacja jest przechowywana przez wiele komórek nerwowych, czasem nawet w różnych obszarach mózgu (np. jedna część mózgu pamięta treść rozmowy, w której brałeś udział, a inna, jakie emocje wzbudziła w Tobie ta rozmowa). Żadna informacja nie ma swojego konkretnego „adresu”, pod którym można ją znaleźć” (ss. 34-35).
W mojej pracy ze studentami zauważyłam, że nie potrafią oni samodzielnie notować, bo nikt ich tego nie uczył. Zazwyczaj uczniowie przepisują to co jest na tablicy lub treść dyktowaną przez nauczyciela. Wtedy przyszedł mi pomysł nauczenia tego dzieci od najmłodszych lat. Poniżej zawarłam efekty tego „eksperymentu”. Wraz z wiekiem i rozwojem myślenia dzieci coraz lepiej odnajdywały się w przestrzeni „ dowolnego notowania” co w efekcie przełożyło się na ich osiągnięcia w szkole[88].
Notowanie na lekcji czy w formie linearnej czy nielinearnej sprzyja świadomemu i kreatywnemu zapamiętywaniu poprzez pełne angażowanie wszystkich zmysłów. Ułatwia zrozumienie i percepcję wiedzy oraz integrację z wiedzą już posiadaną. Porządkuje i klasyfikuje zdobywaną wiedzę. Uczy posługiwać się skrótami myślowymi na poziomie matajęzykowym. Pozwala na dokonywanie uogólnień (centralne słowo lub pojęcie), połączeń, wizualizacji oraz hierarchizacji.

Tabela 143
Kolejność wprowadzania samodzielnej notatki jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje samodzielnych notatek	przedszkole	klasy I-III

[88] M. Szczepańska (2015), Samodzielne notowanie w przedszkolu i klasach I-III a wyniki w nauce. Niepublikowany raport z badań

notatki mówione (w postaci uporządkowanych słów lub krótkich wierszyków)	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
notatki rysunkowe (linearne i nielinearne porządkowanie rysunków)	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
notatki z lukami (uzupełniane najpierw rysunkami, a potem wyrazami z rozsypanki wyrazowej, szlaczki)	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
notatka samodzielna klasyczna	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Tabela 144
Cechy charakterystyczne samodzielnej notatki

cechy ogólne	charakterystyka
forma	✓ notowanie angażuje mózg, co sprzyja lepszej koncentracji i zapamiętywaniu materiału. ✓ zapisywanie myśli w formie notatek ułatwia zrozumienie i analizę przekazywanych informacji; ✓ punkt odniesienia przy powtarzaniu i utrwalaniu materiału; ✓ porządkowanie i klasyfikowanie zdobywanej wiedzy; ✓ rysunki, symbole, kolory, grubość strzałek, dymki; ✓ możliwość dodania notatek i ponownego ich uporządkowania.

kompozycja i układ graficzny	✓ indywidualna forma i preferencje notującego; ✓ mapy mentalne; ✓ porządkowanie linearne i nielinearne.
warstwa językowa	✓ uporządkowany i skrótowy język; ✓ subiektywne przedstawianie i porządkowanie wiedzy; ✓ stosowanie kolorów, strzałek, ozdobników które ułatwiają zapamiętywanie; ✓ jasność i precyzja czyli używanie języka który jest łatwy do zrozumienia i jednoznaczny; ✓ logika i racjonalność gwarantuje, że przedstawiane informacje są logicznie ułożone i opierają się na faktach.
styl i składnia	✓ wprowadzanie danych liczbowych (data, godzina, wartości, uporządkowanie); ✓ używanie określeń i zwrotów które jednoznacznie odnoszą się do wydarzenia; ✓ krótkie zdania, równoważniki zdań, skróty, pojedyncze wyrazy.

Tabela 145
Tok metodycznego redagowania samodzielnej notatki w przedszkolu i klasie I

- W przedszkolu i klasie I ważne informacje zapisujemy w postaci rysunków (przykładem może być rysunek chmury jako pojęcia ogólnego w środku której dzieci rysują rodzaje chmur, innym przykładem może być rysunek kilku rodzajów chmur i ich nielinearne uporządkowanie);
- W klasie I dzieci mogą samodzielnie notować porządkując rysunki i napisy w postaci szlaczków [89] z ważnymi wyrazami;
- Powoli wprowadzamy rysunki i mapy mentalne.

[89] Pisałam o tym w części 6

Tabela 146
Tok metodycznego redagowania samodzielnej notatki klasa II i III

- Przeczytanie lub wygłoszenie tekstu;
- Dyskusja na temat: co jest najważniejsze i co zapamiętały dzieci;
- Czytanie tekstu z podziałem na części;
- Propozycje jak zapisać najważniejsze informacje (do każdej przeczytanej części oddzielnie) najlepiej zacząć od pracy grupowej , a potem przejść do pracy binarnej i indywidualnej, ułatwieniem mogą być także karty pracy ;
- Ponowna prezentacja całego tekstu ;
- Samodzielne uzupełnianie notatek

Uwaga : na początku należy wyodrębnić z dziećmi „ słowa klucze" i podać ich poprawny zapis ortograficzny. Następnie nadzorować notatki pod względem ich poprawności ortograficznej, na końcu pracy należy także zwrócić uwagę na zapis graficzny notatki i pokazać uczniom różne metody mnemoniczne.

Tabela 147
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy pracy nad samodzielną notatką

część	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o miejscu i dacie	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości ✓ format zapisywania daty: *03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028*
konwencjonalna forma grzecznościowa	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i zwrotów (podpis ogłoszeniodawcy) ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby notatka była atrakcyjna dla uczącego się;
budowa	✓ porządkowanie linearne (w postaci kilku prostych zdań – kompetencja końcowa);

	✓ porządkowanie nielinearne w postaci map mentalnych (kompetencja końcowa); ✓ ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne w kontekście poprawności językowej.
forma graficzna	✓ w zależności od wieku dziecka.

Poprawnie napisana przez uczniów klasy III notatka powinno charakteryzować się:

- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ zapisywania , rysowania i porządkowania informacji w porządku nielinearnym
- ✓ zapisywania w postaci 3-4 zdań notatki z usłyszanej pogadanki, opowiadania, wysłuchania tekstu.

4.2.9. Artykulik/ artykuł

Artykuł to forma wypowiedzi pisemnej, która występuje w wielu formach, długościach oraz może dotyczyć dowolnie wybranej tematyki. Zgodnie z definicją PWN artykuł jest utworem publicystycznym, literackim, naukowym lub samodzielną pracą pisemną, w której omawiane jest konkretne zagadnienie lub problem. Artykulik, zaś to inaczej mini (około 10-12 zdań) artykuł. Można zatem wyróżnić artykuł krótki, informacyjny, poradnikowy, blogowy, ekspercki lub naukowy. Artykulik może obejmować różne formy wypowiedzi takie jak opowiadanie, opis, sprawozdanie, streszczenie, wywiad, scenariusz). Redagowanie artykuliku można poprzedzić pisaniem swobodnych tekstów. Zależnie od rodzaju artykułu tekst ma różną długość oraz całkowicie odmienne formatowanie. W przedszkolu lub klasach I-III artykulik umieszczany jest w gazetce przedszkolnej lub szkolnej.

Tabela 148
Kolejność wprowadzania artykułu jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje samodzielnych notatek	przedszkole	klasy I-III
próby czytania artykułu przy pomocy nauczyciela	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
artykuł rysunkowy (linearne i nielinearne porządkowanie rysunków)	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
artykuł z lukami (uzupełniane najpierw rysunkami, a potem wyrazami z rozsypanki wyrazowej, szlaczki)	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
artykuł samodzielny klasyczny kilkuzdaniowy ilustrowany rysunkami lub zdjęciami	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Tabela 149
Cechy charakterystyczne artykułu

cechy ogólne	charakterystyka
forma	✓ porządkowanie i klasyfikowanie zdobywanej wiedzy; ✓ zaspakajanie potrzeb poznawczych; ✓ rozwijanie zainteresowań; ✓ sformalizowane tworzenie tekstu, przestrzeganie reguł.

kompozycja i układ graficzny	✓ trzypoziomowa budowa: wstęp, rozwinięcie i zakończenie; ✓ tytuł – tematyka poruszana w tekście, chwytliwy i zwracający uwagę, oryginalna grafika; ✓ wstęp – który dotyczy kształtu artykułu i wskazuje na najważniejsze aspekty poruszane w tekście. Może też zawierać krótką odpowiedź, np. na pytanie zadane w tytule; ✓ rozwinięcie – może zawierać kilka akapitów . Ważne są też wypunktowania, pogrubienia najważniejszych informacji, zdjęcia i rysunki. Wszystko to sprawia, że artykuł ma atrakcyjną formę przekazu informacji; ✓ zakończenie – to element, którego nie może zabraknąć w żadnym, nawet krótkim artykule. Treść zakończenia to najczęściej podsumowanie napisanego artykułu wraz z wyciągnięciem wniosków i kluczowych wskazówek dla czytelnika; ✓ stosowanie akapitów
warstwa językowa	✓ uporządkowany i precyzyjny język; ✓ przedstawianie i porządkowanie wiedzy; ✓ stosowanie terminów tematycznych; ✓ język dopasowany do zdefiniowanej grupy odbiorców (rodzice, uczniowie, przedszkolaki); ✓ jasność i precyzja czyli używanie języka który jest łatwy do zrozumienia i jednoznaczny; ✓ logika i racjonalność gwarantuje, że przedstawiane informacje są logicznie ułożone i opierają się na faktach.
styl i składnia	✓ stosowanie strony czynnej; ✓ wprowadzanie danych liczbowych (data, godzina, wartości, uporządkowanie); ✓ używanie określeń i zwrotów które jednoznacznie odnoszą się do opisywanego zjawiska; ✓ korzystanie z synonimów dzięki którym treść staje się bardziej przejrzysta; ✓ krótkie zwroty do odbiorcy – nośnik ścisłej interakcji z czytelnikiem; ✓ krótkie zdania, równoważniki zdań, skróty, podkreślone pojedyncze wyrazy.

Tabela 150
Tok metodycznego redagowania artykułu w przedszkolu i klasie I

- W przedszkolu i klasie I poświęcamy czas na przeglądanie prasy i czasopism dziecięcych. Swobodne wypowiedzi uczniów na temat szaty graficznej , spisu treści, ciekawych informacji i artykułów;
- Próby redagowania artykułów o tematyce bliskiej dzieciom w bardzo uproszczonej wersji z wykorzystaniem rysunków, wycinków z prasy lub rozsypanek zdaniowych.

Tabela 151
Tok metodycznego redagowania artykułu w klasie II i III

- Przeglądanie prasy i czasopism dziecięcych. Swobodne wypowiedzi uczniów na temat szaty graficznej , spisu treści, ciekawych informacji i artykułów;
- Dyskusja nad potrzebą redagowania artykułu, jego tematyką, budową i miejscem umieszczenia;
- Zbieranie materiałów, porządkowanie ich i przygotowanie zarysu artykułu (praca w grupach przy pomocy nauczyciela), zwrócenie uwagi na źródła informacji;
- Wspólne redagowanie artykułu przy pomocy tablicy interakcyjnej. Dyskusja;
  - Ustalenie: tytułu – tematyka poruszana w tekście, chwytliwy i zwracający uwagę, oryginalna grafika;
  - Wstęp – który dotyczy kształtu artykułu i wskazuje na najważniejsze aspekty poruszane w tekście. Może też zawierać krótką odpowiedź, np. na pytanie zadane w tytule;
  - Rozwinięcie – może zawierać kilka akapitów . Ważne są też wypunktowania, pogrubienia najważniejszych informacji, zdjęcia i rysunki. Wszystko to sprawia, że artykuł ma atrakcyjną formę przekazu informacji;
  - Zakończenie – to element, którego nie może zabraknąć w żadnym, nawet krótkim artykule. Treść zakończenia to najczęściej podsumowanie napisanego artykułu wraz z wyciągnięciem wniosków i kluczowych wskazówek dla czytelnika.
- Poprawki redakcyjne, przepisywanie artykułu, wybranie miejsca w gazetce szkolnej.

Tabela 152

Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy pracy na artykułem

część	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o miejscu i dacie	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości ✓ format zapisywania daty: *03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028*
konwencjonalna forma grzecznościowa	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i zwrotów, danych naukowych i historycznych; ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby artykuł był atrakcyjny dla czytelnika;
budowa	✓ porządkowanie linearne (w postaci kilku prostych zdań – kompetencja końcowa); ✓ porządkowanie nielinearne w postaci map mentalnych przy porządkowaniu treści artykułu (kompetencja końcowa); ✓ ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne w kontekście poprawności językowej.
forma graficzna	✓ w zależności od wieku dziecka.; ✓ stosowanie akapitów.

Poprawnie napisany przez uczniów klasy III artykulik/artykuł powinien charakteryzować się:

- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ zapisywania w postaci 3-4 zdań notatki z usłyszanej pogadanki, opowiadania, wysłuchania tekstu i wykorzystanie jej do redagowania artykułu;
- ✓ poczucie odpowiedzialności za publikowane słowo;
- ✓ przestrzeganie reguł kompozycji artykułu.

4.2.10. Scenariusz

W edukacji przedszkolnej i wczesnej wprowadzamy dwa pojęcia scenariusza. Pierwszy z nich to scenariusz tworzony na podstawie dowolnego tekstu literackiego czytanego przez nauczyciela lub samodzielnie przez dzieci. Uczniowie porządkują wydarzenia chronologicznie, wskazują głównych i drugoplanowych bohaterów, opracowują didaskalia i scenografię oraz tło muzyczne. Drugi scenariusz to plan uroczystości np. Dzień Mamy, rozpoczęcie roku itp. Ten także wymaga przydziału tekstów do przeczytania lub wygłoszenia z pamięci oaz stworzenia zarysu lub scenorysu. Pamiętajmy, że dla dzieci ma być to forma zabawy, a nie wielogodzinne nudne próby.

Scenariusz to gatunek literacki wyróżniający się charakterystycznym formatem. Nie stanowi on opisu fabuły, a raczej podstawę niezbędną do realizacji przedstawienia. Obejmuje informacje na temat każdej sceny czyli: miejsce, czas, opis akcji, postaci, dialogi. Scenariusz ma swoją strukturę. Są nimi akty. Akt pierwszy, który wprowadza w sens przedstawienia, akt drugi, w którym rozgrywa się większość akcji i akt trzeci, przynoszący rozwiązanie. Scenariusz ma także specyficzną formę zapisu. Tekst główny pisany normalną czcionką. Didaskalia, czyli tekst poboczny które pisane są obok głównego tekstu, zwykle innym krojem (czasami również kolorem) czcionki (pochyłym bądź podkreślonym). W przedszkolu i klasach I-III pracujemy intuicyjnie pomijając fachową terminologię. Strona tytułowa scenariusza musi zawierać tytuł, imię i nazwisko grających poszczególne postaci, reżysera, kostiumologa, scenografa, suflera.Warto też wprowadzić scenorys (podobny do komiksu) którego wykonanie polega na przygotowaniu uproszczonych rysunków umieszczonych w uporządkowanych chronologicznie kwadratach. Obok warto zostawić miejsce na notatki, można tu umieścić opis akcji lub dialogi postaci, informacje o efektach dźwiękowych, muzyce. Warto pododawać strzałki, zaznaczające kierunek poruszania się postaci, a także relacje między nimi. Kwadraty trzeba ponumerować.

Tabela 153
Kolejność wprowadzania scenariusza jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

scenariusz na podstawie tekstu literackiego	przedszkole	klasy I-III

scenariusz obchodów wybranych świąt, apelu, wywiadówki itp.		
scenariusz na podstawie tekstu literackiego który czytany jest przez nauczyciela (tworzenie zarysu i scenorysu) scenariusz obchodów wybranych świąt, apelu, spotkania z rodzicami lub rówieśnikami itp. (tworzenie zarysu i scenorysu)	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
scenariusz na podstawie krótkiego tekstu literackiego który czytany samodzielnie (tworzenie zarysu i scenorysu) scenariusz obchodów wybranych świąt, apelu, spotkania z rodzicami lub rówieśnikami itp. (tworzenie zarysu i scenorysu)	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
scenariusz na podstawie tekstu literackiego czytanego samodzielnie (tworzenie zarysu i scenorysu) scenariusz obchodów wybranych świąt, apelu, spotkania z rodzicami lub rówieśnikami itp. (tworzenie zarysu i scenorysu)	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
scenariusz na podstawie tekstu literackiego czytanego samodzielnie scenariusz obchodów wybranych świąt, apelu, spotkania z rodzicami	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

lub rówieśnikami itp. (tworzenie zarysu i scenorysu)		

Tabela 154
Cechy charakterystyczne scenariusza

cechy ogólne	charakterystyka
forma	✓ porządkowanie i klasyfikowanie zdobywanej wiedzy; ✓ zaspakajanie potrzeb poznawczych; ✓ rozwijanie zainteresowań; ✓ sformalizowane tworzenie tekstu, przestrzeganie reguł.
kompozycja i układ graficzny	✓ trzypoziomowa budowa: wstęp, rozwinięcie i zakończenie; ✓ tytuł – źródłowy tekstu literackiego wraz z nazwiskiem autora, adaptacji z nazwiskiem autora; ✓ wstęp –wprowadzenie w akcję, akt pierwszy; ✓ rozwinięcie –składa się z aktów w których rozgrywa się większość akcji; ✓ zakończenie – akt trzeci, przynoszący rozwiązanie; ✓ stosowanie zasad interpunkcyjnych przy tworzeniu zarysu i scenorysu); ✓ zapis dotyczący didaskaliów.
warstwa językowa	✓ tekst powinien być napisany w czasie teraźniejszym; ✓ powinien opisywać tylko to, co widać i słychać; ✓ tekst jest podzielony na sceny, składa się z: tekstu głównego czyli dialogów i monologów postaci, oraz tekstu pobocznego czyli ogólnych wskazówek autora scenariusza przeznaczonych dla realizatorów; ✓ uporządkowany i precyzyjny język; ✓ przedstawianie i porządkowanie wiedzy; ✓ stosowanie terminów tematycznych; ✓ język dopasowany do zdefiniowanej grupy odbiorców (rodzice, uczniowie, przedszkolaki); ✓ jasność i precyzja czyli używanie języka który jest łatwy do zrozumienia i jednoznaczny;

styl i składnia	✓ zachowanie formy gramatycznej i frazeologii źródłowej; ✓ wprowadzanie danych liczbowych (data, godzina, wartości, uporządkowanie); ✓ krótkie zdania, równoważniki zdań, skróty, podkreślone pojedyncze wyrazy.

Tabela 155
Tok metodycznego redagowania scenariusza przedstawienia lub okazjonalnego spotkania w przedszkolu i klasie I

- W przedszkolu i klasie I zwracamy uwagę na długość tekstu przeznaczonego do inscenizacji lub spotkania. Dobieramy teksty krótkie i łatwe do zapamiętania oraz nauczenia się na pamięć.
- Podczas czytania przez nauczyciela tekstów literackich wstępnie dzielimy tekst na sceny lub fragmenty, wyodrębniamy głównych bohaterów i opisujemy ich cechy charakteru, wyglądu, urody itp.
- Podczas tworzenia scenariusza spotkania z okazji wybranego święta (Dzień Matki, Dzień Babci itp.) zwracamy uwagę na trójdzielność struktury: powitanie, część główna uroczystości, zakończenie.
- Ustalenie daty, godziny oraz przygotowanie zaproszeń i ogłoszenia i miejsc w którym można je powiesić.

Tabela 156
Tok metodycznego redagowania scenariusza przedstawienia w klasie II i III

- Wybór tekstu literackiego
- Wyodrębnienie wydarzeń w tekście; nadanie im tytułów;
- Charakterystyka postaci (wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, barwa głosu…);
- Podział tekstu na fragmenty - wydarzenia (w tym miejscu można przygotować scenografię poprzez ilustrowanie poszczególnych fragmentów);
- Wyodrębnienie z tekstu ról (narrator i postaci);
- Czytanie z podziałem na role ;
- Redagowanie scenariusza ;

- Próby tekstowe i kostiumowe (jeśli scenariusz ma być podstawą przedstawienia to należy poza scenografią także przygotować kostiumy lub lalki)
- Ustalenie daty, godziny oraz przygotowanie zaproszeń oraz ogłoszenia i miejsc w którym można je powiesić

Tabela 157
Tok metodycznego redagowania scenariusza spotkania z różnych okazji w klasie II i III

- Omówienie specyfiki spotkania i zwrócenie uwagi na trójdzielność struktury: powitanie, część główna uroczystości, zakończenie
- Wybór tekstów do recytacji;
- Uporządkowanie kolejności wystąpień i czasu ich trwania;
- Wybór scenografii i kostiumów lub cech ubioru występujących;
- Próby tekstowe i kostiumowe;
- Ustalenie daty, godziny oraz przygotowanie zaproszeń oraz ogłoszenia i miejsc w którym można je powiesić

Tabela 158
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy pracy nad scenariuszem

część	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
informacja o miejscu i dacie	✓ pisownia wielką literą nazw miejscowości ✓ format zapisywania daty: *03.03.2028, lub słownie 3 marzec 2028*
konwencjonalna forma grzecznościowa	✓ pisownia wielką literą imion, nazwisk i zwrotów, danych źródłowych; ✓ ćwiczenia kaligraficzne, ortograficzne, gramatyczne i stylistyczne tak, aby scenariusz był czytelny (tekst główny i tekst poboczny); ✓ różnorodność zapisu (tekst główny i tekst poboczny); ✓ zachowanie właściwej formy przy tworzeniu ogłoszenia i zaproszenia.

budowa	✓ porządkowanie linearne (w postaci kilku prostych zdań będących podpisem lub wskazówką przy scenariuszu i scenorysie – kompetencja końcowa); ✓ porządkowanie nielinearne w postaci map mentalnych i scenorysu przy organizacji przedstawienia lub uroczystości (kompetencja końcowa); ✓ ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne w kontekście poprawności językowej.
forma graficzna	✓ w zależności od wieku dziecka (konwencjonalny format lub scenorys); ✓ stosowanie akapitów; ✓ zasadność tekstu głównego i pobocznego.

Poprawnie napisany przez uczniów klasy III scenariusz powinien charakteryzować się:

- ✓ umiejętnością chronologicznego porządkowania zdarzeń literackich i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ rozumienie funkcji tekstu głównego i pobocznego;
- ✓ przestrzeganie reguł kompozycji scenariusza przedstawienia i uroczystości;
- ✓ poczucie odpowiedzialności za powierzone zadanie.

4.2.11. Przemówienie

Przemówienie jako forma wypowiedzi nie znajduje się w podstawie programowej. Przemówienie należy do bardzo specyficznych form wypowiedzi ustnej i pisemnej. W przedszkolu i klasach I-III proponuję tylko formę ustną przemówienia, gdyż jego długość do zapisania przekracza możliwości dzieci w tym wieku. Przemówienie to tekst przeznaczony do wygłoszenia spełniający warunki okoliczności, adresata i miejsca oraz sposobu wygłoszenia. Przygotowanie i wygłoszenie przemówienia wymaga wykorzystania umiejętności redagowania ogłoszenia, zaproszenia, scenariusza itp.

Tabela 159
Kolejność wprowadzania przemówienia jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje przemówień	przedszkole	klasy I-III
krótkie przemówienie w osobistej lub społecznej sprawie	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
przemówienie wspierane rysunkami (argumenty za i przeciw)	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
przemówienie z lukami	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
przemówienie w „ sprawie” osobistej lub społecznej	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Tabela 160
Cechy charakterystyczne przemówienia

cechy ogólne	charakterystyka

forma	Podstawową formą podawczą przemówienia jest monolog, na co wskazuje wyraźne adresowanie wypowiedzi do określonego odbiorcy lub szeregu odbiorców. Przemówienie stanowi formę oddziaływania na adresata – wzruszania, przekonywania go do podjęcia określonego działania np. zastanowienia się nad daną sytuacją, podejmowanie dyskusji w wybranym gronie, oceny merytoryczności i logicznego prowadzenie przemówienia. Aby ten cel osiągnąć, przemówienie łączy w sobie elementy kilku innych form wypowiedzi, mianowicie: ✓ opowiadania w formie prowadzenia wywodu w którym wygłaszający przemówienia zamierza przedstawić zdarzenia, które dotyczą „sprawy”; ✓ opisu sytuacji, czyli przedstawienia zespołu okoliczności towarzyszących „sprawy”; ✓ monologu lirycznego, gdy przemawiający wyraża własne uczucia i nastroje, mówi o tym co go raduje lub smuci, pasjonuje albo zniechęca; ✓ argumentacji właściwej, gdzie występują pytania retoryczne i metafory; ✓ wywodu, jeśli nadawca posługuje się argumentacją mająca na celu udowodnienie swoich sądów lub uzasadnienie propozycji wysuwanych przez siebie, czy też nakłonienie słuchacza do określonego działania.
kompozycja wypowiedzi	Przemówienie ma następującą budowę: ✓ przedstawienie się i celu (krótko) podjęcia się przemówienia; ✓ adresat: bezpośredni zwrot do osoby lub grupy osób (wiek, zaangażowanie w „sprawę”), długość wygłaszania przemówienia; ✓ cel: jasno sprecyzowany cel ✓ przytaczanie argumentów; ✓ podsumowanie przemówienia: powtórzenie sensu przemówienia w postaci jednej mocnej tezy.
warstwa językowa	Charakteryzuje się : ✓ używanie środków stylistycznych charakterystycznych dla przemówienia, takich jak pytania retoryczne, zdania rozkazujące, porównania i metafory; ✓ znamiona języka literackiego.
styl i składnia	Charakteryzuje się : ✓ częstym używaniem w tekście wyrazów i zwrotów odnoszących się do adresata lub osób z nimi związanych;

	✓ używaniem wyrazów i zwrotów ekspresywnych o silnym nacechowaniu uczuciowym w celu oddania wrażeń i uczuć; ✓ stosowanie trybu rozkazującego czasowników, jeśli przemówienie ma przekonać odbiorcę do zrobienia czegoś lub przekonania innych do „sprawy”.

Tabela 161
Tok metodycznego ustnego redagowania przemówienia

- Sytuacja wprowadzająca zaistnienie pragmatycznych okoliczności – mycie rąk po wyjściu z ubikacji przedszkolnej i szkolnej
- Pogadanka na temat przygotowania przemówienia (cel to przekazanie informacji i zwrócenie uwagi na konsekwencje zdrowotne);
- Prezentacja różnych przemówień w wykonaniu rówieśników;
- Elementy przemówienia
- przedstawienie się i celu (krótko) podjęcia się przemówienia;
- ✓ adresat: bezpośredni zwrot do osoby lub grupy osób (wiek, zaangażowanie w „sprawę”), długość wygłaszania przemówienia;
- ✓ cel: jasno sprecyzowany cel
- ✓ przytaczanie argumentów;
- ✓ podsumowanie przemówienia: powtórzenie sensu przemówienia w postaci jednej mocnej tezy.);
- Wspólne ustne redagowanie przemówienia przy zachowaniu jego budowy (można wykorzystać mapy mentalne, rysunki, pojedyncze zdania, hasła lub wyrazy);
- Próby wygłaszania przemówienia przed grupą;
- Wygłaszanie przemówienia przed inną klasą lub grupą przedszkolną.

Tabela 162

Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy pracy nad przemówieniem

część ogłoszenia	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
konwencjonalna forma grzecznościowa powitanie	✓ ustne powitanie: modulacja głosem, postawa (komunikacja niewerbalna), wyrazy szacunku dla słuchających;
budowa	informacja, krótkie przedstawienie sprawy ✓ doskonalenie umiejętności zwięzłego formułowania myśli w postaci prostych zrozumiałych zdań; ✓ łączenie czasu przeszłego (retrospekcja) z teraźniejszym w jednej wypowiedzi; ✓ akcentowanie i nazywanie uczuć i przeżyć; ✓ stosowanie trybu rozkazującego czasowników – argumenty za „sprawa”; ✓ dynamizowanie wypowiedzi czyli stawianie pytań retorycznych np. czy każdy chce być zdrowy?(bez używania terminologii); ✓ intuicyjne budowanie metafor. Użyta w przemówieniu, może służyć zaciekawieniu adresata, przyciągnięciu jego uwagi, obrazowemu podkreśleniu szczególnie ważnej części wypowiedzi. Może też nadawać dodatkowe walory literackie wypowiedzi; ✓ ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne – swoiste dla przemówienia oraz form towarzyszącym jak : ogłoszenie, zaproszenie, mapa mentalna itp.; ✓ użycie argumentacji: wskazanie negatywnych konsekwencji i pozytywnych zachowań – (subiektywność i obiektywność racji) wskazanie celów, które chce się osiągnąć.
konwencjonalna forma grzecznościowa pożegnanie	✓ konwencjonalne formy grzecznościowe, podziękowanie.

Poprawnie przygotowane i wygłoszone przez uczniów klasy III przemówienie powinno charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem budowy przemówienia;
- ✓ stosowaniem odpowiednich zwrotów, pytań retorycznych i metafor (na poziomie wieku i kompetencji językowych i komunikacyjnych);
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ zaangażowaniem w „sprawę" będącą przedmiotem przemówienia;
- ✓ wygłoszeniem przemówienia na np. na apelu, zebraniu klasowym, zebraniu samorządu uczniowskiego itd.;
- ✓ wykorzystaniem znanych wcześniej form wypowiedzi ustnych i pisemnych (zaproszenie, ogłoszenie, scenariusz itp.).

4.2.12. Swobodny tekst

Swobodny tekst jest pomysłem C. Freineta. Stworzył on Nowoczesną Szkołę Francuską Technik Celestyna Freineta. Praca dydaktyczno – wychowawcza oparta na 25 prawach zaczerpniętych z psychologii rozwojowej. Celem wychowania jest „ maksymalny rozwój osobowości dziecka w łonie rozumnie pojętej wspólnoty, której służy i która jemu służy „(C. Freinet, 1976, s.XIV)). Do zasad realizowanych w szkole należy: doświadczanie po omacku, twórczość oraz dokumentacja. Ważnym elementem jest dokładne poznanie dziecka (Profil Życiowy) i wyznaczenie podstawowych elementów poczucia własnej mocy. Najbardziej oryginalnym elementem pracy są techniki. Zaliczyć do nich można swobodny tekst, drukarnię, gazetkę szkolną, korespondencję międzyszkolną, gazetkę wychowawczą, sprawności i arcydzieła, fiszki korektywne i autokorektywne. Pracę charakteryzuje duża samodzielność uczniów w zakresie realizacji zadań oraz dobór czasu i środków do ich realizacji. Nowością był plan pracy przygotowany przez nauczyciela dla każdego ucznia oddzielnie, pod którym podpisywał się zarówno uczeń jak i nauczyciel. C. Freinet wprowadził też własną terminologię jak czynności funkcjonalne, doświadczenie poszukujące, oparcia bariery, pobocze

drogi, polowanie na słowa, rezerwat dziecięcy oraz życie namiastka. Szkoły C. Freineta do dziś funkcjonują na całym świecie.

Swobodny tekst, można z całą odpowiedzialnością, zaliczyć do podstawowych form wypowiedzi w piśmie. Forma mówiona może być pyrządkowana do szeroko pojętych wypowiedzi samorzutnych, jednak jest bardziej obszerna. Swobodny tekst jest bardzo osobisty i ekspresywny. Dziecko w toku samodzielnych (spontaniczne działanie) eksploracji dostrzega różnego rodzaju sytuacje o których chce porozmawiać z rówieśnikami lub dorosłymi. Tematy nie zawsze dotyczą bieżących działań dydaktycznych, ale zawsze są wynikiem intensywnych przeżyć. Zatem swobodny tekst ma ogromny wpływ na podmiotowe rozwijanie kompetencji językowych i komunikacyjnych dziecka. Stymuluje inwencję twórczą i poczucie odpowiedzialności za własne wypowiedzi, a także bezpośrednio doskonali umiejętność czytania. Warto wspomnieć, że C. Freinet na równi stawiał każdą ekspresję, a więc poza językową [90], także swobodną ekspresję muzyczną, plastyczną i techniczną, która jego zdaniem, rozwija artystyczną wyobraźnię, wiarę we własne siły i możliwości, a także wyzwala naturalną radość tworzenia. Dziecko podejmując działania uczy się organizować pracę, dobierać odpowiednie materiały i narzędzia.

Organizacja pracy na swobodnym tekstem jest bardzo specyficzna. Wymaga ona skupienia się przez 90 minut. Kiedyś powiedzielibyśmy, że obejmuje dwie lekcje. Dziś zaś organizujemy zajęcia w ten sposób, że dzieci po pogadance na temat pisania swobodnych tekstów samodzielnie wybierają temat pracy. W grupie która nie za bardzo radzi sobie z samodzielnym pisaniem możemy przez dwa tygodnie gromadzić na bocznej tablicy tematy, które dzieci fascynują i wykorzystują w wypowiedziach samorzutnych. Dodatkowo na tej tablicy możemy zamieścić słownictwo pomocnicze. Po wyborze tematu dzieci zaczynają pisać. Nadzór nauczyciela polega na pomocy (jeśli dziecko tego chce) w rozwiewaniu wątpliwości ortograficznych i interpunkcyjnych. Jak wspomniałam wcześniej dziecko zamiast tekstu może coś narysować lub napisać wiersz. Cały ten etap wynosi około 25 minut. Po nim dzieci łączą się w grupy (4-6 osobowe) i wzajemnie przedstawiają swoje prace. Grupy mają za zadanie wybór najlepszej pracy i przedstawienie jej na forum klasy. Tak na podstawie 5-6 prac wybiera się pracę najlepszą. Dzieci mają przerwę i wychodzą z klasy. W tym czasie autor najlepszej pracy, przy pomocy nauczyciela, zapisuje ją na tablicy. Tekst pozostaje bez zmian, ale

[90] C.Freinet uważał, że dziecko może wybrać swoją formę ekspresji i nie tworząc swobodnego tekstu coś narysować

jest poprawiony pod względem ortografii. Wybrany tekst jest tak zapisywany, aby potem na równoległej tablicy można by go było czytelnie zapisać wraz ze zmianami.
Dzieci wracają do klasy i zaczyna się dyskusja nad tekstem. Autor tekstu tłumaczy na przykład dlaczego użył powtórzeń albo znaków interpunkcyjnych i negocjuje wprowadzane zmiany. Po poprawie tekstu dzieci porównują oba (oryginalny i poprawiony w trakcie dyskusji) stwierdzając, że poprawki się przydały. Teraz zaczynają go przepisywać (ćwiczenia graficzne). Następnie tekst w toku dyskusji trafia do gazetki szkolnej lub konkursu. Pozostałe teksty są poprawiane samodzielnie w domu lub podczas zajęć. Prace mogą być też zebrane przez nauczyciela – jednak nie podlegają one poprawie i ocenie. Nauczyciel może je natomiast wykorzystać do sporządzenie listy frekwencyjnej błędów ortograficznych, stylistycznych i interpunkcyjnych, tak aby zaplanować systematyczną pracę na utrwalaniem poprawnej pisowni.
C. Freinetowi zależało, aby każda praca została doceniona, zatem prace można wykorzystywać sukcesywnie w wystawach, konkursach, gazetce szkolnej. W swojej pracy dydaktycznej tworzyłam z dziećmi indywidualne teczki z pracami i udostępniałam je rodzicom na spotkaniach klasowych. Na koniec III klasy dla każdego z uczniów przygotowałam zbitkę z jego prac i opisałam śmieszne sytuacje co stawało się oryginalną pamiątką.

Tabela 163
Kolejność wprowadzania swobodnego tekstu jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III

rodzaje	przedszkole	klasy I-III
samorzutne wypowiedzi	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
prace rysunkowe wraz z obszernym komentarzem słownym	3 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasa I (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

tekst z lukami inny dla każdego dziecka lub grupy z obszernym miejscem na wpisywanie własnych propozycji	5 – 6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna–odpowiednio do wieku dziecka)	klasy I-II (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)
swobodny tekst	6 latki (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)	klasy II-III (praca zbiorowa, grupowa i indywidualna)

Tabela 164
Cechy charakterystyczne swobodnego tekstu

cechy ogólne	charakterystyka
forma	Podstawową formą podawczą jest opis, opowiadanie, opowiadanie z dialogiem. Jest on adresowany do określonego odbiorcy lub szeregu odbiorców. Aby ten cel osiągnąć, swobodny tekst łączy w sobie elementy kilku innych form wypowiedzi, mianowicie: ✓ opowiadania w którym nadawca zamierza przedstawić zdarzenia które go poruszyła lub zainteresowała; ✓ opisu sytuacji, czyli przedstawienia zespołu okoliczności towarzyszących wybranemu zdarzeniu; ✓ monologu lirycznego, gdy piszący wyraża własne uczucia i nastroje, pisze o tym co go raduje lub smuci, pasjonuje albo zniechęca; ✓ opisu właściwego, czyli przedstawienia wyglądu osób, przedmiotów, miejsc; ✓ wywodu, jeśli nadawca posługuje się argumentacją mająca na celu udowodnienie swoich sądów lub uzasadnienie propozycji wysuwanych przez siebie, czy też nakłonienie czytelnika do określonego działania.
kompozycja i układ graficzny	Swobodny tekst ma następującą budowę: ✓ wstęp; ✓ rozwinięcie; ✓ podsumowanie
warstwa językowa	Charakteryzuje się : ✓ obecność czasowników, przymiotników, okolicznków czasu, liczebników;

	✓ używaniem wyrazów i zwrotów ekspresywnych o silnym nacechowaniu uczuciowym w celu oddania wrażeń i uczuć; ✓ wprowadzanie własnego słownictwa specyficznego dla rozwoju językowego i komunikacyjnego autora; ✓ wprowadzanie słownictwa fachowego – jeśli dotyczy to zainteresowań dziecka.
styl i składnia	Wynikają z istoty formy wypowiedzi i jej tematyki: ✓ opowieść jednowątkowa, a o jej urozmaiceniu decydują różne elementy, w tym elementy opisu, elementy charakterystyki bohatera, czas i miejsce akcji, zwroty akcji, punkt kulminacyjny, puenta, wprowadzenie monologu, dialogów bohaterów; ✓ styl może być dowolny, a zatem może to być stricte opis, opowiadanie, sprawozdanie, notatka kronikarska, wiersz; ✓ indywidualna narracja (sposób prowadzenia historii przez narratora), w pierwszej lub trzeciej osobie; ✓ powiązanie przyczynowo-skutkowe; ✓ nagromadzenie czasowników, składnia, wskazująca na wynikanie z siebie kolejnych czynność (np. zdania okolicznikowe); ✓ logiczny układ zdarzeń i poprawne rozplanowanie akapitów;

Tabela 165
Tok metodycznego redagowania swobodnego tekstu

Część pierwsza (45 minut) • Wprowadzenie: pogadanka nad tym czego dotyczą swobodne teksty i na jakie tematy mogą być pisane. Zapewnienie dzieci o pomocy nauczyciela przy zapisie trudnych wyrazów. Pisanie na tematy dowolne tub zebrane na bocznej tablicy; • Pisanie tekstów: każdy z uczniów pracuje nad własnym tekstem;

- Głośne odczytywanie pracy przez autora: podział klasy na grupy 4-6 osobowe, przedstawianie prac w grupie i wybór najlepszej;
- Wybór najlepszej pracy: spośród prac wybranych w każdej grupie i przedstawionej ogółowi w toku dyskusji wybierana jest jedna;

Przerwa (wybrany tekst zapisywany jest na tablicy bez błędów ortograficznych, ale z pozostałymi błędami stylistycznymi i interpunkcyjnymi)

Część druga (45 minut)

- Głośne odczytanie tekstu z tablicy przez autora;
- Praca nad tekstem: poprawa tekstu pod względem stylistycznym i interpunkcyjnym
- Porównanie pierwowzoru z wspólnie poprawionym tekstem: oba teksty, które znajdują się na równoległych tablicach, są porównywane, a uczeń ma dojść do wniosku, że nad zapisanym tekstem warto jeszcze popracować;
- Przepisywanie tekstu (ćwiczenia graficzne) do zeszytu lub na luźnych kartkach, które potem stworzą np. gazetkę szkolną (taką jak proponuje C. Freinet);
- Dyskusja nad wykorzystaniem tekstu : gazetka, kronika klasowa, spotkanie z rodzicami, konkurs szkolny…;
- Zadanie domowe (ilustracja tekstu, poprawa własnych prac, zebranie materiałów pogłębiających wspólnie poprawiony tekst)
- Zebranie poprawionych tekstów przez nauczyciela i sporządzenie list frekwencyjnych błędów. Nauczyciel nie ocenia stopniem prac uczniów, ale każdy uczeń powinien być doceniony i pochwalony.

Tabela 166
Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy pracy nad swobodnym tekście

część	zalecane słownictwo wraz z ćwiczeniami
budowa swobodnego tekstu	informacja, krótkie przedstawienie sprawy ✓ doskonalenie umiejętności zwięzłego zapisywania myśli w postaci prostych zrozumiałych zdań; ✓ łączenie czasu przeszłego (retrospekcja) z teraźniejszym w jednym zapisie; ✓ akcentowanie i nazywanie uczuć i przeżyć;

	✓ stosowanie trybu rozkazującego czasowników; ✓ przy poprawie swobodnych tekstów ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne;
forma graficzna	✓ trójdzielna budowa; ✓ stosowanie akapitów, tytułów;

Poprawnie napisany przez uczniów klasy III swobodny tekst powinien charakteryzować się:

- ✓ zachowaniem trójdzielnej budowy;
- ✓ adekwatnym stosowaniem tytułów;
- ✓ umiejętnością syntetyzowania wypowiedzi i logicznego prowadzenia wątku;
- ✓ poczuciem wewnętrznej swobody w tworzeniu własnych tekstów.

Spis literatury cytowanej

- **Buzan T. (2003), Pamięć na zawołanie, Wydawnictwo Ravi, Łódź**
- **Freinet C.(1976), O szkołę ludową, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław**
- **Grabowska G.(1989), Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Słupsk**

- Jakubowicz A.(1992), Poziom sprawności wypowiadania się w piśmie uczniów kończących klasę trzecią, Zeszyty Naukowe Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna nr 6,ss.23-34, Bydgoszcz
- Kowal J. (1994), O sztuce pisania wypracowań, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP. Kielce
- Kulpa J. Więckowski R.(1983) Metodyka nauczanie języka polskiego w klasach początkowych, WSiP, Warszawa
- Nagajowa M. (1985), Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa
- Osgood Ch.E., Snider J.H. (1969), Semantic Differential Technique: A Sourcebook , Chicago, IL, Aladine
- Osgood Ch.E., Suci G.J., Tannenbaum P.(1967),The Measurement of Meaning, University of Illinois Press
- 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 http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356
- 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

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych
- Szczepańska M. (2015), Samodzielne notowanie w przedszkolu i klasach I-III a wyniki w nauce. Niepublikowany raport z badań. Słupsk- Gdynia- Koszalin
- Szczepańska M.(1990), Rozwój ekspresji werbalnej uczniów klas IIII na lekcjach języka polskiego, Wydawnictwa WSP, Słupsk
- Szczepańska M.(1993), Kształtowanie umiejętności samodzielnego wyrażania uczuć na lekcjach języka polskiego, Życie Szkoły, nr 8, s.466-472
- Szober S. (1962), Gramatyka języka polskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa
- Szober S.(1930), Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego, Lwów–Warszawa
- Tabisz A. (2006), Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole
- Węglińska M. (1997a), List jako forma wypowiedzi w klasach początkowych, Wydawnictwa Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin
- Węglińska M.(1997), Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Węglińska M.(1989), Opis jako forma wypowiedzi w klasach początkowych, WSiP, Warszawa

Strony internetowe

- https://mamotoja.pl/czym-sa-picturebook-i-dlaczego-warto-czytac-je-dziecku,ksiazki-od-2-lat-artykul,22736,r1p1.html
- https://whybaby.pl/wierszyki-do-pamietnika-dla-dzieci/?srsltid=AfmBOorG7QqKtKFHMPlgAT7K5xUf9kP22vLNJ1aIN_yRNtwFak5Ak2HU
- https://mamotoja.pl/czym-sa-picturebook-i-dlaczego-warto-czytac-je-dziecku,ksiazki-od-2-lat-artykul,22736,r1p1.html
- https://bip-sp.maslowice.um.wielun.pl/res/serwisy/pliki/23747521?version=1.0
- https://marzenakruk.pl.tl/Opis-postaci.htm
- https://blog.odrabiamy.pl/opis-krajobrazu-opis-pejzazu-jak-napisac/

Spis literatury do samodzielnego przeczytania

- Adamek I. (1989), Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej. Stan oraz próby ich kształtowania, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Babicka-Wirkus A. Groenwald M. (2018), Głos dziecka w przedszkolu–między swobodą wypowiedzi a milczeniem, Problemy wczesnej edukacji, numer 40, ss. 95-104
- Baczyńska H.(1985), Metodyka języka polskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej, WSiP, Warszawa
- Bober-Pelzowska M. (1983), Rozwijanie mowy uczniów klas niższych, WSiP, Warszawa
- Borawska K. (2004), Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną, Trans Humana, Białystok
- Borowiec H.(2014), Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne), Wydawnictwo UMCS, Lublin

- Czaja-Chudyba I. (2005), Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków
- Dereń E.(2005), Opis a opowiadanie : typowe słownictwo szkolnych form wypowiedzi, Nauczyciel i Szkoła 3-4 (28-29),ss. 145-159, Warszawa
- Dyduchowa A.(1988), Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków
- Grochowalska M.(2008), Uczenie się różnicowania wypowiedzi a sytuacja mówienia, Forum Dydaktyczne, nr 2, ss. 76–83
- Gryboś M.(2015),Nauczyciel polonista wobec ucznia uzdolnionego tekstotwórczo, W: Szkoła w obliczu zmierzchu autorytetów. Wymiar indywidualny oraz instytucjonalny. Pod red. A. Michalak, P. Żebrok, ss.145-160 Wydawnictwo «scriptum», Bielsko-Biała
- Grzegórzek M. (2017),Wybrane aspekty narracyjne charakteryzowania postaci w szkole, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 8.227, ss. 182-197, Kraków
- Guśpiel M.(1986), Swobodne wypowiedzi a kształcenie języka uczniów w klasie pierwszej, W: Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania początkowego, Wydawnictwa WSP, Kraków
- Hellbrügge, T., Lajosi T., D. Menara D.(2016), Kompetencja językowa uczniów wyrażona w pisemnej narracji–rozważania w aspekcie rozwoju mowy. Doniesienia z praktyki, W: Pomiędzy dwiema edukacjami. Tom 2 : Dziecko/uczeń wobec czasu zmiany , Pod red. I, Adamek, J. Bałachowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków

- Jakubowicz-Bryx A. (2006), Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz
- Jakubowicz-Bryx, Anna (2002), Słownictwo wypowiedzi pisemnych uczniów klas początkowych:(z badań nad opowiadaniem i opisem), W: Problemy edukacji lingwistycznej : teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie. T. 1, Kształcenie języka ojczystego dziecka, Pod red. Marii T. Michalewskiej, M. Kisiela, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Kurcz I. (2000), Psychologia języka i komunikacji, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa
- Kuszak B.(2011), Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań
- Labocha J. (2008), Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej, Kraków
- Lenartowska K., Świętek W. (1989), Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I–III, WSiP, Warszawa
- Maleszyk Z. (2000), Rozwijanie sprawności językowych w nauczaniu początkowym, W: Język w przestrzeni edukacyjnej, Pod red. R. Mrózek Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
- Maleszyk Z. (2002), Aktywność językowa dziecka w koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta, W: Problemy edukacji lingwistycznej. Kształcenie języka ojczystego dziecka, Pod red. M.T. Michalewskiej, M. Kisiel, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Mystkowska H.(1991), Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym, WSiP, Warszawa
- Nagajowa, M. (1985), Analiza opisów przedmiotu, postaci i krajobrazu napisanych przez uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej, W: Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa

- Nocoń J. (2012),Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej, ,,Kształcenie Językowe", nr10, ss. 21–36, Wrocław
- Nocoń J.(2018), , Lingwodydaktyka u progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy, seria: Język a Edukacja, t. 6, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole
- Nowak E. (2014), Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej, Wydawnictwo Universitas, Kraków
- Pawłowska R. (1988), Kształcenie sprawności językowej koniecznym warunkiem rozwoju osobowego i intelektualnego człowieka, Kształcenie językowe w szkole, t. 4, Pod red. M. Dudzik, Wrocław
- Pawłowska R. (1992), Lingwistyczna teoria nauki czytania, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Polonistyczna dydaktyka ogólna (2019), Pod red. J. Fiszbaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
- Porayski-Pomsta J. (2011), Rozwój zasobu słownikowego dzieci w wieku przedszkolnym. Przegląd stanowisk, Dom Wydawniczy ELIPSA, Gdynia
- Propp W. (1974), Morfologia bajki, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa
- Propp W. (2000), Nie tylko Bajka, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Propp W. (2003), Historyczne korzenie bajki, Wydawnictwo KR, Warszawa
- Rapacka-Wojtala (2014), Rola materiałów dydaktycznych w procesie kształcenia wypowiedzi ustnej i pisemnej oraz stosowanych w nim zadań, W: Społeczeństwo. Edukacja. Język, nr 2, ss. 65-84

- Rypel A. (2007), Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych, Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz
- Rypel, A.(2009), Umiejętność opisywania, a rozwój osobowości uczniów szkoły podstawowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk
- Sławińska M., Kaczmarczyk M.(2017), Czy nauczyciel wczesnej edukacji może być wzorem porozumiewania się w języku ojczystym? Rozważania o (nie) kompetencjach językowych studentów pedagogiki, Prace Językoznawcze, nr XIX, ss. 137-150
- Szpunar K. (2019),Wpływ wady wymowy na proces przyswajania pisma przez uczniów klas I–III szkoły podstawowej, Głos-Język-Komunikacja, nr VI, ss.159-172
- Węglińska M. (1997), Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Węglińska M. (2000), Jak pracować z obrazkiem, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Węglińska M.(2002), Jak przygotować się do zajęć zintegrowanych?, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Zadęcka-Cekiera A.(2011), O różnych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasach I-III, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków
- Zarębina M., Język polski w rozwoju jednostki. Analizy tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój sem antyczny języka dziecka, Kraków 1980
- Czasopisma pedagogiczne : Wychowanie w Przedszkolu, Bliżej Przedszkola, Przedszkolne ABC, Życie Szkoły, "Forum Pedagogiczne", "Kwartalnik Pedagogiczny", Edukacja, Chowanna, "Głos Pedagogiczny", "Dyrektor Szkoły" "Kreatywny Wychowawca", Polish Journal of Applied Psychology, Edukacja i Dialog,

Psychologia w szkole, Psychologia dzieci i młodzieży, Wczesna Edukacja, Problemy opiekuńczo-wychowawcze, itd.

Część 5: Gramatyka

5.1. Podstawy programowe w przedszkolu w klasach I-III i IV-VI szkoły podstawowej w zakresie gramatyki

Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r istotą edukacji polonistycznej jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontakcie ze światem zewnętrznym, w tym z otoczeniem społeczno-przyrodniczym oraz kulturą regionalną i narodową. Nadrzędną wartością edukacji polonistycznej staje się zatem, komunikatywne posługiwanie się przez dzieci językiem ojczystym w mowie i w piśmie połączone z umiejętnością czytania w stopniu umożliwiającym płynne uczenie się przez dziecko tego języka na I i kolejnych etapach edukacyjnych. Budowanie umiejętności czytania powinno się odbywać przez codzienne czytanie przez

nauczyciela fragmentów lektur oraz wspólne rozmowy o nich tak, aby każdy uczeń miał szansę na polisensoryczną eksplorację treści utworów. Taka forma pozwala uniknąć zniechęcenia do czytania, a wprost przeciwnie – zachęca, intryguje i poszerza zakres percepcji tekstu.

Tabela 167
Przedszkole – podstawy programowe w zakresie intuicyjnie wyczuwanej gramatyki

Dział podstawy programowej	Kompetencje absolwenta przedszkola
Zadania przedszkola	Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata i nazywania go, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań
Emocjonalny obszar rozwoju dziecka	Wczuwa się w emocje i uczucia osób z najbliższego otoczenia. Nazywa je i poprawnie porządkuje je pod względem reguł języka
Poznawczy obszar rozwoju dziecka	Wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy Opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe

Tabela 168
Klasy I-III – podstawy programowe w zakresie gramatyki

Elementy procesu	Podstawa programowa
• ćwiczenia gramatyczne	• Rozwój poznawczy: uczeń w zakresie gramatyki osiąga: • potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia; • umiejętność poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającą na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę; • umiejętność czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych, w tym kontynuowanie nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijania swoich zainteresowań; • umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów;

	• umiejętność obserwacji faktów, zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, wykonywania eksperymentów i doświadczeń, a także umiejętność formułowania wniosków i spostrzeżeń; • umiejętność rozumienia zależności pomiędzy składnikami środowiska przyrodniczego; • umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj; • umiejętność uczestnictwa w kulturze • umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych.
• ćwiczenia gramatyczne	Osiągnięcia w zakresie słuchania. Uczeń w zakresie gramatyki osiąga: • słucha z uwagą wypowiedzi nauczyciela, innych osób z otoczenia, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia; okazuje szacunek wypowiadającej się osobie; • wykonuje zadanie według usłyszanej instrukcji; zadaje pytania w sytuacji braku rozumienia lub braku pewności zrozumienia słuchanej wypowiedzi; • słucha z uwagą lektur i innych tekstów czytanych przez nauczyciela, uczniów i inne osoby; • słucha uważnie wypowiedzi osób podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych zdarzeń kulturalnych; przejawia zachowanie adekwatne do sytuacji; słucha tekstów interpretowanych artystycznie, szuka własnych wzorców poprawnej artykulacji i interpretacji słownej w języku ojczystym; • słucha i czeka na swoją kolej, panuje nad chęcią nagłego wypowiadania się, szczególnie w momencie wskazywania tej potrzeby przez drugą osobę.
• ćwiczenia gramatyczne	Osiągnięcia w zakresie mówienia zgodnie z zasadami gramatyki. Uczeń: • wypowiada się płynnie, wyraziście, stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego: pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu; • formułuje pytania dotyczące sytuacji zadaniowych, wypowiedzi ustnych nauczyciela, uczniów lub innych osób z otoczenia; • wypowiada się w formie uporządkowanej i rozwiniętej na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą czy wydarzeniem kulturalnym; • porządkuje swoją wypowiedź, poprawia w niej błędy, omawia treść przeczytanych tekstów i ilustracji; nadaje znaczenie i tytuł obrazom, a także fragmentom tekstów; • układa w formie ustnej opowiadanie oraz składa ustne sprawozdanie z wykonanej pracy; • dobiera stosowną formę komunikacji werbalnej i własnego zachowania, wyrażającą empatię i szacunek do rozmówcy; • wykonuje eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi.
• ćwiczenia gramatyczne	Osiągnięcia w zakresie czytania zgodnie z zasadami gramatyki. Uczeń: • czyta płynnie, poprawnie i wyraziście na głos teksty zbudowane z wyrazów opracowanych w toku zajęć, dotyczące rzeczywistych doświadczeń dzieci i ich oczekiwań poznawczych;

	• czyta w skupieniu po cichu teksty zapisane samodzielnie w zeszycie oraz teksty drukowane; • wyodrębnia postacie i zdarzenia w utworach literackich, ustala kolejność zdarzeń, ich wzajemną zależność, odróżnia zdarzenia istotne od mniej istotnych, postacie główne i drugorzędne; wskazuje cechy i ocenia bohaterów, uzasadnia swą ocenę, wskazuje wydarzenie zmieniające postępowanie bohatera, określa nastrój w utworze; odróżnia elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości; byty rzeczywiste od medialnych, byty realistyczne od fikcyjnych; • wyszukuje w tekstach fragmenty według niego najpiękniejsze, najważniejsze, trudne do zrozumienia lub określone przez nauczyciela; • eksperymentuje, przekształca tekst, układa opowiadania twórcze, np. dalsze losy bohatera, komponuje początek i zakończenie tekstu na podstawie ilustracji lub przeczytanego fragmentu utworu; • wyróżnia w czytanych utworach literackich dialog, opowiadanie, opis; • czyta samodzielnie wybrane książki.
• ćwiczenia gramatyczne	Osiągnięcia w zakresie pisania zgodnie z zasadami gramatyki. Uczeń: • pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst; • układa i zapisuje opowiadanie złożone z 6–10 poprawnych wypowiedzeń w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć; opisuje np. osobę, przedmiot, element świata przyrody na podstawie własnych obserwacji lub lektury; • pisze notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list; zapisuje adres nadawcy i odbiorcy; pisze krótkie teksty, wykorzystując aplikacje komputerowe; • pisze z pamięci i ze słuchu; przestrzega poprawności ortograficznej w wyrazach poznanych i opracowanych podczas zajęć; • stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu, zapisuje poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne; • porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery; • zapisuje poprawnie liczebniki oraz wybrane, poznane w trakcie zajęć pojęcia dotyczące różnych dyscyplin naukowych; • stosuje poprawną wielkość liter w zapisie tytułów utworów, książek, poznanych nazw geograficznych, imion i nazwisk; • układa i zapisuje zdarzenia we właściwej kolejności, układa i zapisuje plan wypowiedzi.
• ćwiczenia gramatyczne	Osiągnięcia w zakresie kształcenia językowego ze szczególnym zwróceniem uwagi na gramatykę. Uczeń: • wyróżnia w wypowiedziach zdania, w zdaniach wyrazy, w wyrazach samogłoski i spółgłoski; • rozpoznaje zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące w wypowiedziach ustnych i pisemnych; • przekształca zdania oznajmujące w pytania i odwrotnie oraz zdania pojedyncze w złożone; • rozróżnia rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i stosuje je w poprawnej formie; • rozpoznaje wyrazy o znaczeniu przeciwnym, wyrazy pokrewne i o znaczeniu bliskoznacznym;

	• łączy wyrazy w wypowiedzenia i poprawnie formułuje zdanie pojedyncze i zdanie złożone; • odróżnia i nazywa utwory wierszowane od pisanych prozą, określa, który tekst jest notatką, zagadką, listem, życzeniem, podziękowaniem, ogłoszeniem, opowiadaniem, opisem, listem.
• ćwiczenia gramatyczne	Osiągnięcia w zakresie samokształcenia ze szczególnym zwróceniem uwagi na gramatykę. Uczeń: • podejmuje próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów; • korzysta z różnych źródeł informacji, np. atlasów, czasopism dla dzieci, słowników i encyklopedii czy zasobów internetu i rozwija swoje zainteresowania; • wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym Język polski jest kluczowym przedmiotem nauczania – poznawanie wybitnych utworów literackich sprzyja rozwojowi osobowemu ucznia, wprowadza go w świat kultury polskiej i europejskiej. Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów) i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego. Cele kształcenia (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) przedmiotu język polski zostały sformułowane dla czterech obszarów, tj. kształcenia literackiego i kulturowego, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi i samokształcenia, a ich realizacja w klasach IV–VIII szkoły podstawowej wymaga zintegrowania, które ma służyć osiągnięciu przez ucznia szkoły podstawowej umiejętności celowego i świadomego posługiwania się językiem polskim. Jednak rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie i w piśmie, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów oraz przestrzeganie przez nich norm poprawnościowych, należy do obowiązków nauczycieli wszystkich przedmiotów.

Tabela 169
Klasy IV-VI – podstawy programowe w zakresie gramatyki

Elementy procesu	Podstawa programowa w zakresie wiedzy i umiejętności gramatycznych

• ćwiczenia gramatyczne	Cele ogólne: • Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury; • Znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii; • Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym; • Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej, jako podstawy tożsamości narodowej; • Kształcenie umiejętności poprawnego pod względem gramatycznym porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisania) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się; • Rozwijanie wiedzy o elementach składowych wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz ich funkcjach w strukturze tekstów i w komunikowaniu się; • Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru poprawnych pod względem gramatycznym działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe; • Poznawanie podstawowych pojęć gramatyki oraz terminów służących do opisywania języka i językowego komunikowania się ludzi; • Rozwijanie wiedzy gramatycznej o elementach składowych wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz ich funkcjach w strukturze tekstów i w komunikowaniu się; • Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych; • Rozwijanie umiejętności stosowania środków stylistycznych i dbałości o estetykę tekstu oraz umiejętności organizacji tekstu;
• ćwiczenia gramatyczne	Cele szczegółowe: podczas ćwiczeń gramatycznych uczeń: • rozpoznaje w wypowiedziach części mowy (czasownik, rzeczownik, przymiotnik, przysłówek, liczebnik, zaimek, przyimek, spójnik, partykuła, wykrzyknik) i określa ich funkcje w tekście; • odróżnia części mowy odmienne od nieodmiennych; • dostrzega rolę czasownika w wypowiedzi, odróżnia czasowniki dokonane od niedokonanych, rozpoznaje bezosobowe formy czasownika: formy zakończone na -no, -to, konstrukcje z się; rozumie ich znaczenie w wypowiedzeniu oraz funkcje w tekście; • rozpoznaje formy przypadków, liczby, osoby, czasu, trybu i rodzaju gramatycznego odpowiednio: rzeczownika, przymiotnika, liczebnika, czasownika i zaimka oraz określa ich funkcje w wypowiedzi; oddziela temat fleksyjny od końcówki; • rozumie konstrukcję strony biernej i czynnej czasownika, przekształca konstrukcję strony biernej i czynnej i odwrotnie, odpowiednio do celu i intencji wypowiedzi; • stosuje poprawne formy gramatyczne wyrazów odmiennych;

	• poprawnie stopniuje przymiotniki i przysłówki, rozumie ich rolę w opisie świata oraz używa we właściwych kontekstach; • nazywa części zdania i rozpoznaje ich funkcje składniowe w wypowiedzeniach (podmiot, orzeczenie, dopełnienie, przydawka, okolicznik); • określa funkcję wyrazów poza zdaniem, rozumie ich znaczenie i poprawnie stosuje w swoich wypowiedziach; • rozpoznaje związki wyrazów w zdaniu, wyróżnia człon nadrzędny i podrzędny oraz typy związków; • rozpoznaje typy wypowiedzeń, uwzględniając cel wypowiedzi: wypowiedzenia oznajmujące, pytające i rozkazujące – rozumie ich funkcje i je stosuje; • rozpoznaje w tekście typy wypowiedzeń: zdanie pojedyncze, zdania złożone (podrzędnie i współrzędnie), równoważniki zdań, rozumie ich funkcje i stosuje w praktyce językowej; • przekształca konstrukcje składniowe, np. zdania złożone w pojedyncze i odwrotnie, zdania w równoważniki zdań i odwrotnie;

5.2. Metodyczne aspekty nauki gramatyki

Syntaktyka jest działem semiotyki i określa aspekty formalne znaków oraz relacje między wyrażeniami, czyli stosunek znaku do innych znaków. Syntaktyka bada także sposoby, w jakich znaki należące do różnych klas łączą się ze sobą, aby utworzyć znaki złożone. W ujęciu językoznawczym, syntaktyka pokrywa się ze składnią i morfologią a więc gramatyką. To ujęcie syntaktyki wiąże się zatem z obszarem określanym tradycyjnie jako gramatyka języka naturalnego. Poznawanie konstruktów składniowych oraz reguł ich budowania w procesie kształcenia językowego obejmuje kategorie gramatyczne. Nauczanie gramatyki w klasach I-III i intuicyjnie w przedszkolu wymaga wnikliwej analizy schematu syntaktycznego, dokonywania operacji myślowych w celu określenia wzajemnych relacji w schemacie oraz nazwania ich stosownymi terminami gramatycznymi. W świetle teorii aktów mowy celem w nauce gramatyki jest przede wszystkim bezpośredniość kształcenia samodzielności ucznia w posługiwaniu się językiem, a także doskonalenie sztuki porozumiewania się w różnych sytuacjach. Tak więc nadrzędna jest informacja co to znaczy mówić i jak to się robi. Dziecko musi rozumieć to jako indywidualny akt działaniowy realizujący się w tym, że pytam, informuję, rozkazuję, obiecuję, grożę, pocieszam lub przekonuję. Celem takiego nauczania jest wypowiadanie się

dostosowane do sytuacji komunikacyjnej. Takie nauczanie eliminuje gramatykę normatywną, a więc zamiast odpowiedzi na pytania o to, co to jest przydawka lub jakie znają części zdania – tworzą akty mowy zawierające wymienione części mowy i zdania. Podsumowując proces poznawania przez uczniów gramatyki można podzielić na trzy etapy:

- obserwację poprzez gromadzenie, porównywanie materiału językowego w związku z danym tematem; wyrazy jak znaki językowe z zastanawianiem się nad funkcjami różnych znaków: informacyjnych, drogowych, dźwiękowych w sytuacjach, w których występują;
- budowanie wniosków z obserwacji;
- zastosowanie zdobytej wiedzy w codziennym komunikowaniu się.

Celem nauki gramatyki jest przede wszystkim dostarczenie uczniom elementarnych wiadomości o języku, jego budowie i właściwościach (fonetyka, słowotwórstwo, fleksja) oraz wytworzenie poczucia i nawyku poprawności gramatycznej w wypowiedziach ustnych i pisemnych uczniów (składnia). Drugi cel jest nadrzędny wobec pierwszego.

Podobnie jak przy nauczaniu ortografii w gramatyce też mamy dwa nurty nauczania. Pierwszy to systematyczna nauka gramatyki która obejmuje określony przez podstawę programową materiał gramatyczny realizowany podczas lekcji. Drugi to okolicznościowy czyli ten wynikający z aktualnych potrzeb dziecka podczas jego ćwiczeń w mówieniu i pisaniu.

Metody nauki gramatyki wymieniała już w roku 1976 J. Malendowicz. Do dziś wielu autorów powołuje się właśnie na tą klasyfikację. Jednak w celu spójności z tym co napisałam w rozdziale III tej książki wymienione metody można sklasyfikować według różnych autorów.

Tabela 170
Metody nauki gramatyki według J. Malendowicz (1976) w optyce taksonomii nauczania-uczenia się

Metody nauki gramatyki według J. Malendowicz (1976)	Metody nauczania-uczenia się które zawierają analogiczne czynności	Taksonomia celów nauczania-uczenia się która zawiera analogiczne czynności

Metoda podająca (z przewagą heurezy)	Metody asymilacji wiedzy: ta grupa metod, zwanych też metodami podającymi, w nauce gramatyki najlepiej w tym przypadku będzie sprawdzała się pogadanka heurystyczna ; Metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy : oparta na aktywności uczniów podczas rozwiązywania problemów gramatycznych, aktywność uczniów polega wykrywaniu nowych wiadomości i stosowaniu ich w praktyce. Metoda ułatwia przekształcanie wiedzy biernej w wiedzę czynną poprzez zastosowanie jej w wypowiedziach ustnych i pisemnych.	Poziom I: zapamiętanie A: zapamiętanie wiadomości B: zrozumienie wiadomości Poziom II C: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych
Metoda poszukująca	Metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy: oparta na aktywności uczniów podczas rozwiązywania problemów gramatycznych, aktywność uczniów polega wykrywaniu nowych wiadomości i stosowaniu ich w praktyce. Metoda ułatwia przekształcanie wiedzy biernej w wiedzę czynną;	Poziom I: zapamiętanie A: zapamiętanie wiadomości B: zrozumienie wiadomości Poziom II C: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych
Metoda praktycznego działania językowego (samodzielne	Metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy : oparta na aktywności uczniów podczas rozwiązywania	Poziom I: zapamiętanie A: zapamiętanie wiadomości B: zrozumienie wiadomości

działania na specjalnie dobranym materiale językowym)	problemów gramatycznych , aktywność uczniów polega wykrywaniu nowych wiadomości i stosowaniu ich w praktyce. Metoda ułatwia przekształcanie wiedzy biernej w wiedzę czynną;	Poziom II C: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych

Analizując powyższe zestawienie wyraźnie zaznacza się brak kształcenia uczniów w zakresie D:Zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych. Stąd klasyfikacja metod powinna być uzupełniona o metody, które pozwolą uczniom na indywidualny rozwój ich kompetencji językowej i komunikacyjnej w tym znajomości prawideł gramatycznych. Zatem w odniesieniu do nauki gramatyki kategorycznie należy wykorzystywać taksonomię celów nauczania- uczenia się gdzie podstawy programowe z gramatyki powinny obejmować:

A: Wiadomości są zapamiętane, jeżeli uczeń jest w stanie odszukać je w pamięci, sprawdzić kompletność i ewentualnie uzupełnić, przedstawić w formie ustnej lub pisemnej albo też wykorzystać w praktycznym działaniu. Na szczególną uwagę zasługują wiadomości dotyczące sposobów działania (rozpoznawania sytuacji, formułowania planu działania, modyfikacji działania stosownie do okoliczności). Uczeń powinien nam powiedzieć lub pokazać „jak to zrobić”, ale niekoniecznie musi umieć wykonać tę czynność;

B: Tłumaczenie, polega na przedstawieniu swoimi słowami lub w innej formie niż były podane (słownej, symbolicznej, graficznej, ruchowej). Interpretacja, polega na syntetycznym ujęciu (streszczeniu) danych wiadomości i porównaniu ich z innymi wiadomościami. Ekstrapolacja, polega na przedłużeniu zjawiska lub ciągu wydarzeń na inne sytuacje, równoległe lub przyszłe. Informacja, która ulega przetworzeniu w czynnościach kategorii rozumienia, może być pamiętana przez ucznia lub dostarczona na poczekaniu;

C: Sytuacja, w której czynność jest wykonywana, nie powinna odbiegać od sytuacji, w jakiej czynność była ćwiczona. Także wzór czynności opanowany w toku ćwiczeń nie powinien ulegać zbyt daleko idącym modyfikacjom. Nie znaczy to jednak, że zastosowanie wiadomości może ograniczać się do odtwarzania wzoru z pamięci. Czynności całkowicie nawykowe należą do najniższej kategorii celów nauczania A: zapamiętania wiadomości;

D:Najwyższa kategoria celów nauczania obejmuje złożone procesy umysłowe służące znalezieniu potrzebnego rozwiązania. Tu są wykorzystane wiadomości z różnych dziedzin, a rozwiązanie jest w pewnym sensie twórcze. Na zastosowanie wiadomości z zakresu treści ortograficznych w sytuacjach problemowych składają się trzy główne rodzaje czynności: analiza, synteza, ocena. W złożonej czynności zastosowania wiadomości w sytuacjach problemowych mieści się jedna lub więcej czynności zastosowania wiadomości. Niezbędne czynności ucznia 1. Analiza, polegająca na wyróżnieniu elementów i związków między elementami zjawiska i reguły 2. Synteza, polegająca na zbudowaniu modelu przeanalizowanej całości (reguła gramatyczna), w ujęciu jej właściwości w oryginalnie ustrukturyzowanej wypowiedzi lub zaprojektowaniu systemu szczegółowych działań. 3. Ocena, polegająca na wartościowaniu stanu rzeczy i wyniku działań przez porównanie ich z odpowiednimi modelami oraz przez odwołanie się do właściwych kryteriów teoretycznych (zdefiniowanych reguł).

Tabela 171
Rodzaje ćwiczeń gramatycznych według kryterium kolejności ich wprowadzania

Rodzaje ćwiczeń gramatycznych	Czynności nauczyciela/ucznia
Ćwiczenia wprowadzające uwagi metodyczne: ▪ poświęcone opracowaniu nowych zagadnień gramatycznych; ▪ praca pod kierunkiem nauczyciela.	• poświęcone opracowaniu nowych zagadnień językowych, które są przedmiotem obserwacji, wnikliwej analizy, podstawą uogólnienia czyli stwierdzenia istnienia pewnych zjawisk i ustalenia ich cech; • dokonywanie klasyfikacji i próby sformułowania definicji. Tok metodyczny: 1. Zgromadzenie materiału językowego (ze szczególnym uwzględnieniem zjawiska gramatycznego); 2. Obserwacja zebranego materiału analiza, grupowanie, nazywanie

	3. Uogólnianie w formie wniosku lub reguły gramatycznej (rzeczownik podpowiada na pytanie kto?); 4. Ćwiczenia w zastosowaniu poznanych wiadomości na opracowywanym materiale.
Ćwiczenia utrwalające uwagi metodyczne: ▪ należy preferować pracę indywidualną (dostosowanie wymogów do możliwości ucznia); ▪ po pełnym i trwałym przyswojeniu danej normy gramatycznej z wykorzystaniem ćwiczeń wprowadzających i podobnych pod względem trudności; ▪ uczeń powinien podejmować próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów.	• wyrobienie łatwości wyróżniania danego zjawiska językowego; • zdobycie umiejętności wiązania nowej wiedzy ze zdobytą uprzednio; • wyrabianie umiejętności i nawyków podnoszących sprawność językową; Tok metodyczny: 1. Zgromadzenie materiału językowego (ze szczególnym uwzględnieniem zjawiska gramatycznego); 2. Obserwacja zebranego materiału analiza, grupowanie, nazywanie 3. Uogólnianie w formie wniosku lub reguły gramatycznej (rzeczownik podpowiada na pytanie kto?); 4. Ćwiczenia w zastosowaniu poznanych wiadomości na opracowywanym materiale.
Ćwiczenia sprawdzające uwagi metodyczne: ▪ krótkie sprawdziany bieżące po utrwaleniu materiału gramatycznego w trakcie lekcji tematycznych z wykorzystaniem ćwiczeń	Tok metodyczny: 1. Określenie jakiej reguły gramatycznej będzie dotyczył sprawdzian; 2. Wykonywanie ćwiczeń będących przedmiotem sprawdzianu;

wprowadzających i podobnych pod względem trudności; ▪ uczeń powinien podejmować próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów; ▪ lekcje podsumowujące z większą częścią materiału i zadaniami dodatkowymi na ocenę celującą (przy zadaniach na szóstkę czyli zadania poza podstawą programową); ▪ ocenie podlegają tylko zadania zawierające sprawdzane treści gramatyczne a nie na przykład kaligrafia czy błędy ortograficzne.	3. Sprawdzenie poprawności wykonania zadania (wspólne z uczniami lub tylko przez nauczyciela); 4. Ocena przeprowadzonego sprawdzianu z określeniem błędów które popełniają uczniowie.

Tabela 172
Rodzaje ćwiczeń gramatycznych zalecanych przez podstawę programową w klasach I-III i intuicyjnie w przedszkolu

Rodzaje ćwiczeń gramatycznych	Czynności nauczyciela/ucznia
Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne uwagi metodyczne: ▪ ćwiczenia ortograficzno-gramatyczne łączą ściśle gramatykę z ortografią, co korzystnie wpływa na uczenie się ortografii i wzmacnia motywację uczniów do znajomości gramatyki; ▪ uczeń powinien podejmować próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów.	• wyróżnianie samogłosek i spółgłosek – umożliwia zrozumienie zasady pisowni spółgłosek miękkich; • wyróżnianie samogłosek i spółgłosek – umożliwia zrozumienie zasady pisowni rz po spółgłoskach[91]; • szukanie tożsamości różnych form wyrazu – służy do objaśniania pisowni wyrazów ze spółgłoskami dźwięcznymi, a także wyrazów z ó, rz, ż, h niewymiennymi i wymiennymi;

	[91] Ćwiczenia inspirowane publikacjami E. Polańskiego (1995) i A. Jedut, A. Pleskot (1991)

	• grupowanie wyrazów należących do tej samej rodziny – pomaga w opanowaniu pisowni wyrazów z ó i rz wymiennymi i niewymiennymi, pisowni spółgłosek dźwięcznych oraz wyrazów z ą, ę; • odmiana wyrazów przez liczby, osoby, czasy – utrwala pisownię czasowników typu: siedzę, wzięła, stanął; • rozpoznawanie rzeczownika, przymiotnika, czasownika i przysłówka – ułatwia zapis przeczenia nie przed tymi częściami mowy oraz przyimka z rzeczownikiem; • określenie rodzaju zdań (wykrzyknikowe, pytające, twierdzące, dialogi) wdraża do prawidłowego stosowania interpunkcji.
Ćwiczenia gramatyczno- ortograficzno-słownikowe uwagi metodyczne: ▪ priorytetowe staje się bogacenie słownika biernego i czynnego ucznia; ▪ położenie nacisku na indywidualizację języka; ▪ uczeń powinien podejmować próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów; ▪ zwracać uwagę aby uczeń wykonywał eksperymenty językowe i nadawał znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi; ▪ unikanie „worków językowych”	• grupowanie wyrazów zawierających określoną trudność ortograficzną według ich znaczenia np.: zwierzęta: królik, kogut, żółw, kózka, kura, krówka; przedmioty : półka, stół, krzesło; • grupowanie wyrazów zawierających określoną trudność ortograficzną według rodzaju mowy np.: rzeczownik: żaglówka, żagiel, żeglarz; czasownika: przyjeżdża, wachluje, pędzi; itp.; • zastępowanie podanych wyrazów i związków frazeologicznych innymi, np.: jarzeniowe światło– oślepiające światło; weseli harcerze – harcujący harcerze; • dobieranie wyrazów o znaczeniu przeciwnym, np.: odważny – tchórzliwy, krótszy – dłuższy, ciężki – lekki;

	• dobieranie do podanego wyrazu wyrazów pokrewnych, np.: król, królewicz, królewna, królestwo; • układanie słowniczków tematycznych i książeczek: harcujący harcerze, chaotycznie rozmieszczone straże; • uzupełnianie tekstu opuszczonymi wyrazami lub adekwatnymi związkami frazeologicznymi; • układanie zdań z podanym słownictwem (trudny zapis ortograficzny); • gromadzenie oraz dobór odpowiedniego słownictwa potrzebnego do określonych form wypowiedzi; • gromadzenie określeń na SSDS M. Szczepańskiej.
Ćwiczenia gramatyczno- ortograficzno-stylistyczne uwagi metodyczne: ▪ praca nad pisemnym redagowaniem podstawowych form wypowiedzi z wykorzystaniem wybranych ortogramów; ▪ praca nad pisemnym redagowaniem podstawowych form wypowiedzi z zachowaniem poprawności stylistycznej (pod kierunkiem nauczyciela); ▪ uczeń powinien podejmować próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów; ▪ zwracać uwagę, aby uczeń wykonywał eksperymenty językowe i nadawał znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi.	• tworzenie listy wyrazów i związków frazeologicznych z trudnościami ortograficznych i ich wykorzystywanie w redagowaniu wypowiedzi; • ćwiczenie pisowni wyrazów i związków frazeologicznych, które będą zastosowane w redagowanej formie wypowiedzi; • doskonalenie umiejętności samodzielnego korzystania ze słownika ortograficznego w czasie pisania wypowiedzi; • organizowanie różnych ćwiczeń ortograficznych na podstawie zredagowanych wypowiedzi pisemnych, zawierających odpowiednio dobrany do analizy materiał ortograficzny; • ćwiczenia sprawdzające poprawność pisania poprzez samodzielne układanie różnych form wypowiedzi;

	• ćwiczenia stylistyczne poprzez przeredagowywanie tekstu.
Ćwiczenia gramatyczno- kaligraficzne (graficzne) uwagi metodyczne: ▪ wskazywanie przydatności kaligrafii w nauce gramatyki.	• pisanie listu, zaproszenia, ogłoszenia; • adresowanie listów, zaproszeń; • kaligrafowanie trudnych połączeń literowych;
Ćwiczenia gramatyczno-użyteczne uwagi metodyczne: ▪ wskazywanie przydatności gramatyki w formach użytkowych języka; ▪ zwracać uwagę aby uczeń wykonywał eksperymenty językowe i nadawał znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi.	• robienie listy zakupów do sklepu ogrodniczego, budowlanego, spożywczego, z zabawkami itp.; • redagowanie listu, notatki kronikarskiej, opisu; • dopisywanie dialogów do istniejących fragmentów tekstu literackiego.

W. Okoń (2003) wskazał etapy kształtowania pojęć gramatycznych:

- Ćwiczenia gramatyczne zestawiające dane elementy języka z innymi celem ich wyodrębnienia;
- Ćwiczenia polegające na wskazywaniu wspólnych cech dla danego zjawiska językowego;
- Ćwiczenia polegające na szukaniu cech różnych danego zjawiska językowego
- Ćwiczenia związane z dokonywaniem syntezy cech istotnych dla wyrazów w danej kategorii gramatycznej;
- Ćwiczenia na zastosowanie i wykorzystanie poznanych pojęć dla celów ćwiczeniowych oraz dla potrzeb własnej komunikacji z innymi

Po analizie dydaktyki nauki języka polskiego oraz etapów kształtowania pojęć gramatycznych możemy ustalić tok metodycznego postępowania w zakresie nauki gramatyki.

Tabela 173
Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu pojęć gramatycznych

- Zebranie przez nauczyciela materiału gramatycznego na podstawie którego uczniowie będą dokonywać analizy i syntezy;
- Obserwacja materiału gramatycznego przez uczniów. Wskazywanie immanentnych cech;
- Budowanie definicji (zebranie istotnych cech) i formułowanie wniosków;
- Ćwiczenia w zastosowaniu i wykorzystaniu poznanych pojęć dla celów ćwiczeniowych oraz dla potrzeb własnej komunikacji z innymi.

Części zajęć poświęconych pojęciom gramatycznym powinny trwać od 10 do 25 minut

Tabela 174
Wymagania programowe z gramatyki i sposoby ich realizacji w postaci regularnych ćwiczeń. Uwagi metodyczne

Wyraz
- w pierwszym etapie dzieci poznają wyraz jako cząstkę, która buduje zdanie, odpowiadając na polecenie typu: policz wyrazy w zdaniu, powtórz wyraz, wskaż wyraz z samogłoską a, o, nazwij przedmiot; - następnie odkrywają, że wyraz dzieli się na sylaby i głoski; - przy pomocy nauczyciela tworzą pełne zdania; - obserwując nauczyciela posługują się właściwym akcentem. Jest on położeniem nacisku w postaci silniejszego wydechu na pewien odcinek wypowiadanego tekstu. Tym odcinkiem może być wyraz w zdaniu (mamy wtedy do czynienia z akcentem zdaniowym) lub sylaba (akcent wyrazowy). Poza wymienionymi wyróżnia się także akcent wyrazowy na ostatniej sylabie (akcent oksytoniczny) lub trzeciej od końca (akcent proparoksytoniczny). Zdarza się również, że akcent pada na czwartą sylabę od końca. Pozostałe typy akcentów są mniej rozpowszechnione, a sytuacje, w jakich występują, nie zawsze można ująć za pomocą jednoznacznej reguły. Właściwe akcentowanie wyrazów nie jest sprawą prostą więc należy zwracać na to szczególną uwagę zwłaszcza w tych regionach gdzie naleciałości gwarowe są bardziej widoczne; - zwracamy uwagę na melodykę (prozodia języka), która pozwala na lepszą komunikację. Rytm, czyli specyficzny układ jak najbardziej prozaicznych sylab, akcentów i pauz (ciszy). Może to obywać się w formie zabawy która polega na czytaniu ułożonych w wersy wyrazów w różnych manierach: lirycznie, tajemniczo, poważnie, ze strachem, ze śmiechem, jak na meczu piłkarskim, zebraniu naukowym, w złości, przekrzykując tłum itd.

przykładowe ćwiczenia:

- ilustrowanie przedmiotów rysunkiem, który dzieci podpisują mimo, iż na każdym rysunku jest inne słońce. To ćwiczenie uczy, że wyrazy do nazwy uogólniające;
- przypinanie wyrazów do przedmiotów (wyraz jako nazwa);
- liczenie wyrazów, powtarzanie, rymowanie;
- analiza słuchowa i wzrokowa wyrazów (głoski, sylaby);
- przyporządkowywanie wyrazów do obrazków oznaczających ludzi, zwierzęta, czynności, zjawiska;
- intuicyjne szeregowanie i grupowanie wyrazów: czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki;
- nazywanie przedmiotów wraz z ich cechami i stanami: balon leci;
- nazywanie przedmiotu wyrazami bliskoznacznymi
- wypowiadanie wyrazu z określoną intonacją, głośno, jak policjant, jak babcia;
- analizowanie znaków drogowych lub piktogramów;
- zapisywanie skrótów.

Części mowy

Rzeczownik: są to nazwy osób, zwierząt, roślin, przedmiotów, zjawisk (śnieg), czynności (czytanie), stanów (radość). Mają różne formy (to Kasia, nie ma Kasi, lubię Kasię), czyli odmieniają się. W zdaniu są podmiotem, czyli określają, kto wykonuje czynność. Mają dwie liczby pojedynczą i mnogą, są rodzaju żeńskiego, męskiego a także nijakiego. Odpowiadają na pytania: kto?, co?, kogo?, czego?, komu?, czemu?, kim?, czym?, o kim?, o czym?

Tok metodycznego wprowadzania:

- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie wyrazów i nazywanie przedmiotów: co to?;
- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie i nazywanie wyrazów obejmujących ludzi: kto?;
- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie i nazywanie wyrazów będących nazwami zwierząt, roślin, owoców: co?;
- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie z tekstu oraz nazywanie rzeczowników za pomocą pytań: kto?, co?;
- Obserwacja materiału gramatycznego przez uczniów. Wskazywanie cech zgromadzonego materiału. Próby budowania definicji (analiza i synteza);
- Wprowadzenie liczby mnogiej rzeczowników: możemy gromadzić zbiory przedmiotów pojedynczych i zbiory wieloelementowe a potem mieszamy zbiory według różnych kryteriów;

- Uświadamianie uczniom, że jeden rzeczownik może występować w wielu formach (ćwiczenia obejmujące wyodrębnienie rzeczowników w różnych formach odmiany w tekście);
- Ćwiczenia w zastosowaniu i wykorzystaniu poznanych pojęć dla celów ćwiczeniowych oraz dla potrzeb własnej komunikacji z innymi.

Przymiotnik: najlepiej wprowadzać przy opisie lub charakterystyce postaci. Przymiotniki oznaczają: wielkość, kolor, wiek, materiał, z którego jest coś zrobione.

Tok metodycznego wprowadzania:

- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie wyrazów i nazywanie cech przedmiotów: jaki?, jaka?, jakie?;
- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie i nazywanie wyrazów obejmujących ludzi: jaki?, jaka?, jakie?;
- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie i nazywanie wyrazów będących nazwami zwierząt, roślin, owoców: jaki?, jaka?, jakie?;
- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie z tekstu oraz nazywanie przymiotników za pomocą pytań: jaki?, jaka?, jakie?;
- Uświadamianie uczniom, że jeden przymiotnik może występować w wielu formach i liczbach (ćwiczenia obejmujące wyodrębnienie przymiotników w różnych formach odmiany w tekście);
- Obserwacja materiału gramatycznego przez uczniów. Wskazywanie cech zgromadzonego materiału. Próby budowania definicji (analiza i synteza);
- Ćwiczenia w zastosowaniu i wykorzystaniu poznanych pojęć dla celów ćwiczeniowych oraz dla potrzeb własnej komunikacji z innymi.

Można też zacząć od wyodrębnienia z tekstu rzeczowników z przymiotnikami, pytając: jaki?, jaka?, jakie?. Wyrazy odpowiadające na te pytania oznaczają: wielkość, kolor, wiek, materiał, z którego jest coś zrobione. Przy poznawaniu przymiotników należy ćwiczyć dobieranie wyrazów o przeciwstawnym znaczeniu, np. wielki – niewielki, dobry – niedobry.
Istnieje wiele ćwiczeń, które mają na celu przyswojenie uczniom wiedzy na temat przymiotników. W klasie I, korzystając z rozsypanek wyrazowych i zdaniowych, dobieramy rzeczowniki z przymiotnikami w ćwiczeniach dotyczących tworzenia zdań i różnych wypowiedzi wielozdaniowych. Ćwiczenia z połączeniami przymiotnika z rzeczownikiem w liczbie mnogiej powinny uświadomić uczniom zależność liczby przymiotnika od liczby rzeczownika (śliczny kotek, śliczne kotki) i zależności rodzaju przymiotnika od towarzyszącego mu rzeczownika (mały chłopiec, mała dziewczynka).

Stopniowanie przymiotników:

- Ćwicząc z uczniami stopniowanie przymiotników, należy zacząć od prostych przykładów – przymiotników różniących się np. wyglądem: Domek Tomka jest ładny; Domek Wacka jest ładniejszy; Domek Marysi jest najładniejszy; Klocek – duży, większy, największy; miś- mały, mniejszy, najmniejszy, lala – ładna, ładniejsza, najładniejsza; lalki – ładne, ładniejsze, najładniejsze;
- Przy stopniowaniu przymiotników należy uświadomić uczniom, że jest to zjawisko natężenia jakiejś cechy – albo natężenie jej wielkości, albo małości, albo głośności itp.;
- Zasady stopniowania przymiotników wymagają konkretnych przykładów poprzez fizyczne porównywanie np. klocek mały, duży, większy i największy. Trudniej jest ze stopniowanie przymiotników określających cechy np.: mądry , mądrzejszy, najmądrzejszy. Trzeba wtedy uświadomić dzieciom że tego typu określenia wymagają użycia argumentów np.: Tomek jest niski boi ma tylko 120 cm wzrostu ….

Czasownik: jego głównym zadaniem jest dynamizowanie wypowiedzi. Oznaczają czynności i odpowiadają na pytanie: co robi?. Ma dwie liczby, liczba zależna jest od rzeczownika, którego dotyczą: dziewczynka śpiewa, chłopcy gotują. Mogą występować w trzech czasach: teraźniejszym, przeszłym i przyszłym. W liczbie pojedynczej w czasie przeszłym i przyszłym maja trzy rodzaje – męski, żeński, nijaki: zrobił, zrobiła, zrobiło. Ich rodzaj zależy od rodzaju rzeczownika: dziecko usiadło. W liczbie mnogiej ma dwa rodzaje: męskoosobowy i niemęskoosobowy: chłopcy wyjechali, dziewczynki wyjechały. Odmieniają się przez osoby: ja śpiewam, ty śpiewasz, on śpiewa, my śpiewamy, wy śpiewacie, oni, one śpiewają. W I klasie należy pracować z dziećmi nad czasownikami odpowiadającymi na pytanie „co robi?”. Czasowniki powinny odpowiadać popularnym, znanym dzieciom czynnościom, które mogą być określane zarówno w czasie teraźniejszym i przeszłym w liczbie mnogiej i pojedynczej. Zawsze pytamy dzieci o osobę wykonującą czynność: „Co robi Olek?”

Tok metodycznego wprowadzania:

- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie wyrazów i nazywanie stanu przedmiotów, ludzi, zwierząt, roślin : co robi?
- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie wyrazów. Uświadamianie uczniom, że czasownik może występować w dwóch liczbach (ćwiczenia obejmujące wyodrębnienie i nazywanie czasowników w dwóch liczbach w tekście);
- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie wyrazów. Uświadamianie uczniom, że czasownik może występować trzech czasach: teraźniejszym, przeszłym i przyszłym (ćwiczenia obejmujące wyodrębnienie i nazywanie czasowników w trzech czasach w tekście);

- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie wyrazów. Uświadamianie uczniom, że czasownik może występować w liczbie pojedynczej w czasie przeszłym i przyszłym mają trzy rodzaje – męski, żeński, nijaki: zrobił, zrobiła, zrobiło (ćwiczenia obejmujące wyodrębnienie i nazywanie czasowników w trzech rodzajach w tekście);
- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie wyrazów. Uświadamianie uczniom, że jeżeli czasownik występuje w liczbie mnogiej ma dwa rodzaje: męskoosobowy i niemęskoosobowy: chłopcy wyjechali, dziewczynki wyjechały (ćwiczenia obejmujące wyodrębnienie i nazywanie czasowników w liczbie mnogiej i dwóch rodzajów w tekście);
- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie wyrazów. Uświadamianie uczniom, że jeżeli czasownik odmienia się przez osoby: ja śpiewam, ty śpiewasz, on śpiewa, my śpiewamy, wy śpiewacie, oni, one śpiewają (ćwiczenia obejmujące wyodrębnienie i nazywanie czasowników, które odmieniają się przez osoby);
- Obserwacja materiału gramatycznego przez uczniów. Wskazywanie cech zgromadzonego materiału. Próby budowania definicji (analiza i synteza);
- Ćwiczenia w zastosowaniu i wykorzystaniu poznanych pojęć dla celów ćwiczeniowych oraz dla potrzeb własnej komunikacji z innymi.

W I klasie należy pracować z dziećmi nad czasownikami odpowiadającymi na pytanie „co robi?”. Czasowniki powinny odpowiadać popularnym, znanym dzieciom czynnościom, które mogą być określane zarówno w czasie teraźniejszym i przeszłym w liczbie mnogiej i pojedynczej. W klasie II i III intuicyjnie wprowadzamy liczby, czasy, rodzaje i osoby.

Liczebnik: część mowy, która oznacza liczbę lub kolejność liczbową osób, zwierząt i rzeczy. Wyróżniamy liczebniki: główne – dwa, pięć, odmienne według klasyfikacji paradygmatycznej, czyli poszczególnych kategorii liczebnika, np. od 1 do 4, od 5 do 19, od 20 do 400; porządkowe – drugi, czwarty, piąty; odmieniają się przez przypadki: czwarta godzina, do czwartej godziny; liczby: pierwszy klient, pierwsi klienci; rodzaje: piaty zawodnik, piata zawodniczka; zbiorowe – dwoje, troje; wyrazy zakończone na: -ę, -ęta (dziecię, kurczę, niemowlę) wymagają w odmianie liczebnika zbiorowego. Na podwórzu chodziło czworo kurcząt; Przyglądałem się trojgu niemowlętom; liczebniki ułamkowe są nieodmienne – pół, ale półtora roku (rodzaj męski) i półtorej godziny (rodzaj żeński).
Tok metodycznego wprowadzania:

- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie wyrazów które oznaczają liczbę lub kolejność liczbową osób, zwierząt i rzeczy;

- Obserwacja materiału gramatycznego przez uczniów. Wskazywanie cech zgromadzonego materiału. Próby budowania definicji (analiza i synteza). Intuicyjne wyróżnianie liczebników głównych, porządkowych, zbiorowych i ułamkowych;
- Ćwiczenia w zastosowaniu i wykorzystaniu poznanych pojęć dla celów ćwiczeniowych oraz dla potrzeb własnej komunikacji z innymi.

Przysłówek: nazywają sposób, miejsce, czas czynności lub stanu oraz stopień właściwości przedmiotu, czynności lub stanu, odpowiadają na pytanie: jak?, gdzie?, kiedy?, np. szybko biegnie, płynnie czyta.
Tok metodycznego wprowadzania:

- Wypowiedź wielozdaniowa, opowiadanie, opis sytuacji z zastosowaniem wielu przymiotników;
- Przekształcanie przymiotników w przysłówki;
- Obserwacja materiału gramatycznego przez uczniów. Wskazywanie cech zgromadzonego materiału. Próby budowania definicji (analiza i synteza);
- Układanie zdań z przymiotnikami i przysłówkami powstałymi z tych przymiotników.
- Wyszukiwanie w tekstach zdań, w których występują przysłówki lub wyrazy o znaczeniu przeciwstawnym;
- Ćwiczenia w zastosowaniu i wykorzystaniu poznanych pojęć dla celów ćwiczeniowych oraz dla potrzeb własnej komunikacji z innymi. Uzupełnianie zdań z przymiotnikami i przysłówkami. Rozsypanki wyrazowe z zastosowaniem przysłówków. Wspólne układanie opowiadania z zastosowaniem przysłówków.

Równoważnik zdania: to zdanie wypowiedziane bez czasownika (orzeczenia), które zastępuje zdanie. Pojawia się przy nadawaniu tytułów obrazkom (Ogród warzywny) i przy układaniu punktów planu (Poranny rytuał, Późne śniadanie, Sprzątanie). Równoważniki zdania pojawiają się często w ludzkiej mowie. Są one w formie twierdzącej: tak, dobrze, można się zgodzić, w formie pytającej: no i co? zadanie zrobione? i w formie wykrzyknika: cisza! oj mamo! nie rozmawiać! Na przykład na pytanie o to, jaką książkę czytamy, nie musimy odpowiadać całym zdaniem: Czytam książkę o podróżach, lecz: O podróżach.
Tok metodycznego wprowadzania:

- Obserwacja, wyodrębnianie, gromadzenie zdań w których brak orzeczenia (to pojęcie w klasach I-III wprowadza się intuicyjnie bez nazywania go);
- Obserwacja materiału gramatycznego przez uczniów. Wskazywanie cech zgromadzonego materiału. Próby budowania definicji (analiza i synteza). Intuicyjne wyróżnianie równoważników zdania;

- Ćwiczenia w zastosowaniu i wykorzystaniu poznanych pojęć dla celów ćwiczeniowych oraz dla potrzeb własnej komunikacji z innymi: nadawanie tytułów obrazkom, skracanie zdań, stosowanie wykrzykników cisza! oj mamo! nie rozmawiać!

Zdanie

- ćwiczenia powinny mieć ścisły związek z nauką czytania i pisania;
- składnia to dział gramatyki zajmujący się regułami łączenia wyrazów w jednostki językowe wyższego rzędu jakim jest wypowiedzenie. Jest to jednocześnie podsystem językowy, którego jednostkami są związki wyrazowe i wypowiedzenia;
- wypowiedzenie to ogół tego co jest wypowiedziane, a celem jest przekazanie informacji czyli zakomunikowanie treści znaczeniowej;
- zdanie to wypowiedzenie w którym występuje osobowa forma czasownika;
- naturalnym i intuicyjnym szykiem wyrazów w zdaniu jest połączenie podmiotu, orzeczenia i dopełnienia;
- w wypowiedzi kolejność zdań i ich zawartość ma ścisły związek z zdaniem poprzednim oraz regulowane jest przez czynniki logiczne, emocjonalne i rytmiczne;
- stosowany intuicyjnie szyk przestawny pozwala zdynamizować wypowiedź;
- niepoprawny szyk wyrazów w zdaniu nazywamy inwersją;
- cechy dialogu i monologu;
- na tym etapie uczniowie posługują się gramatyką intuicyjnie ale logicznie.

Tok metodycznego wprowadzania (nad zdaniem pracujemy systematycznie, także przy wprowadzaniu nowych części mowy):
intuicyjne tworzenie zdań;

- układanie zdań na temat przedmiotów jako przygotowanie do opisu, opowiadania, sprawozdania, notatki kronikarskiej itp. Różnicowanie wypowiedzi ze względu na ich rodzaj;
- wprowadzenie części mowy w następującej kolejności: rzeczownik, przymiotnik, czasownik, przysłówek liczebnik;
- stopniowanie przymiotnika i rozwijanie zdań;
- ćwiczenia z formami czasowników: czas teraźniejszy, czas przeszły i przyszły (ą,ę) i rozwijanie zdań;
- ćwiczenia związane z rozpoznawaniem przysłówka (odprzymiotnikowy, pisownia nie z przysłówkami) i rozwijanie zdań;
- ćwiczenia związane z rozpoznawaniem liczebników (główne i porządkowe) i rozwijanie zdań;

- ćwiczenia związane z rozpoznawaniem dialogów i monologów. Budowanie zdań z użyciem typowych dla tych form znaków interpunkcyjnych;
- wyodrębnianie cech zdań abstrakcyjnych (bajkowych, poetyckich, futurystycznych);
- ćwiczenia w zastosowaniu i wykorzystaniu poznanych pojęć dla celów ćwiczeniowych oraz dla potrzeb własnej komunikacji z innymi.

Spis literatury cytowanej

- **Malendowicz J.(1976),Nauczanie ortografii w klasach I-IV, PZWL, Warszawa**
- **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 http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356**
- **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**

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych

Spis literatury do samodzielnego przeczytania

- *Baczyńska H. (1981),Metodyka nauczania gramatyki w klasach 1-3, WSiP, Warszawa*
- Częścik J. ,(2018), Wesoła gramatyka Józefa Częścika, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk
- Częścik J.,(2000), Tęczowa gramatyka, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk
- Herzyk A., Ledwoch B., Mózgowa organizacja funkcji językowych. Przegląd badań i teorii neuropsychologicznych, „Logopedia" 1991 nr 13.
- Krzyżanek J. (2011), Księga gramatyki Lamelii Szczęśliwej, Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań
- Lewiński P. (2023), Gramatyka funkcjonalna języka polskiego. Fleksja, Wydawnictwo Universitas, Kraków
- *Malendowicz J.(1976),Nauczanie ortografii w klasach I-IV, PZWL, Warszawa*
- Nitecka-Mazgaj T.(2025), Proste reguły. Algorytmy gramatyczne z ćwiczeniami, Wydawnictwo Impuls, Kraków
- *Szober S. (1962), Gramatyka języka polskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa*
- Tanajewska A., Mach C., Bigott D., Styn L. (2015), Metodyka nauczania gramatyki z elementami wiedzy o języku Zestaw ćwiczeń gramatycznych 1-3, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk

- Wasilewska A. (2018), Podstawa Programowa jako wyznacznik wczesnoszkolnej edukacji językowej, *Kultura i Edukacja* 119, ss. 83-98
- Czasopisma pedagogiczne : Wychowanie w Przedszkolu, Bliżej Przedszkola, Przedszkolne ABC, Życie Szkoły, "Forum Pedagogiczne", "Kwartalnik Pedagogiczny", Edukacja, Chowanna, "Głos Pedagogiczny", "Dyrektor Szkoły" "Kreatywny Wychowawca", Polish Journal of Applied Psychology, Edukacja i Dialog, Psychologia w szkole, Psychologia dzieci i młodzieży, Wczesna Edukacja, Problemy opiekuńczo-wychowawcze, itd.

Część 6: Ortografia i interpunkcja

6.1. Podstawy programowe w przedszkolu , klasach I-III i IV-VI szkoły podstawowej w zakresie ortografii i interpunkcji

6.2.

Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017r. istotą edukacji polonistycznej jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontakcie ze światem zewnętrznym, w tym z otoczeniem społeczno-przyrodniczym oraz kulturą regionalną i narodową. Nadrzędną wartością edukacji polonistycznej staje się zatem, komunikatywne posługiwanie się przez dzieci językiem ojczystym w mowie i w piśmie połączone z umiejętnością czytania w stopniu umożliwiającym płynne uczenie się przez dziecko tego języka na I i kolejnych etapach edukacyjnych. Budowanie umiejętności czytania powinno się odbywać przez codzienne czytanie przez nauczyciela fragmentów lektur oraz wspólne rozmowy o nich tak, aby każdy uczeń miał szansę na polisensoryczną eksplorację treści utworów. Taka forma pozwala uniknąć zniechęcenia do czytania, a wprost przeciwnie – zachęca, intryguje i poszerza zakres percepcji tekstu. W poniższych tabelach połączono treści ortograficzne z treściami gramatycznymi, słownikowymi, frazeologicznymi i graficznymi gdyż, po prostu stanowią one całość i nie dadzą się rozdzielić.

Tabela 175
Przedszkole - podstawy programowe w zakresie ortografii i interpunkcji (dotyczy tylko w wypadku gdy dziecko zaczyna pisać)

Dział podstawy programowej	Kompetencje absolwenta przedszkola
Zadania przedszkola	Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata i nazywania go, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań
Emocjonalny obszar rozwoju dziecka	Wczuwa się w emocje i uczucia osób z najbliższego otoczenia. Nazywa je i poprawnie porządkuje je pod względem reguł języka
Poznawczy obszar rozwoju dziecka	Wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy Opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe

Tabela 175
Klasy I-III - podstawy programowe w zakresie ortografii i interpunkcji

Elementy procesu	Podstawa programowa
• ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Rozwój poznawczy: uczeń osiąga: • potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia i zapisywania jego wyników; • umiejętność poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającą na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę; • umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów; • umiejętność czytania prostych tekstów matematycznych, np. zadań tekstowych, łamigłówek i zagadek, symboli; • umiejętność obserwacji faktów, zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, wykonywania eksperymentów i doświadczeń, a także umiejętność formułowania wniosków i spostrzeżeń; • umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj; • umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą poprawnego języka polskiego; • umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych.
• ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Osiągnięcia w zakresie poprawnego pisania pod względem ortograficznym. Uczeń: • pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst; • układa i zapisuje opowiadanie złożone z 6–10 poprawnych wypowiedzeń w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć; opisuje np. osobę, przedmiot, element świata przyrody na podstawie własnych obserwacji lub lektury; • pisze notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list; zapisuje adres nadawcy i odbiorcy; pisze krótkie teksty, wykorzystując aplikacje komputerowe; • pisze z pamięci i ze słuchu; przestrzega poprawności ortograficznej w wyrazach poznanych i opracowanych podczas zajęć; • stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu, zapisuje poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne; • porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery; • zapisuje poprawnie liczebniki oraz wybrane, poznane w trakcie zajęć pojęcia dotyczące różnych dyscyplin naukowych; • stosuje poprawną wielkość liter w zapisie tytułów utworów, książek, poznanych nazw geograficznych, imion i nazwisk; • układa i zapisuje zdarzenia we właściwej kolejności, układa i zapisuje plan wypowiedzi.

• ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Osiągnięcia w zakresie poprawnego pisania pod względem ortograficznym. Uczeń: • rozpoznaje wyrazy o znaczeniu przeciwnym, wyrazy pokrewne i o znaczeniu bliskoznacznym; • łączy wyrazy w wypowiedzenia i poprawnie formułuje zdanie pojedyncze i zdanie złożone; • odróżnia i nazywa utwory wierszowane od pisanych prozą, określa, który tekst jest notatką, zagadką, listem, życzeniem, podziękowaniem, ogłoszeniem, opowiadaniem, opisem, listem.
• ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Osiągnięcia w zakresie samokształcenia. Uczeń: • podejmuje próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów i sprawdza poprawność ich zapisu, korzystając ze słownika ortograficznego; • korzysta z różnych źródeł informacji, np. atlasów, czasopism dla dzieci, słowników i encyklopedii czy zasobów internetu i rozwija swoje zainteresowania; • wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym Język polski jest kluczowym przedmiotem nauczania – poznawanie wybitnych utworów literackich sprzyja rozwojowi osobowemu ucznia, wprowadza go w świat kultury polskiej i europejskiej. Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów) i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego. Cele kształcenia (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) przedmiotu język polski zostały sformułowane dla czterech obszarów, tj. kształcenia literackiego i kulturowego, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi i samokształcenia, a ich realizacja w klasach IV–VIII szkoły podstawowej wymaga zintegrowania, które ma służyć osiągnięciu przez ucznia szkoły podstawowej umiejętności celowego i świadomego posługiwania się językiem polskim. Jednak rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie i w piśmie, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa

uczniów oraz przestrzeganie przez nich norm poprawnościowych, należy do obowiązków nauczycieli wszystkich przedmiotów.

Tabela 177
Klasy IV-VI - podstawy programowe w zakresie ortografii i interpunkcji

Elementy procesu	Podstawa programowa – elementy zakresie wiedzy i umiejętności ortograficznych
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	Cele ogólne: • Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej jako podstawy tożsamości narodowej; • Rozwijanie rozumienia wartości języka ojczystego, jego odrębności zapisu ortograficznego oraz jego funkcji w budowaniu tożsamości osobowej ucznia oraz wspólnot: rodzinnej, narodowej i kulturowej; • Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe (poprawny zapis ortograficzny); • Kształcenie umiejętności poprawnego pisania zgodnego z zasadami ortofonii oraz pisowni polskiej; • Usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów, które w efekcie prowadzą do zapisywania poprawnych pod względem ortograficznym wypowiedzi; • Rozbudzanie potrzeby tworzenia tekstów o walorach estetycznych i podejmowania samodzielnych prób literackich (poprawnych ortograficznie); • Kształcenie nawyków systematycznego uczenia się ortografii oraz porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania;
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Cele szczegółowe: podczas ćwiczeń ortograficznych uczeń: • pisze poprawnie pod względem ortograficznym oraz stosuje reguły pisowni; • poprawnie używa znaków interpunkcyjnych: kropki, przecinka, znaku zapytania, znaku wykrzyknika, cudzysłowu, dwukropka, średnika, nawiasu;

• ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	

6.2. Metodyczne aspekty nauki ortografii i interpunkcji

6.2.1. Ortografia

Realizując treści programowe koniecznie zwrócić należy uwagę na podstawowe zasady polskiej ortografii w nauczaniu – uczeniu się. Jest to ważne z uwagi na to iż, między wymową a pismem zupełnie nie ma odpowiedniości. Ze względu na tę cechę można wyróżnić pisownię motywowaną (opartą na wyraźnie sprecyzowanych zasadach ortograficznych)

i niemotywowaną (nie sprecyzowaną w żadnych przepisach). Do zasad pisowni możemy zaliczyć zasadę fonetyczną, morfologiczną, historyczną oraz konwencjonalną. A zatem od początku nauki zarówno u nauczyciela [92] jak i ucznia powinna zaistnieć świadomość różnić między wymową, a zapisywaniem różnych wyrazów w kontekście wymienionych zasad.

Tabela 178
Zasady polskiej ortografii

Zasada (uporządkowane zgodnie z kolejnością wprowadzania)	Opis
Fonetyczna „pisz jak mówisz i słyszysz”	➢ najstarsza zasada w języku polskim; ➢ występuje zupełna odpowiedniość między wymową a pismem (agrafka, kot, woda); ➢ nauczyciel powinien wyraźnie artykułować głoski (analiza i synteza wyrazu); ➢ naleciałości gwarowe mogą być przyczyną błędów ortograficznych; ➢ nauka pisania wyrazów obejmuje ortogramy: pisowania przedrostków(s-, z-, wz-, ws-, weź-wes-), pisownia on, om, en, em, pisownia połączeń (ge, gie, ke, kie), pisownia i, j, pisownia ą, ę, w wybranych pozycjach
Klasa I[93]	przykłady: Ala, baba, buda, but, cebula, cuda, ćma, domek, drań, dywan, jutro, koń, kot, las, nosek, okno, pas, rana, sowa, trawa, źle
Klasa II	przykłady: centymetr, dentysta, droga, farbować, fotel, garnek, gęś, jarmark, jego, kęs, klon, matka, masa, most, motor, robota, tutaj, wracać
Klasa III	przykłady: bomba, front, gaj, izba, kompas, kość, leń, nora, orać, plecak, ratować, remont, ruda, tamten, tną, rower, wąsy, woda, wygospodarować

[92] Bardzo często nauczyciele edukacji przedszkolnej jak i wczesnoszkolnej nie znają podstaw i zasad języka polskiego. Tu odsyłam do materiałów które zgromadziłam : M. Szczepańska (2021) , „Nauczyciel nie potrafi” polska edukacja językowa.
[93] Przykłady do wszystkich zasad zaczerpnęłam z E. Polański, A. Jakubowicz, F. Dyka(1996)

Morfologiczna „stosuj reguły”	➢ w wyrazach i formach wyrazowych zachodzą upodobnienia , które stwarzają oboczności fonetyczne rdzeni, przedrostków i przyrostków; ➢ różnice w zapisywaniu wyrazów wynikają ze znajomości reguł gramatycznych i rozumieniu powiązań między ortografią a gramatyką; ➢ zasada ta dotyczy pisowni wyrazów z ó[94], rz, ż, h, ch wymienne, oraz wyrazów które ilustrują utratę dźwięczności lub zawierają pisownię niektórych zakończeń i przedrostków oraz pisownię ą, om, ę, em w formach fleksyjnych
Klasa I	bródka, brzeg, brzydki, chmurzyć się, chód, czwórka, chleb, dróżka, dworzec, dwóch, dwór, główka, jagódka, kółko, lekarz, ławka, makówka, marynarz, morze, mróz, pomóc
Klasa II	dół, dobrze, dziadkowie, dziob, konewka, kózka, lód, marzec, mógł, mówić, nóżka, zawieźć, obóz, pióro, stój, trójka, wahanie, zespół, zbiór
Klasa III	arbuzów, bibliotekarz, bluzka, flądrze, iloraz, ilustratorzy, koszykówka, kucharz, napój, obwód, prośba, sposób, stóg, szósty, urząd, wierzyć, zachód, ziółko
Historyczna „pisz jak widzisz”	➢ zapis wyrazów polega na zachowaniu tradycyjnej pisowni odpowiadającej dawnej wymowie i etymologii wyrazu; ➢ wyrazy z ó, rz, ch – niewymienne (córka, rzeka, hasło); ➢ z rz po literach oznaczających spółgłoski (krzew, drzewo); ➢ typu: świat, świadek, ćwierć, wtorek; ➢ z literami A i ę niezgodnymi z wymową (dąb, zęby); ➢ obcego pochodzenia zawierającymi litery en, em, on, om (benzyna, tempo, koncert, kompot)
Klasa I	córka, ciężar, góra, hałas, harcerz, huk, jeż, król, krzew, kurz, łyżka, orzech, posprzątać, róża, rzeka, ryż, skrzydło, wąż, wiewiórka, wróbel, zwierzę, żołądź, żółw
Klasa II	bohater, brzoza, burza, bagaż, chór, czółno, druh, hala, haftować, hasło, historyjka, hymn, Józef, kłótnia, korzeń, krótki, mnożyć, nóż, ogórek, płótno, późny, przyjaciel, skóra, stróż, tchórz, wieża, żniwa, żubr
Klasa III	czółno, dopóki, garaż, hamak, hetman, holować, honor, każdy, korzyść, który, mózg, Murzyn, narzekać, oprócz, perz, pożyczka, pólka, próchno, próżny, rzadki, rzemień, rzemiosło, rzęsa, szczególnie, wiór, wróżba, żar

[94] Mówimy o z kreską a nie u zamknięte

Konwencjonalna „pisz według przyjętego zwyczaju”	➢ opiera się na tradycji i przyjętej umowie; ➢ zapis wyrazów nie ma uzasadnienia fonetycznego i morfologicznego, ale czasami ma uzasadnienie historyczne; ➢ zasada konwencjonalna obejmuje: użycie dwuznaków, trójznaków, znaków diakrytycznych, pisownię łączną i rozdzielną oraz pisownię wielką i małą literą
Klasa I	Ala, Bałtyk, Europa, Jan Brzechwa, „Jak Wojtek został strażakiem”, niemiły, nieporządek, potem, polski, Tomek, Warszawa, w ogóle, w pudle, z domu, żeby
Klasa II	Azor, na bok, na co dzień, na pół, naprzód, na przykład, niedaleko, niepotrzebny, nieszczęście, konstruktor, przed burzą, za późno, z rana
Klasa III	„Awantura o Basię”, Czechy, dobranoc, do widzenia, konkurs, kombinezon, na stole, o przyjacielu, Szkoła Podstawowa nr 11, z daleka, z początku, znad

Cele nauczania ortografii w klasach I-III

- opanowanie reguł ortograficznych i właściwe ich zastosowanie;
- wyrobienie poczucia odpowiedzialności za pisane słowo;
- zrozumienie i przestrzeganie reguł ortograficznych;
- wytworzenie stanu ustawicznej czujności ortograficznej;
- wykształcenie spostrzegawczości ortograficznej (łatwość zauważania błędów);
- zapobieganie błędom w zapisie wyrazów o trudnej pisowni (profilaktyka).

W nauce ortografii i jej reguł stosuje się dwa nurty: systematyczną naukę ortografii i gramatyki, która obejmuje określony materiał ortograficzny zawarty w podstawach programowych realizowany podczas lekcji oraz nurt okolicznościowy wynikający z aktualnych potrzeb ucznia przy realizacji pozostałych treści programowych.

Metody nauki ortografii wymieniała już w roku 1976 J.Malendowicz. Do dziś wielu autorów powołuje się właśnie na tą klasyfikację. Jednak w celu spójności z tym co napisałam w rozdziale III tej książki wymienione metody można sklasyfikować i połączyć z taksonomią celów nauczania.

Tabela 179
Metody nauki ortografii J. Malendowicz (1976) w optyce taksonomii celów nauczania

Metody nauki ortografii według J. Malendowicz (1976)	Metody nauczania-uczenia się które zawierają analogiczne czynności	Taksonomia celów nauczania-uczenia się która zawiera analogiczne czynności
Metoda indukcji: polega na obserwacji materiału językowego i stopniowym dochodzeniu do uogólnienia w postaci reguły ortograficznej	Metody asymilacji wiedzy: ta grupa metod, zwanych też metodami podającymi, w nauce ortografii najlepiej w tym przypadku będzie sprawdzała się pogadanka; Metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy : oparta na aktywności uczniów podczas rozwiązywania problemów ortograficznych, aktywność uczniów polega wykrywaniu nowych wiadomości i stosowaniu ich w praktyce. Metoda ułatwia przekształcanie wiedzy biernej w wiedzę czynną;	Poziom I: zapamiętanie A: zapamiętanie wiadomości B: zrozumienie wiadomości Poziom II C: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych
Metoda dedukcji: wyszukiwanie przykładów do danej reguły ortograficznej	Metody asymilacji wiedzy: ta grupa metod, zwanych też metodami podającymi, w nauce ortografii najlepiej w tym przypadku będzie sprawdzała się pogadanka; Metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy : oparta na aktywności uczniów podczas rozwiązywania problemów ortograficznych, aktywność uczniów polega wykrywaniu nowych wiadomości i stosowaniu ich w praktyce. Metoda	Poziom I: zapamiętanie A: zapamiętanie wiadomości B: zrozumienie wiadomości Poziom II C: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych D: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

	ułatwia przekształcanie wiedzy biernej w wiedzę czynną;	
Metoda analogii: wyszukiwanie podobieństw w materiale językowym i przenoszenie reguł jednego zjawiska na inne	Metoda samodzielnego dochodzenia do wiedzy : oparta na aktywności uczniów podczas rozwiązywania problemów ortograficznych, aktywność uczniów polega wykrywaniu nowych wiadomości i stosowaniu ich w praktyce. Metoda ułatwia przekształcanie wiedzy biernej w wiedzę czynną;	Poziom I: zapamiętanie A: zapamiętanie wiadomości B: zrozumienie wiadomości Poziom II C: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach typowych D: Zastosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych

W odniesieniu do nauki ortografii należy wykorzystywać taksonomię celów nauczania- uczenia się gdzie podstawy programowe z ortografii obejmują:

A: Wiadomości są zapamiętane, jeżeli uczeń jest w stanie odszukać je w pamięci, sprawdzić kompletność i ewentualnie uzupełnić, przedstawić w formie ustnej lub pisemnej albo też wykorzystać w praktycznym działaniu. Na szczególną uwagę zasługują wiadomości dotyczące sposobów działania (rozpoznawania sytuacji, formułowania planu działania, modyfikacji działania stosownie do okoliczności). Uczeń powinien nam powiedzieć lub pokazać „jak to zrobić”, ale niekoniecznie musi umieć wykonać tę czynność;

B: Tłumaczenie, polega na przedstawieniu swoimi słowami lub w innej formie niż były podane (słownej, symbolicznej, graficznej, ruchowej). Interpretacja, polega na syntetycznym ujęciu (streszczeniu) danych wiadomości i porównaniu ich z innymi wiadomościami. Ekstrapolacja, polega na przedłużeniu zjawiska lub ciągu wydarzeń na inne sytuacje, równoległe lub przyszłe. Informacja, która ulega przetworzeniu w czynnościach kategorii rozumienia, może być pamiętana przez ucznia lub dostarczona na poczekaniu;

C: Sytuacja, w której czynność jest wykonywana, nie powinna odbiegać od sytuacji, w jakiej czynność była ćwiczona. Także wzór czynności opanowany w toku ćwiczeń nie powinien ulegać zbyt daleko idącym modyfikacjom. Nie znaczy

to jednak, że zastosowanie wiadomości może ograniczać się do odtwarzania wzoru z pamięci. Czynności całkowicie nawykowe należą do najniższej kategorii celów nauczania A: zapamiętania wiadomości;

D:Najwyższa kategoria celów nauczania obejmuje złożone procesy umysłowe służące znalezieniu potrzebnego rozwiązania. Tu są wykorzystane wiadomości z różnych dziedzin, a rozwiązanie jest w pewnym sensie twórcze. Na zastosowanie wiadomości z zakresu treści ortograficznych w sytuacjach problemowych składają się trzy główne rodzaje czynności : analiza, synteza, ocena. W złożonej czynności zastosowania wiadomości w sytuacjach problemowych mieści się jedna lub więcej czynności zastosowania wiadomości. Niezbędne czynności ucznia 1. Analiza, polegająca na wyróżnieniu elementów i związków między elementami zjawiska i reguły 2. Synteza, polegająca na zbudowaniu modelu przeanalizowanej całości (algorytm ortograficzny), w ujęciu jej właściwości w oryginalnie ustrukturyzowanej wypowiedzi lub zaprojektowaniu systemu szczegółowych działań. 3. Ocena, polegająca na wartościowaniu stanu rzeczy i wyniku działań przez porównanie ich z odpowiednimi modelami oraz przez odwołanie się do właściwych kryteriów teoretycznych (zdefiniowanych reguł).

Ćwiczenia ortograficzne są bardzo różnorodne. E. Polański (1996,1995) wymienia jako podstawowe przepisywanie, pisanie z pamięci i pisanie ze słuchu. Poniżej opisuję je wykorzystując własne doświadczenia (M. Szczepańska 2018, 2021) i literaturę przedmiotu (M. Froelichowa, J. Ledóchowska, 1961; G. Grabowska 1989; E. Polański 1996,1995).

Tabela 180
Ćwiczenia ortograficzne w świetle literatury przedmiotu

Rodzaj ćwiczenia ortograficznego	Przykłady ćwiczeń
Przepisywanie uwagi metodyczne: ▪ należy wzmacniać ortogramy kolorem (innym dla każdej trudności; ▪ łączenie przepisywania z wykonywaniem dodatkowych poleceń (ozdabianie liter i wyrazów, wpisywanie wyrazów	• wpisywanie odpowiednich liter lub grup liter (h, ch, rz, ż, ą, ę, on, om … i wyróżnianie ich kolorem lub kształtem); • tekst z lukami (wpisywanie wyrazów podanych pod tekstem); • przepisywanie utrwalające (sprawdź w słowniku ortograficznym prawidłowy zapis wyrazu); • przepisywanie sprawdzające (pokoloruj wyrazy których pisowni nie jesteś pewien); • przepisywanie ze zmianą gramatyczną wyrazów; • intuicyjne tworzenie wyrazów pokrewnych i ich zapisywanie;

do słowniczka, wykonywanie ilustracji dla całości przepisywanego tekstu lub wybranego ortogramu); ▪ ćwiczenia graficzne liter, ich grup lub całych wyrazów; ▪ w przepisywaniu jako rodzaju ćwiczenia ortograficznego można wyróżnić : przepisywanie wprowadzające, przepisywanie utrwalające, przepisywanie sprawdzające; ▪ przepisywanie stosuje się w klasie I i II, okazjonalnie w klasie III	• rozsypanka z wyrazów pisanych (klasa I) i drukowanych (klasa II i **III);** • redagowanie własnego tekstu z użyciem podanych wyrazów; • przekształcanie tekstu (z kontrolą nauczyciela lub własnego słowniczka ortograficznego); • przepisywanie wyrazów z trudnościami ortograficznymi z uwzględnieniem ich prawidłowego zapisu graficznego • przy przepisywaniu można także wdrożyć ćwiczenia interpunkcyjne
Pisanie z pamięci uwagi metodyczne: ▪ pisanie z pamięci nazywane jest także ćwiczeniem ortograficznym poobserwacyjnym; ▪ uczy samodyscypliny i samoceny; ▪ pozwala na ćwiczenie pamięci, dokładności obserwacji i analizy rodzaju trudności; ▪ uczeń nie może spotkać się z błędnie napisanym ortogramem, stąd gdy nie wie jak go zapisać pozostawia luki;	Tok metodycznego postępowania: • Odczytanie tekstu (1-3 zdania) • Analiza trudności ortograficznych; • Obserwacja zdania (każde zdanie jest osobno odsłaniane); • Pisanie zdań (każdego po kolei) z pamięci ; • Sprawdzenie poprawności dokonanego zapisu; • Dokonanie poprawek Cykl powtarzany przy każdym zdaniu W literaturze przedmiotu spotyka się różne odmiany pisania z pamięci. T. Janicka - Panek (1991) proponuje: I kryterium: możliwość korzystania z napisanego tekstu: • uczeń pisze z pamięci ze świadomością, że w każdej chwili może zerknąć na tekst i rozstrzygnąć wątpliwość; • korzystanie z tekstu w odniesieniu tylko do ortogramów, pozostałe wyrazy są niewidoczne;

▪ ocenie podlega poprawność zapisanego tekstu a nie błędy graficzne; ▪ pisanie z pamięci stosuje się w klasie I i II w klasie III może to być zapisywanie tekstów opanowanych przez uczniów na pamięć	• uczeń nie korzysta z tekstu, gdyż po analizie tekst zostaje całkowicie zasłonięty. II kryterium: ilość udzielanych przez nauczyciela wskazówek: • ćwiczenia w których występuje kompletna analiza tekstu pod względem gramatyczno-ortograficznym oraz semantycznym i syntaktycznym; • objaśnienie pisowni tylko wybranych ortogramów, podczas gdy pozostały materiał uczniowie zapisują bez wyjaśnień; • ćwiczenia, w których brak objaśnień, uczniowie zaś obserwując tekst wychwytują ortogramy, każdy według własnych umiejętności i możliwości (wypoziomowanie pracy). można także wdrożyć ćwiczenia interpunkcyjne
Pisanie ze słuchu uwagi metodyczne: ▪ trening wprowadza się przed dyktandem wprowadzającym; ▪ autor tej propozycji podaje ją jako przykład ćwiczenia ortograficznego; ▪ proponuję jednak umieścić trening przez dyktandem; ważne jest aby, uczniowie nie popełnili błędu bo będzie to skutkować błędami w dyktandzie	A: wstępny trening (E. Polański, 1996):z tekstu dyktanda uczniowie wypisują w pionowym rzędzie trudne wyrazy z lukami, obok te same wyrazy, ale w pełnym brzmieniu lub same brakujące wyrazy. Kartką zostają zasłonięte słupki. Kartkę przesuwamy w miarę jak uczniowie ustnie lub pisemnie uzupełniają luki. Brakujące litery można pokolorować. Tok postępowania • Nauczyciel przygotowuje tekst dyktanda z którego wypisuje wszystkie ortogramy związane ze sprawdzaną regułą; • Uczniowie pracują pojedynczo lub są dzieleni na grupy 2-4 osobowe. Każda grupa otrzymuje kartkę z wyrazami wypisanymi przez nauczyciela; • Trening: uczniowie zapoznają się z wyrazami i „odgadują ich pisownię”; • Po 5-10 minutach zwracają kartki; • Po treningu następuje dyktando B: Dyktando wprowadzające

B: dyktando wprowadzające: ▪ czas trwania około 25 minut; ▪ powinno obejmować tylko jedną z trudności ortograficznych; ▪ pozostałe wyrazy w tekście dyktanda nie powinny, przy zapisie przez ucznia, budzić jego wątpliwości; ▪ nie występuje poprawa koleżeńska według zasady uczeń nie może się spotkać z błędem; ▪ dyktanda nie są oceniane; ▪ ocenie nie podlega także kaligrafia; ▪ dobrym rozwiązaniem metodycznym jest wprowadzenie zamiast tekstu dyktanda do pisania tekstu z lukami, tak aby, uczeń skupił się na stosowaniu reguły ortograficznej w wybranych wyrazach; ▪ ten rodzaj dyktanda nie jest polecany przez metodyków C: Dyktando utrwalające uwagi metodyczne: ▪ na dyktando przeznaczamy 10-15 minut;	Tok metodycznego postępowania: • Uprzedzenie uczniów jaki nowy materiał zawiera tekst; • Wytłumaczenie na czym polega nowa trudność- podanie reguły; • Wyodrębnienie intonacją wyrazów z nową regułą; • Zapis i kontrola C: Dyktando utrwalające Tok metodycznego postępowania: • Informacja o rodzaju i zakresie trudności ortograficznej; • Przypomnienie pisowni wyrazów z tą trudnością;

▪ ortogramy powinny być w pełni utrwalone; ▪ nadrzędną regułą tego rodzaju dyktand jest utrwalanie poprzez zapobieganie błędom ortograficznym; ▪ nauczyciel czyta tekst w całości, potem zdaniami i na koniec w całości; ▪ ta grupa dyktand ma za zadanie uaktywnianie słownictwa uczniów; ▪ wymienione obok rodzaje dyktand wymagają pomocy nauczyciela, słownika ortograficznego oraz kompetentnych kolegów; ▪ podczas dyktand utrwalających może wystąpić dyskusja i zapisywanie wzorów ortogramów na tablicy; ▪ po zakończeniu dyktanda nauczyciel zbiera dyktanda i je sprawdza, robi też notatki na temat trudności uczniów w pisaniu[95] _____	• Czytanie tekstu przez nauczyciela (bez zaznaczania intonacją trudności); • Pisanie tekstu pod dyktando nauczyciela. Rodzaje dyktand utrwalających • dyktando twórcze: tekst do dyktowania układają uczniowie z wykorzystaniem wskazanych przez nauczyciela lub wybranych samodzielnie przez uczniów ortogramów . Może ono być w formie dopisywania opuszczonych wyrazów w dyktowanym tekście, zmianie formy gramatycznej tekstu oraz komponowanie opisu i opowiadania z użyciem wskazanych wyrazów; • autodyktando: oparte na pamięci wzrokowej , uczeń zapisuje zdanie które sam sobie wcześniej podyktował; • dyktando wzrokowe: to dyktando z tzw. autopilotem albo nawigacją. Uczniowie zapisując tekst dyktowany przez nauczyciela sprawdzają pisownię porównując z tekstem napisanym na tablicy; • dyktando słuchowe: obejmuje przede wszystkim poprawność zapisywania wyrazów których pisownia jest zgodna z wymową; • dyktando swobodne: wyszukiwanie przez uczniów, pod kontrolą zapisu przez nauczyciela lub korzystając ze słownika ortograficznego synonimów, antonimów i homonimów zamiast trudnych wyrazów i porównywanie ich zapisu pod względem ortograficznym; • dyktando wybranych reguł i form: obejmuje jedną lub dwie reguły ortograficzne, bowiem najważniejszym walorem tego rodzaju dyktand jest utrwalenie pisowni określonych ortogramów; • dyktando z objaśnieniem (w trakcie dyktowania nauczyciel lub wskazany uczeń objaśnia pisownię danego wyrazu); D: Dyktando sprawdzające

[95] W dalszej części piszę jak to robić	Tok metodycznego postępowania: • Zapoznanie ucznia z całym tekstem; • Sprawdzenie stopnia zrozumienia tekstu; • Dyktowanie tekstu zdaniami • Powtórne przeczytanie tekstu • Zebranie prac, omówienie, udzielanie wyjaśnień, zapis na tablicy wybranych wyrazów • Sprawdzanie dyktand powinno odbywać się szybko, a dziecko nie powinno czekać na wynik E:Dyktando z komentowaniem (hybrydowe) • zawiera w sobie cechy dyktand wprowadzających, utrwalających i sprawdzających; • wyróżniamy w nim trzy rodzaje komentowania ułatwiającego dziecku poprawne zapisanie ortogramu: ➢ komentowanie pełne : wyjaśnia się w nim zapis całego tekstu; ➢ komentowanie częściowe: wyjaśnia się wydzielone grupy wyrazów ale w sposób bardzo szczegółowy; ➢ komentowanie wybranych wyrazów lub pozostawienie wyjaśniania pisowni uczniom. We wszystkich rodzajach dyktand można także wdrożyć ćwiczenia interpunkcyjne

D: Dyktando sprawdzające uwagi metodyczne: ▪ na dyktando przeznaczamy 10-15 minut; ▪ dyktando nie powinno zawierać żadnych pułapek; ▪ tekst dyktanda układany jest przez nauczyciela, który wie co dokładnie zostało" przerobione" i jak utrwalone E:Dyktando z komentowaniem (hybrydowe) uwagi metodyczne: ▪ komentowanie powinno odbywać się przy dużym zaangażowaniu uczniów; ▪ w komentowaniu możemy wykorzystać słowniki i algorytmy ortograficzne	

Sprawdzanie dyktand: uwagi metodyczne

- sprawdzeniu podlega tylko poprawność zapisania ortogramów zgodnie z regułą, której opanowanie sprawdzamy;
- tekst powinien być przygotowany przez nauczyciela prowadzącego zajęcia;
- nie powinno się korzystać z dyktand które są publikowane dla wszystkich (każda klasa jest niepowtarzalnym „zbiorem uczniów" którzy mają różne potrzeby językowe, zasób słownictwa biernego i czynnego – nie każdy będzie musiał napisać list z kolonii do rodziców w którym znajdzie się zdanie „Harcerz hasa po chaszczach";
- przy budowaniu dyktand nauczyciel powinien brać pod uwagę „użyteczność" słownictwa dziecka(nauczyciele powinni być uczeni sporządzania słowników frekwencyjnych dla każdego ucznia);

- każde dyktando powinno być oceniane i punktowane ze względu na trzy obszary zapisu wyrazów. Przy sprawdzaniu i punktowaniu stosujemy następujący schemat:

Pisownia wyrazów z rz i ó				
Lista uczniów	Błędy w wyrazach w których uczeń ma prawo popełnić błąd	Błędy w wyrazach w których uczeń nie powinien popełnić błędu, jednak ich pisownia jest trudna i nie podlegała dokładnemu opracowaniu	Błędy w wyrazach w których uczeń nie ma prawa popełnić błędu, ponieważ zostały utrwalone i pozostają w zakresie sprawdzanej reguły	Średnia ilość punktów które uzyskali uczniowie
punktacja błędów	- 0 punktów	- 0,5 punktów	- 1 punkt	
Alowicz Ania	będę , że	żyto, żebym	rzeka, rząd	9
Balowicz Bartek	mogę	grządka, może	rząd	9
Celowicz Celina	mogę, będę , że	grządka, może, żyto, żebym	-	9
Delta Dotota	-	-	-	12
Elta Ela	-	żyto	-	11,5
Wyrazy w których popełniono błędy w każdym z opisywanych obszarów	będę, że, mogę,	żyto, żebym, grządka, może	rzeka, rząd	10.05

- każdy tekst dyktanda jest oznaczany punktacją. Zakładamy że uczniowie piszą tekst dyktanda sprawdzającego za ogółem 12 punktów. To oznacza, że w tekście dyktanda jest 2 wyrazy w których uczeń ma prawo popełnić błąd, 6 wyrazów w których uczeń nie powinien popełnić błędu i trzeba nad nimi jeszcze popracować oraz 9 wyrazów w których uczeń nie ma prawa popełnić błędu, ponieważ zostały utrwalone i

pozostają w zakresie sprawdzanej reguły. Takie wyliczenia pozwalają nam na nie odejmowanie punktów z obszaru I i odejmowanie punktów z obszaru II i III. Zatem uczeń może ogółem otrzymać 12 punktów za które wstawiamy ocenę bardzo dobrą[96] (przypominam, iż ocena celująca obejmuje poprawne wykonanie zadań spoza podstawy programowej). W zależności jak nauczyciel ustawi wymagania , uczeń który uzyskał 6 punktów może otrzymać ocenę dostateczną- jej suma może wyglądać tak 0+0+1+1+1-0,5+1-0,5+1+1= 6 punktów;

- sposób sprawdzania i notowania błędów pozwala na zaproponowanie uczniom indywidualnej lub grupowej pracy, tylko nad tymi wyrazami w których uczniowie popełnili błędy. Uczniowie, którzy napisali bez błędu powinni mieć możliwość pracowania nad nowymi wyrazami, a poprawa dyktanda nie powinna ich dotyczyć;
- sprawdzanie dyktanda powinno odbywać się według zasady „ uczeń nie powinien mieć możliwości utrwalania w pamięci błędnych ortogramów”. Tak więc nauczyciel zbiera prace i może dokonać następującej korekty:
  - zakleja błędnie zapisane wyrazy i pisze na naklejce poprawny wzór;
  - zakleja błędnie zapisane wyrazy i pozostawia uczniowi do poprawnego uzupełnienia;
  - zakreśla kolorem błędnie zapisane wyrazy, ale pracy nie oddaje uczniowi lecz zachowuje ją do wglądu dla rodzica;
  - naganne jest podkreślanie kolorem błędnie zapisanych wyrazów i ich oddanie uczniowi;
- uczeń otrzymuje ocenę swojego dyktanda w postaci opisowej

Zadania, gry dydaktyczne i rozrywki umysłowe uwagi metodyczne: ▪ najważniejszą regułą jest zabawa; ▪ zadania, gry dydaktyczne i rozrywki umysłowe mogą stanowić zwarty blok (30-40 minut) lub być krótkim elementem zajęć; _____	A:Krzyżówki ortograficzne: powinny dotyczyć jednej reguły (klasa I i II). Opisy haseł można w klasie I zastąpić obrazkami; B: Zagadki: można wykorzystać internet lub książki A. Maćkowiak (2014); C: Wierszyki: zawarte poniżej w tabeli, oraz książki z rynku wydawniczego; D: Techniki mnemoniczne: szczególnie polecam książkę M.Gonczarskiej (2004) o której będę pisać w dalszej części książki; E: Rebusy: można wykorzystać internet lub książki z rynku wydawniczego F: Łamigłówki, szarady: można wykorzystać internet lub książki z rynku wydawniczego; G: Domina wyrazowe: można wykorzystać internet lub książki z rynku wydawniczego

[96] Nie posługuję się tu ocenami opisowymi, bo dla ułatwienia procesu pokazuję wyliczenia ocenami w zakresie 5-1	

▪ przy różnym poziomie wiedzy ortograficznej uczniów warto je poziomować; ▪ mogą stanowić wprowadzenie lub podsumowanie nowej partii materiału	
Szlaczki ortograficzne (M.Szczepańska,2018)	• Samodzielny wybór wyrazów z trudnościami ortograficznymi przez uczniów i zapisywanie ich w zeszycie w formie szlaczka. Dzieci umieszczają tam nie więcej niż 3-4 wyrazy z dowolną trudnością ortograficzną. Szlaczki są kolorowe i ozdabiane rysunkami według uznania dzieci. Samodzielny wybór wyrazów przez uczniowie inspirowany jest tekstami literackimi, wypowiedziami innych uczniów lub prasą dziecięcą. Sprzyja to poszerzaniu słownictwa czynnego dziecka; • Uczniowie mogą także zapisywać wyrazy które zostaną wskazane przez nauczyciela na podstawie listy frekwencyjnej lub indywidualnych możliwości dziecka; • Na podstawie moich badań (M.Szczepańska,2018) dzieci robią mniej, lub wcale, nie robią błędów w ortogramach zapisanych w swoich osobistych szlaczkach. Poszerza się także ich słownik czynny, który wykorzystują w samorzutnych i swobodnych wypowiedziach pisemnych nadając im osobisty charakter.

Tabela 181
Rodzaje ćwiczeń ortograficznych w powiązaniu z innymi podstawami programowymi w klasach I-III [97] oraz typem

[97] Ćwiczenia inspirowane klasyfikacją E. Polańskiego (1995)

pamięci, uwagi i zainteresowań ucznia

Rodzaj ćwiczeń	Przykłady
ortograficzno-leksykalne	➢ sprawdzanie w słowniku ortograficznym zapisu podanych wyrazów; ➢ formułowanie zasady ortograficznej na podstawie grupy wyrazów; ➢ intuicyjne tworzenie/ wybieranie z tekstu synonimów, antonimów, homonimów; ➢ tworzenie własnych słowniczków ortograficznych (osobista kompetencja językowa i komunikacyjna ucznia, bogacenie słownictwa czynnego); ➢ usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów, które w efekcie prowadzą do zapisywania poprawnych pod względem ortograficznym wypowiedzi; ➢ rozbudzanie potrzeby tworzenia tekstów o walorach estetycznych i podejmowania samodzielnych prób literackich (poprawnych ortograficznie);
ortograficzno-gramatyczno-słownikowe	intuicyjne bez używania terminologii ➢ grupowanie wyrazów wokół wspólnego rdzenia; ➢ grupowanie wyrazów z tym samym przedrostkiem lub przyrostkiem; ➢ tworzenie wyrazów pokrewnych; ➢ ćwiczenia z synonimami : pisownia nie z przymiotnikiem i rzeczownikiem; zestawianie wyrazu obcego pochodzenia z rodzinnymi; wprowadzenie zamiast formy rzeczownika w dopełniaczu synominicznej formy przymiotnika; dobieranie wyrazów o znaczeniu przeciwnym; uzupełnianie tekstu opuszczonymi wyrazami; ➢ tworzenie/ wybieranie z tekstu synonimów, antonimów, homonimów; ➢ usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów, które w efekcie prowadzą do zapisywania poprawnych pod względem ortograficznym wypowiedzi; ➢ rozbudzanie potrzeby tworzenia tekstów o walorach estetycznych i podejmowania samodzielnych prób literackich (poprawnych ortograficznie);
ćwiczenia związane z czytaniem	➢ zapisywanie wyrazów po wyjaśnieniu zapisu (ćwiczenia graficzne); ➢ samodzielne wypisywanie trudnych wyrazów z tekstu (dyskusja nad ich pisownią i znaczeniem);

	➢ tworzenie indywidualnych szlaczków ortograficznych(uczniowie samodzielnie wybierają wyrazy które chcą zapisać poprawnie pod względem ortograficznym i graficznym, dodatkowo mogą zapis dekorować lub uwypuklać kolorem lub krojem pisma); ➢ intuicyjne tworzenie/ wybieranie z tekstu synonimów, antonimów, homonimów; ➢ tworzenie wypowiedzi pisemnej inspirowanej tekstem lub własną obserwacją; ➢ usprawnianie czynności fonacyjnych, artykulacyjnych i prozodycznych uczniów, które w efekcie prowadzą do zapisywania poprawnych pod względem ortograficznym wypowiedzi; ➢ rozbudzanie potrzeby tworzenia tekstów o walorach estetycznych i podejmowania samodzielnych prób literackich (poprawnych ortograficznie);

Bardzo dużo trudności sprawia dzieciom pisownia spółgłosek miękkich. A. Jedut i A. Pleskot (1991) proponują następujące etapy nauczania:

- Dokonywanie analizy i syntezy słuchowo-wzrokowej wyrazów ze spółgłoskami miękkimi i określanie ich pozycji w wyrazie wybranych z obrazków lub tekstu literackiego. Uczeń - wymawia kolejne głoski, które są w wyrazach; wymawia samogłoski i pokazuje kartoniki oznaczające samogłoski w tych wyrazach; wymawia spółgłoski, występujące w tych wyrazach; wymawia spółgłoski, których nie potrafi napisać; nazywa głoskę występującą przy spółgłoskach po prawej stronie; nazywa głoskę występującą po *i*;
- Poznawanie zasady pisowni spółgłosek miękkich ze stopniowym różnicowaniem ćwiczeń przy wprowadzaniu nowej spółgłoski miękkiej (na podst. ilustracji, makiety, testu, opowiadania ucznia);
- Ćwiczenia utrwalające (pisanie ze słuchu, pamięci, zabawy z określaniem zasad);

Autorki zwracają szczególną uwagę na zastosowanie kolorowych nakładek i rzetelną analizę słuchowo-wzrokową wyrazu. Zwyczajowo kolor czerwony to samogłoski, a niebieski to spółgłoski.

F. Dyka (2004) proponuje zastosowanie w nauce ortografii programowania w swojej książce opisuje próbę zastosowania metody rozgałęzionej do nauczania ortografii którą przeprowadziła J. Kowalikowa (1997). „Zaproponowany przez autorkę podręcznik ortografii polskiej składa się z 23 części, podzielonych na sekwencje i poszczególne ramki. Zawiera on następujący materiał ortograficzny: rz wymienne, rz niewymienne; strz — trz —

szcz — zcz — cz; rz po spółgłosce, sz; ó wymienne, ó niewymienne, h — ch; ę — ą — em — en — om — on — o — e; i — j po spółgłosce; końcówki deklinacyjne -ii -ji -i; przedrostki roz- bez-; pisownia zakończeń -ski, -sko w przymiotnikach i przysłówkach; zanik dźwięczności na końcu wyrazu; pisownia przedrostków: z-, ś-, wz-, wez-, ws-, wes-; pisownia łączna i rozdzielna w wyrazach i wyrażeniach złożonych; pisownia formatów -dzi, -dzki, -stwo, -dztwo; stosowanie wielkich i małych liter. Zgodnie z istotą metody rozgałęzionej, uczniowie, pracując z programem, nie czytają wszystkich kolejno po sobie następujących ramek programu. Każdy następny krok jest uwarunkowany trafnością udzielonej odpowiedzi. Obok każdego wariantu odpowiedzi znajduje się numer ramki, do której po dokonaniu wyboru uczeń powinien przejść. Jeżeli wybór jest prawidłowy, uczeń znajdzie w ramce potwierdzenie słuszności swego wyboru oraz następne zadanie do wykonania, zawierające ten sam problem ortograficzny. Jeśli wybór jest błędny, to w ramce, do której uczeń został skierowany, dowie się o niesłuszności swego stanowiska, a także spotka się z próbą wyjaśnienia przyczyny błędu w świetle zawartych informacji wstępnych, wiadomości teoretycznych, czyli reguły ortograficznej. Wyjaśnienie to ma charakter wskazówek naprowadzających, ułatwiających poznanie istoty błędu, a następnie dokonania poprawnego wyboru. W tej samej ramce znajdzie się ćwiczenie zawierające bądź użyty poprzednio wyraz, bądź też wyraz pokrewny. Użycie w ramkach konkretnego materiału z rodziny wyrazów lub wyrazów o podobnej budowie służy uświadomieniu uczniom istnienia w języku rozmaitego typu analogii, z których wynikają określone konsekwencje dla ortografii. Jeśli ćwiczenie korektywne uczeń wykona prawidłowo, to otrzyma polecenie wykonania jeszcze jednego ćwiczenia w celu utrwalenia poprawnej pisowni. Gdy natomiast powtórne ćwiczenie uczeń wykona błędnie, zostaje odesłany do informacji wstępnej i zaczyna program od początku. Obok programowania liniowego i rozgałęzionego istnieje również program mieszany, w którego skład wchodzą metody: sheffieldzka i blokowa. W programie mieszanym, którego blokową odmianę opracowano w Polsce, dawki informacji są zróżnicowane co do rozmiaru, a ocenie pracy ucznia z tekstem służy zarówno wypełnianie luk, jak i wybór odpowiedzi”(s.54).

Tabela 181
Ramka ortograficzna zaproponowana przez J. Kowalikową (1997)

Pisownia zakończeń -ą i -om
WIADOMOŚCI, ĆWICZENIA, SPRAWDZENIE

1. Odczytaj uważnie tekst i podkreśl wszystkie wyrazy z końcówką -ą i -om.
Wybieramy się na wycieczkę. Pojedziemy koleją. W drodze będziemy przyglądać się polom, łąkom, lasom i wioskom. Z wychowawcą i przewodniczką będziemy maszerować górską drogą i przypatrywać się górom. Zabiorę aparat i z kolegą zrobimy zdjęcia. Pokażemy je koleżankom i kolegom z siódmej klasy.
2. Wypisz wyrazy z ćwiczenia
- z zakończeniem -ą i -om. -ą: koleją ; -om: polom
- koleją, polom, łąkom, lasom, wioskom, wychowawcą, górską, drogą, górom, kolegą, koleżankom, kolegom

3. Zakończenie -ą mają rzeczowniki w liczbie pojedynczej! Zakończenie -om mają rzeczowniki w liczbie mnogiej!

koleją, wychowawcą, przewodniczką, górską, drogą, kolegą polom, łąkom, lasom, wioskom, górom, koleżankom, kolegom
4. Przeczytaj zdania i wpisz końcówkę wyrazów -ą lub -om
Moja szkoła, szkoła, kolega, koleżanki
- Twoja szkoła była kiedyś ……..
- Wszyscy ludzie zawdzięczają wiele swoim……. Tomek jest dobrym …….. chętnie pomaga

5. Uzupełnij luki w tekście, wstawiając -ą lub -om.
Basia jest wzorową uczennic.... Przypatrz się jej stopni.... Taką cenzurk.... można się pochwalić. Cieszy się więc mama z córk....
(moją szkołą, szkołom, kolegą, koleżankom, uczennica, stopniom, cenzurką, córką)

Usprawnianie procesu nabywania umiejętności z ortografii ułatwić może między innymi cykl książek „Kolorowa ortografia” L. Furmagi (1995). Autor porządkuje ortogramy kolorem, a głoski podwójnie oznaczane nazywa Jasiami. W książce jest wiele pomysłów na zabawy a w komplecie jest także słownik. Do samodzielnej nauki ortografii można wykorzystać także Samouczek ortograficzny J. Sołowieja (1995).

Osobną metodą nauki ortografii jest propozycja wykorzystania ogniw ortograficznych M.Ganczarskiej (2004).

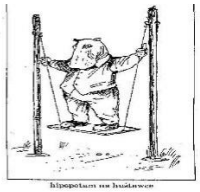
Etapy czynności nauczyciela i ucznia

- Zapoznanie uczniów z metodą

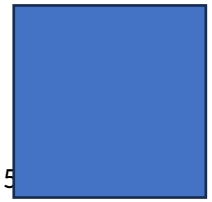
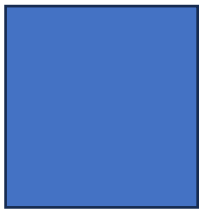
- Przedstawienie rysunku ortograficznego np.: rysunkiem „ó” jest ósemka; „u”- uśmiech”; rz”- rzeczka ; „ż” – żmija; „h” – huśtawka; „ch” – chmura; itd.;
- Wyjaśnienie mechanizmu tworzenia historyjki mnemonicznej (ogniwo1: ogniwo 1 połączone z ogniwem 2…)
- Rysowanie komiksu mnemonicznego (każde dziecko układa swój komiks). Jeśli w wyrazie występuje jedna trudność ortograficzna wtedy komiks składa się z dwóch rysunków- desygnat i desygnat połączony z rysunkiem ortograficznym;
- Projekcja (mnemonika)historyjki w wyobraźni (kilkakrotnie w czasie lekcji oraz powtarzanie w ciągu następnych dwóch dni).

Przykład :

- Nauczyciel poleca dzieciom zapamiętanie pisowni wyrazu hipopotam



- Równocześnie rozdaje uczniom dwie puste szablonu komiksu z podpisami

Hipopotam Hipopotam i huśtawka

E.Polański (1996) cytując M.Froelichową i J. Ledóchowską (1961) wskazuje na cechy poprawnie sformułowanej reguły ortograficznej. Od poniższych zasad autorzy uzależniają skuteczność uczenia się:

- „ reguła powinna mieć formę twierdzącą;
- samo sformułowanie reguły powinno zostać poprzedzone obserwacją określonego zjawiska językowego;
- wprowadzenie reguły wymaga dostosowania się do następujących etapów postępowania dydaktycznego
    - obserwacja i gromadzenie materiału językowego oraz praktyczne utrwalanie poprawności tego zapisu;
    - sformułowanie uogólnienia;
    - utrwalanie zapisów podlegających regule przez dobór odpowiednich ćwiczeń;
- wyjątki od zasady wprowadzamy wówczas, gdy stwierdzamy, że uczniowie umieją stosować poznaną regułę;
- ważne aby odwoływać się do analizy gramatycznej” (s.25).
- A. Domagała i U. Mireck (2010) po przeprowadzonych badaniach stwierdziły, iż brak wzorców wzrokowo-ruchowych lub ich słabe zautomatyzowanie może w znaczny sposób utrudniać opanowanie ortografii.

Powyższe postulaty spełnia koncepcja U.Strzelczyk (1989), która zaproponowała uczenie się ortografii za pomocą wspólnego z uczniami układania algorytmów, wdrażanie uczniów do układania algorytmów w procesie samodzielnej

pracy oraz uczenie się przy pomocy gotowych algorytmów. Autorka proponuje następujący tok pracy nad algorytmem:

- Zapoznanie z celem lekcji: pisownia wyrazów z ó;
- Wprowadzenie/ powtórzenie wiadomości na temat pisowni wyrazów z „ó”;
- Przygotowanie „ramion algorytmu” (lekcja I, II, III, IV). Podczas każdej lekcji każde z ramion służy ćwiczeniom oraz formułowaniu części reguły ortograficznej;
- Ćwiczenia z różnymi wyrazami które są „wpuszczane w całościowy algorytm „
- Sformułowanie reguły ortograficznej

Tabela 182
Budowanie algorytmu ortograficznego według U. Strzelczyk (1989) [98]

Lekcja pierwsza/ spotkanie

- **Sprawdź , jeżeli: w innych formach pokrewnych „ ó” wymienia się na „o”**

Piszesz ó

Lekcja druga/ spotkanie

- **Sprawdź jeżeli: w innych formach wyrazu lub w wyrazach pokrewnych „ó” wymienia się na „ e „lub „a „**

Piszesz ó

[98] Autorka w swojej publikacji zawarła wszystkie algorytmy związane z trudnościami ortograficznymi

Lekcja trzecia/ spotkanie

- **Sprawdź jeżeli: w zakończeniach wyrazu występuje – ó, -ówna, -ówka**

wyjątki: skuwka, zasuwka,

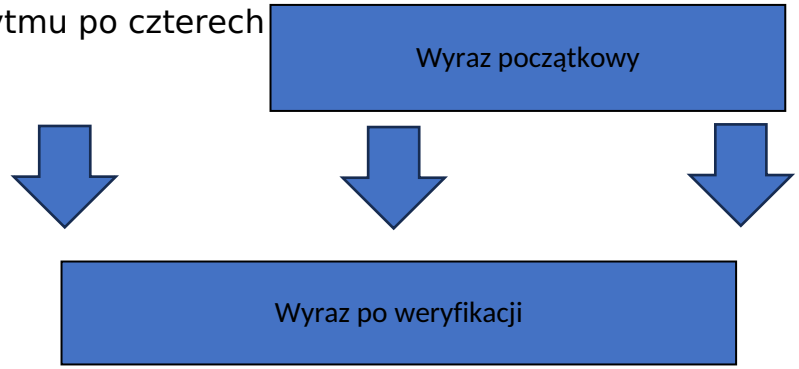
Piszesz ó

Lekcja czwarta/ spotkanie

- **Sprawdź jeżeli: są to wyrazy : ów, ósemka, ówdzie, ówczesny**

Piszesz ó

Układ algorytmu po czterech



Stwierdzono, że dzieci kształcone metodą B. Rocławskiego zdobywają świadomość ortograficzną już na pierwszym etapie przygotowania uczniów do nauki czytania i pisania. Jest to bardzo wcześnie ponieważ w tradycyjnym nauczaniu nie wszyscy uczniowie uczniów osiągają ją nawet w klasie III. W nauce ortografii B. Rocławski proponuje zasadniczą zmianę w podejściu do reguł ortograficznych. Zaleca, aby litery podzielić na podstawowe (a, ą, b, c, cz, ć, d, dz, dź, dż, e, ę, f, g, ch, i, j, k, l, ł, m, n, ń, o, p, r, s, sz, ś, t, u, w, y, z, ź, ż) i nie podstawowe (ci, dzi, h, ni, ó, rz, si, zi) oznaczając je jednocześnie kolorem czarnym, a nie podstawowe kolorem czerwonym. Takie podejście nazwał ortograficzno-ortofonicznym. Oznaczenie ortograficzno-ortofoniczne podpowiada, jaka ma być wymowa wyrazu, i uczy dobrej znajomości struktury głoskowej. B. Borowska (2016) opisując ten proces zwraca uwagę na rolę Słownika ortograficzno-ortofonicznego autorstwa B. Rocławskiego. „Dzieci wpisują wyrazy do tabelek, a po sprawdzeniu poprawności na wielu przykładach odkrywają reguły pisowni. Błędom w pisowni zapobiega także okienko ortograficzne, które pojawia się wówczas, gdy nie ma w danej chwili możliwości ustalenia sposobu zapisywania danej głoski. Reguły te nauczyciel tworzy również na bazie ortofonicznej, szukając z dzieckiem prawidłowej pisowni poprzez dedukcję. Dzieci powinny same zauważyć zmianę w sposobie zapisywania wyrazów, czyli odkryć przyczynę oznaczania niektórych liter kolorem czerwonym (np.: fonem /sz/ w słowie /k o sz/ zapisujemy literą podstawową sz – kosz, w słowie /j e sz/ zapisujemy literą nie podstawową ż – jeż, w słowie /p e sz/ zapisujemy literą nie podstawową rz – perz), a tym samym zwrócić uwagę na trudność ortofoniczną, która polega na tym, że ta sama litera oznacza dwie głoski (litera nie podstawowa rz oznacza głoski sz i ż, litera nie podstawowa z oznacza s i ź, litera nie podstawowa dz oznacza c i dź) lub grupy głosek (litera nie podstawowa ę oznacza: e, em, en, eń, litera nie podstawowa ą oznacza: o, om, on, oń). Trudność ortograficzna polega na tym, że głoska (fonem) jest oznaczana dwiema lub więcej literami (np.: głoska e jest oznaczana literą e i ę, głoska o – literą o i ą, głoska u – literą u i ó, głoska ś – literami: ś, si, s, ź itd.)” (s122).

Tabela 183
Zestawienie ortogramów[99] dla klas I-III według E. Polańskiego (1995, ss. 131-148)

Pisownia wyrazów z Ó wymienne	
klasa I	bój, czwórka, dróżka, dwór, główka, gotów, jagódka, kąpielówki, kółko, nóżka, Kraków, krówka, łóżko, miód, mnóstwo, mój, mróz, mówić, mrówka, nóż, nóżka, obrót, odwrót, ogród, ogródek, ósmy, parowóz, pióro, pocztówka, podróż, podwórko, podwórze, pokój, pomóc, pół, próg, przewrócić, przód, pszczółka, samochód, siódmy, sposób, spódnica, stołówka, stóg, swój, szósty, trójka, twój, trójkąt, wieczór, wokół, wódz, wór, wrócić, wspólny, współczucie, wśród, zawód, zbiórka, zdrów, ziółko, znów, pójść
klasa II	chłód, ciężarówka, litrówka, lodówka, łódź, majówka, makówka, owadobójczy, pochód, północ, przetwór, przyjaciółka, różki, przysłówek, siatkówka, słój, słówka, spośród, spółgłoska, surówka, ściółka, twaróg, widokówka, wół, żłób, wówczas, wybór, żaglówka, żarówka
klasa III	bóbr, bród , Ciechanów, dowód, Dziwnów, Gorzów, gotówka, grób, gród, kościół, nawóz, dochód, obwód, ostróżka, podnóże , podzbiór, pogróżka, połów, powłóczysty, powrósło, półmisek, półproste, półrocze, próchnica, przekrój, przednówek, przedpokój, przetwórnia, przewóz, przychówek, wspólnota, zbój, współdziałać
Pisownia wyrazów z Ó niewymienne	
klasa I	chór, córka, góral, góralczyk, górnik, górzysty, jaskółka, Józio, kłócić się, król, królewicz, królewna, królik, królowa, krótki, kryjówka, który, ogórek, ołówek, oprócz, pagórek, płótno, powtórzy, półki, późno, próbować, również, równina, równy, róża, różny, różowy, skóra, wiewiórka, włóczka, w ogóle, wróbel, wróżba, żółty, żółw
klasa II	chór, dopóki, którędy, odróżniać, równocześnie, równość, równoważnik, skrót, różyczka, skórzany, sójka, spróbować, tchórz, wskazówka, wzgórze
klasa III	czółno, mózg, nierówność, pokłócić się, rozróżniać, rówieśnik, źródełko, równoległobok, równoległy, różnorodny, szczegół, włókno
Pisownia wyrazów z Rz wymienne	

[99] W klasie II obowiązuje zestaw ortogramów z klasy I, a w III zestaw ortogramów z klasy I i II

klasa I	aptekarz, elementarz, gorzki, gospodarz, górzysty, harcerz, kominiarz, księgarz, lekarz, marynarz, morze, murarz, obdarzyć, odtworzyć, orzeł, piekarz, parzysty, podwórze, powtórzyć, stolarz, wierzyć, zmierzyć, żeglarz, żołnierz
klasa II	blacharz, chórzysta, nieparzysty, pierze, rowerzysta, zaparzy, skórzany, utworzyć, wioślarz, zachmurzyć się
klasa III	drukarz, Sandomierz, szarzeć, zamierzać, Żoliborz, wytwarzać
Pisownia wyrazów z RZ niewymienne	
klasa I	burza, Jerzyk, korytarz, korzeń, korzystać, kurz, marzyć, narzędzie, odkurzać, orzech, pierzyna, porządek, porzeczka, przyrząd, przyrzekać, rząd, rzecz, rzeka, rzepa, rzucać, talerz, towarzysz, twarz, uderzyć, urząd, urządzenie, warzywo, wierzba, wierzchowiec, wierzgać, wyrzucić, zwierzę
klasa II	jarzyna, kalendarz, korzonek, narzekać, oburzać się, przez, rzeczownik, rzemieślnik, rzeżucha, samorząd, tchórz, uporządkować, wyrzut, wzburzyć, zmierzyć.
klasa III	bajdurzyć, bramkarz, lichtarz, macierzyństwo, narzeczona, rzemień, Rzeszów, rzępolić, towarzystwo, urzędnik, wachlarz, węgorz, zamierzchły, zakorzenić się
Pisownia wyrazów z Rz po spółgłoskach	
klasa I	brzeg, brzmieć, chrzest, dobrze, dojrzeć, drzewko, drzwi, grządka, grzbiet, grzebień, grzecznie, Grzegorz, grzyby, Jędrzej, krzew, krzesło, krzyczeć, Krzysztof, krzywda, krzywy, modrzew, obejrzeć, olbrzym, otrzymać, patrzeć, potrzeba, powietrze, przebiec, przeciwko, przed, przedmiot, przedstawić, przedszkole, przedtem, przejazd, przejść, przekaz, przekonywać, przelotny, przepaść, przerwa, przewrócić się, przez, przód, przyczyna, przyglądać się, przygoda, przygotować, przyjaciel, przyjaźń, przyjąć, przykład, przykrość, przylaszczka, przynajmniej, przynieść, przypadek, przypomnieć, przyrząd, przyrzekać, przysłowie, przyszłość, przytulić, przyzwyczaić, skrzydło, skrzypieć, spojrzeć, sprzątać, sprzeczka, sprzedawca, sprzedaż, strzał, strzeżony, trzasnąć, trząść, trzeba, strzał, trzej, trzymać, ujrzeć, uprzejmy, wrzask, wstrzymywać, wyjrzeć, wytrzeszczyć, wytrzymałość, zaprzęg, zgrzytać.
klasa II	chrzan, chrząszcz, dostrzegać, ostrzeżenie, popatrzeć, prządka, przebiśnieg, przechodzień, przechowalnia, przeciąg, przecinek, przedział, przegląd, przekształcić, przemoc, przerażenie, przestrzec, przesuwać przetrwać, przetwór, przewietrzyć, przędza, przędzalnia, przodownik, przybysz, przyczepka, przydatność, przyjaciółka, przylgnąć, przymiotnik, przyroda, przysłówek, przystąpić,

	skrzywić, skrzyżowanie, spostrzeżenie, sprzęt, strzaskać, strzelba, strzelić, wieprzowina, wrzesień, wstrząs, zegarmistrzostwo
klasa III	burmistrz, dojrzewać, mistrz, nadrzeczny, na przemian, nieprzyjaciel, ogrzewać, pogrzeb, poprzeczny, poprzedni, przebieraniec, przechytrzyć, przeciwległy, przeciwpowodziowy, przednówek, przedpokój, przedwiośnie, przekop, przekrój, przeładunek, przemiana, przepych, przestępny, przestroga, przestrzeń, przesyłka, prześcieradło, przetwórnia, przetwarzać, przywieźć, przewożenie, przewóz, przodek, przychówek, przyłożyć, przypatrzyć się, przysięgać, przytomność, przytrzymać, przyzba, przyzwoity, skrzela, sprzymierzeniec, strzałka, strzelec, strzyżyk, trzcina, trzoda, trzon, trzykrotnie, uprzedzenie, przybliżenie, zaprzężony, zgrzebło
Pisownia wyrazów z Ż	
klasa I	bandaż, bliżej, chociaż, ciężki, dłużej, drapieżny, droższy, dróżka, duży, dyżurny, gdzież, inżynier, jeżeli, już, każdy, koleżanka, książka, księżniczka, księżyc, któż, leżeć, łyżka, mężczyzna, może, należeć, nóż, nóżka, odjeżdżać, odważnik, pasażer, podróż, położyć, pomoże, potężny, pożar, pożyczyć, próżniak, przecież, przerażony, przydrożny, rożek, również, róża, różowy, spożywać, sprzedaż, strzeżony, straż, także, śnieżek, świeży, też, ułożyć, uważać, używać, ważny, ważyć, wąż, wciąż, wieża, włożyć, wróżka, wstążka, wyżej, zauważyć, zbliżyć, zboże, zdążyć, złożyć, zważać, żaba, żaden, żeglarz, żeglować, żelazo, żmija, żniwo, żołądź, żołnierz, żona, żółty, żółw, żuraw, żwawy, życzliwość, życzyć, żyć, żyrafa, żywić, żywy, służba
klasa II	ciężarówka, czyżby, drużynowy, dyliżans, filiżanka, gdyż, jakże, koleżeński, mżawka, najbliższy, najwyższy, niechże, nieduży, nieużyty, odróżniać, żużel, ostrzeżenie, podłużny, podróżnik, poniższy, pożytek, pożywny, równoważnik, różyczka, ryż, skrzyżowanie, spostrzeżenie, śnieżynka, wieżowiec, wyrażenie, zagnieżdżać, zasłużony, żabka, żaglówka, żeński, żer, żłób
klasa III	bieżnia, chorąży, ciżba, dzierżawa, dzieża, jałmużna, kałuża, łodyżka, małżonka, mosiężny, młodzież, nożyczki, odzież, odżywienie, ostrożny, owadożerny, pasożyt, piżmak, podnóże, pogróżka, przeważać, przewożenie, przyłożyć, rozmnażać, rozróżnić, różnorodny, użytkownik, użyźniać, przybliżenie, wyposażyć, zadrżeć, zagrażać, zaprzężony, zażądać , żleb, zażywać, zamrużyć, żak, żałosny, żołd, żywność, żyworodny, skażony, zamraża
Pisownia wyrazów z H	
klasa I	aha, bohater, Halina, hałas, halo, hamować, Hania, harcerz, hasać, Helena, helikopter, herbata, historia, hodować, hu, huczeć, hulać, huragan, huśtać, hokus-pokus, Hubert, hop

klasa II	błahy, czyhać, druh, haft, hol, hartować, hasło, hejnał, helikopter, Henryk, herb, herbatnik, het, hiacynt, hodowca, homar, hops, hotel, humor, huśtawka, huta, higiena
klasa III	filharmonia, halabarda, handel, heban, hektometr, holownik, hola, hołd, huczeć, hulajnoga, pohańbić, wahać się
Pisownia wyrazów z CH	
klasa I	Ach, bochenek, cha cha, chaber, chałupa, chata, chcieć, chętnie, chichotać, chleb, chlupać, chłodny, chłop, chłopiec, chmura, chociaż, choć, chodnik, chodzić, chorągiewka, chorować, chować, chór, chrapać, chrzest, chudy, chyba, cicho, dach, dech, dmuchać, dwóch, fartuch, groch, jechać, kichać, kochać, kożuch, kuchnia, licho, machać, maluch, marchew, Michał, mucha, natychmiast, nawierzchnia, niech, niechybny, niesłychanie,, och, ochota, ochrona, oddech, orzech, pachnąć, plucha, pochyły, popychać, prychnąć, puch, puchar, rozczochrany, ruch, samochód, samochwała, schnąć, schody, słuchać, słuchawka, słychać, spadochron, Stach, strach, strzecha, suchar, suchy, śmiech, trochę, ucho, uśmiech, wąchać, westchnąć, wicher, wierch, wybuch, wychylać się, wzdychać, zachwyt, zapach, Zocha, zuch
klasa II	blacharz, chlew, chłód, cholewa, Chopin, chrapkę, chrzan, chrząszcz, chwała, chudzina, chytrość, cichutki, czeremchę, gruchnąć, kłamczucha, lekuchny, leniuch, łańcuch, niechęć, nieruchomy, obchodzić, pończocha, obwąchiwać, olcha, pchnąć, popłoch, posłuch, przechodzień, przechowalnia, rachunek, spychać, tchórz, zachmurzyć się, westchnąć, wychowawczyni, wichura, strach, technikum, zmierzch, wyschnąć, wybuchnąć, odetchnąć, zachwycać
klasa III	chłodnia, chodak, chomąto, chorąży, chrabąszcz, Ciechanów, dmuchawiec, chuch, falochron, głuchy, gruchać, koniuch, krochmal, lichtarz, łopuch, makuch, muchomor, obchód, pacha, piach, powszechny, próchnica, przechytrzyć, pycha, przepych, rechotać, rozpowszechniać, schab, schemat, schronisko, sucha, spulchniać, sucharki, szachy, trucht, wachlarz, wiecha, wychowanek, zamach, zamierzchły, zuchwały.
Pisownia wyrazów z utratą dźwięczności spółgłosek w środku wyrazu	
klasa II	babcia, babka, ciężarówka, drzewka, dziadka, farbka, gałązka, główka, grządka, gwiazdka, kawka, kredka, ławka, przegródka, różki, przegródka, różki, sąsiadka, żabka, ślizgawka, wskazówka, wstążka, zagadka, zarazki, surówka
Pisownia wyrazów z utratą dźwięczności spółgłosek na końcu wyrazu	

klasa I	ależ, aptekarz, aż, bandaż, bez, brzeg, chleb, chociaż, cóż, dąb, elementarz, gałąź, gdzież, głód, gospodarz, gotów, Grzegorz, grzyb, harcerz, jeż,, już, kominiarz, korytarz, krajobraz,, Kraków, krzew, krzyż, księgarz, któż, kurz, lekarz, marchew, marynarz, modrzew, mróz, naprzód, nazajutrz, niedźwiedź, niż obiad, ogród, owad, parowóz, piekarz, pociąg, pod, podróż, próg, przecież, przód, przykład, przyrząd, również, rząd, samochód, spichrz, sposób, sprzedaż, stolarz, stóg, straż, szereg, śnieg, talerz, też, twarz, urząd, wąż, wciąż, wódz, wóz, wśród, zaprzęg, zawód, znów, żeglarz, żołądź, żołnierz, żółw, żuraw
klasa II	błąd, chlew, chłód, gaz, gdyż, guz, głąb, grad, gruz, herb, iloraz, kalendarz, łódź, opad, paź, perz, przebiśnieg, przeciąg, przegląd, ryż, spośród, wyścig, zaraz, żłób
Wyrazy z -em, -en, -om, -on	
klasa I	atrament,, benzyna, bomba,, Bożenka, centymetr, elementarz, encyklopedia, gont, jabłonka, klomb, kombinezon, kompan, kompot, kompres, konfitura, konkurs, koronka, kredens, legenda, pacjent, piosenka, pisemko, pompa, ponton, pretensja, prezent, remont, sarenka, sens, skarbonka, skowronek, słomka, słonko, syrenka, transparent, ziarenko, żonkil
klasa II	cementownia, fragment, horyzont, kalendarz, koncert, konduktor, komenderować, kontakt, konwalia, korzonki, lament, pasemko, renta, sadzonka, temperatura
klasa III	antenka, bombardować, bombonierka, brezent, centrala, centrum, diament, dzwonek, element, Giewont, identyczny, instrument, jelonek, kombajn, kombinacja, komenda, kompas, komplement, komplet, komputer, kongres, konserwa, konserwacja, kontrola, koronczarka, Londyn, małżonka, mini-komputer, montować, pensja, rondel, skomplikowany, skonstruować, spodenki, stempel, stonka, tętent, wujenka
Wyrazy z zakończeniami -ów, -ówka, - ówna, -unek	
klasa II	boków, centymetrów, czworokątów, elementów, gatunków, grochówka, iloczynów, ilorazów, kierunek, kilogramów, końcówka, uroków, królików, krów, kryjówka, krzaków, kwiatów, litrów, metrów, mieszkańców, mrówka, nawiasów, odcinków, pracowników, przykładów, przymiotników, ptaków, rachunek, rysunek, sadów, rzeczowników, rzutów, siatkówka, składników, słów, sprawunek, stosunek, trójkątów, wędrówka, wskazówka, wyrazów, wzorów, zbiorów, znów, żaglówka
klasa III	borówka, buraków, chwastów, dębów, dopływów, dzików, dźwigów, futbolówka, hektolitrów, kątów, kombajnów, krajobrazów, lasów, leśniczówka, ładunek, materiałów, milionów, mostów, nawozów, obszarów, oceanów, pagórków, pasażerów, pędów, pęków, Piotrków, placówka, plonów, podzielników,

	portów, pożarów, produktów, punktów, rów, równoległoboków, rybaków, rzędów, słupków, ścieków, terenów, ułamków
Pisownia wyrazów z -ą, -ę	
klasa II	babcią, bąk, będą, będę, będzie, błąd, błękitny, bydlęcy, ciągnąć, ciężarówka, chrząszcz, czworokąt, cyfrową, dętkę, dziesiątka, dziesięć, dziękuję, dziewczynkę, figurę, gałązka, gałąź, gąsienica, gąska, gąskę, głąb, gołąb, górą, grządka, jesienią, język, klasą, kłącze, książeczka, książką, którędy, lęgowy, liczbą, liczbę, linią, łączność, łąka, mają, męski, mięso, następujący, niebieską, niechęć, niemądry, nierozwinięty, nie trójkątny, niewiadomą, obwąchiwać, ochroną, pchnąć, pięć, piękny, pocą się, podręcznik, prostokąt, proszę, prządka, przeciąg, przegląd, przędza, przystąpić, pszczołę, ręce, ręka, ręką, rękę, robię, rosną, rozwiązanie, rozwiąż, rozwinięty, różnicą, różnobarwną, rzodkiewkę, rządy, samorząd, sąsiadka, sprzęt, ssą, stanęła, sumę, szklarnię, trójkąt, węgiel, więc, większy, wiosną, wodą, wziął, wzięła, wstążka, wybuchnąć, wyciągnąć, wypchnąć, występują, zaczął, zagnieżdżają się, zając, zapamiętać, zapytają, ząbki, zwierzęta, żerują
klasa III	Bajkę, ciąg, ciągnik, chmurę, choinkę, chomąto, chorąży, chowa, chrabąszcz, Częstochowa, dąb, dokąd, dojrzewają, drąg, dzielę, dziesiątkowy, dziesiętny, dziewiątka, dziewięćset, dwójkową, gąszcz, glebę, głowę, gołębica, gorący, górę, górską, grają, grążel, jednostkę, jęczmień, jęk, każdą, kąpiący, kąpielówki, kąt, kiełkują, krzyknęła, książę, księżniczka, kukurydzę, kwitną, usną, liczący, lubię, łamaną, mądrze, mąka, mnożąc, nadziemną, naftową, nawożą, nieulękły, niosę, objętność, obliczając,, odcięta, odejmowaną, pęd, pędrak, pęk, pięćdziesiąt, pielęgnować, pielęgnują, pnącze, popędzać, potęga, przecinający, przejął, przysięgać, przystępny, pstrąg, rąbać, ropę, rudę, rzępolić, rzęsa, stąd, świecą, tępić, urzędnik, wąwóz, wąż, wesołą, węgorz, widnokrąg, wodociąg, wyłącznik, wysiewają, zaprzężony, zażądać, zobowiązanie, zrąb, źrebięta, żerujący
Pisownia w końcówkach fleksyjnych wyrazów	
klasa III	drzwiom, dzieciom, górom, ilustracjom, kolegom, kwadratom, ludziom, Polakom, powodziom, ptakom, rolnikom, roślinom, rysunkom, sarnom, strzyżykom, trójkątom, wnukom, zwierzętom, żołnierzom
Skróty	
klasa I	cm, dag, gr, kg, l, m, zł
klasa II	dm, godz., km, mm
klasa III	cm2, dkm, h, hl, hm, q, s, t, gen., itd., itp., mies., min., MZK, PKP, str., tzn., tzw.

Przy analizie powyższych ortogramów łatwo można zauważyć, iż niektóre z nich są dla dziecka 7-9 letniego już archaiczne. Proponuję zatem dokonanie samodzielnej analizy spisu i wybranie tylko tych które są bliskie językowo naszemu uczniowi i będzie je on wykorzystywał w swoich wypowiedziach pisemnych.

Trudności w nabywaniu wiedzy i umiejętności ortograficznych spowodowane są przede wszystkim przez dysleksję. Badania w poradni psychologicznej i diagnoza są podstawą, aby traktować uczniów jako tych którzy mają specjalne potrzeby psychoedukacyjne. Należy jednak pamiętać, iż pełne badania dysleksji mogą być prowadzone dopiero po ukończeniu przez dziecko 8-10 lat. Natomiast objawy sugerujące dysleksję można wykryć już na wczesnym etapie edukacji (ryzyko dysleksji). Diagnoza w wieku 10 lat jest więc stawiana w sytuacji, gdy dziecko było już badane psychologicznie i uczęszczało na terapię korekcyjno-kompensacyjną.

Tabela 184
Trudności w nabywaniu wiedzy i umiejętności ortograficznych spowodowane przez dysleksję, dysgrafię oraz dysortografię

dysleksja: trudności w czytaniu ze zrozumieniem, technika czytania pozostaje na poziomie elementarnego czytania przy jednoczesnym braku zrozumienia treści. Dzieci dyslektyczne nie różnią się poziomem inteligencji od swoich rówieśników (bywa nawet, że ich inteligencja kształtuje się na poziomie ponadprzeciętnym i wysokim), ale ich podstawowym problemem są trudności w opanowaniu poprawnego czytania i pisania. Dysleksja u dzieci przejawia się między innymi: niestarannym charakterem pisma, dużą ilością błędów ortograficznych, myleniem w wymowie podobnie brzmiące głosek, pomyłkami w zapisywaniu podobnie wyglądających liter. Pomimo coraz większego poziomu wiedzy na temat dysleksji nie wszyscy zdają sobie sprawę z tego, że osoby potrzebujące większej ilości czasu na wykonanie zadań, mające problemy z koncentracją czy też piszące mało czytelnie mogą przejawiać trudności o podłożu dyslektycznym i odpowiednio dobrane oddziaływania terapeutyczne mogą znacząco zminimalizować te problemy. Powyższe dysharmonie rozwojowe wynikają z mikrodeficytów w tym zaburzeniach funkcjonowania analizatorów bądź w poziomie ich integracji. Zatem wyróżniamy:			
dysleksja typu wzrokowego - występowanie zaburzeń percepcji	dysleksja typu słuchowego - zaburzenia percepcji słuchowej, które	dysleksja integracyjna - rozwój funkcji percepcyjnych jest adekwatny do wieku jednostki, ale występują zaburzenia w integracji bodźców napływających	dysleksja typu mieszanego – występują zarówno w percepcji słuchowej słowa, pamięci sekwencyjnej słuchowej, percepcji wzrokowej wyrazów, wzrokowej

i pamięci wzrokowej	często są powiązane z zaburzeniami językowymi	z poszczególnych zmysłów (np. deficyt integracji wzrokowo-ruchowej)	pamięci sekwencyjnej, pamięci wzrokowo-słuchowej oraz wyobraźni przestrzennej
dysgrafia - problemy z prawidłowym pisaniem, które mogą objawiać się niestarannym i nieczytelnym pismem, które jest trudne do odczytania nawet dla samego piszącego			
dysortografia - trudności w nabywaniu umiejętności poprawnego pisania, może się ona objawiać ciągłym popełnianiem błędów ortograficznych, nawet przy znajomości poszczególnych zasad pisania			
diagnoza psychologiczno-pedagogiczna określająca przyczyn trudności w nauce przebiega: analiza opinii ze szkoły, rozmowa z rodzicami, rozmowa z dzieckiem, ocena sprawności intelektualnej, wykluczenie organicznych przyczyn trudności w nauce, (skierowanie na specjalistyczne badanie wzroku, słuch, badanie neurologiczne),badanie analizatora wzrokowego i pamięci wzrokowej, określenie poziomu pamięci słuchowej, spostrzegawczości słuchowej, badanie funkcji kinestetyczno-ruchowych i typu lateralizacji, analiza wypowiedzi pisemnych ucznia, które są pisane w poradni, przeprowadzanie sprawdzianów ortograficznych i na ich podstawie określanie znajomości przez ucznia zasad ortografii, ocena poziomu graficznego pisma, określenie szybkości i tempa czytania, badanie słuchu fonematycznego[100].			

6.2.2. Interpunkcja

Interpunkcja to stały element każdego tekstu. Umiejętność jej stosowania pozwala na zachowanie odpowiedniej struktury i czytelności wypowiedzi, a także na uniknięcie błędów komunikacyjnych wynikających z niejasności przekazu przez nadawcę. Interpunkcję możemy opisać jako zbiór znaków przestankowych, takich jak kropka, przecinek, średnik, dwukropek, wykrzyknik, znak zapytania, cudzysłów, nawiasy, myślnik. Znaki te są stosowane w celu oddzielenia poszczególnych części tekstu, zaznaczenia przerw, wskazania relacji między wyrazami, frazami czy zdaniami, a także w celu wyrażenia uczuć towarzyszącym wypowiedzi, zwłaszcza w tekście pisanym, który podlega

[100] Rodzicom i nauczycielom polecam książkę J.Mickiewicz (1997), Jedynka z ortografii? Rozpoznawanie dysleksji, dysortografii i dysgrafii w starszym wieku szkolnym

osobistej interpretacji tekstu. Z interpunkcją łączy się także wprowadzanie cytatów, tytułów dzieł, nazw własnych czy innych elementów, które wymagają specjalnego oznaczenia w tekście. Współczesna interpunkcja ewoluuje, a znakiem czasu są krótkie informacje w których zasady nie obowiązują. Duży wpływ mają także „wchodzące do powszechnego języka zapożyczenia z innych języków, głównie z języka angielskiego. W przedszkolu i klasach I-III interpunkcja wprowadzana jest przy okazji podstawowych wypowiedzi ustnych i pisemnych, co oczywiście wiąże się z równoczesnym łączeniem z nią ćwiczeń gramatyczno- ortograficznych, frazeologicznych i artykulacyjnych bowiem w omawianym okresie nie prowadzi się oddzielnych zajęć z interpunkcji.

Tabela 185
Podstawy programowe związane z ćwiczeniami interpunkcyjnymi oraz innymi rodzajami ćwiczeń w mówieniu i pisaniu oraz czytaniu w przedszkolu i klasach I-III

Podstawy programowe na poszczególnych szczeblach nauki	Ćwiczenia interpunkcyjne powiązane z innymi rodzajami ćwiczeń w mówieniu i pisaniu oraz czytaniu
Przedszkole	➢ ustnie wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu; ➢ posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy; ➢ opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe
Klasa I	➢ pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst
Klasa II	➢ pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst; ➢ układa i zapisuje opowiadanie złożone z 6–10 poprawnych wypowiedzeń w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć; opisuje np. osobę, przedmiot, element świata przyrody na podstawie własnych obserwacji lub lektury; ➢ wykorzystując właściwe dla formy znaki interpunkcyjne pisze notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list; zapisuje adres nadawcy i odbiorcy; ➢ pisze z pamięci i ze słuchu; przestrzega poprawności ortograficznej w wyrazach poznanych i opracowanych podczas zajęć;

	➢ stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu, zapisuje poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne
Klasa III	➢ pisze odręcznie, czytelnie, płynnie, zdania i tekst ciągły, w jednej linii; rozmieszcza właściwie tekst ciągły na stronie zeszytu, sprawdza i poprawia napisany tekst ➢ układa i zapisuje opowiadanie złożone z 6–10 poprawnych wypowiedzeń w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć; opisuje np. osobę, przedmiot, element świata przyrody na podstawie własnych obserwacji lub lektury; ➢ wykorzystując właściwe dla formy znaki interpunkcyjne pisze notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list; zapisuje adres nadawcy i odbiorcy; ➢ pisze z pamięci i ze słuchu; przestrzega poprawności ortograficznej w wyrazach poznanych i opracowanych podczas zajęć; ➢ stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu i po spójnikach i zaimkach względnych (ale, że, bo, jak, który, ponieważ, więc) zapisuje poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne
Klasy IV-VI	➢ poprawnie używa znaków interpunkcyjnych: kropki, przecinka, znaku zapytania, znaku wykrzyknika, cudzysłowu, dwukropka, średnika, nawiasu; ➢ rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe; ➢ tworzy wypowiedzi pisemne w następujących formach gatunkowych: opowiadanie z dialogiem (twórcze i odtwórcze), pamiętnik i dziennik (pisane z perspektywy bohatera literackiego lub własnej), list oficjalny, proste sprawozdanie (np. z wycieczki, z wydarzeń sportowych), opis postaci, przedmiotu, krajobrazu, ogłoszenie, zaproszenie, prosta notatka; ➢ stosuje w wypowiedzi pisemnej odpowiednią kompozycję i układ graficzny

E. Polański, A. Jakubowicz, F. Dyka (1996) słusznie podkreślają, że występuje konieczność wiązania przestankowania z nauką składni bowiem interpunkcja polska ma charakter syntaktyczny.

Podczas mówienia mamy do dyspozycji różne sposoby akcentowania w tym intonację, rytm i tempo mowy, natomiast przy pisaniu dysponujemy jedynie znakami graficznymi. Stąd, jak pisze E. Polański, M. Szopa, E. Dereń (2010) przecinek i kropka w tekście pisanym są odpowiednikami przerwy w mówieniu, myślnik – zawieszenia głosu, a

pytajnik i wykrzyknik – emocji, ekspresji. Z tego względu (chodzi o pełnioną funkcję) leksykografowie dzielą jeszcze znaki przestankowe inaczej – na:

• znaki oddzielające: kropka, która zamyka wypowiedź; średnik, przecinek – oddzielają mniejsze całości w obrębie wypowiedzenia;

• znaki prozodyczne: wielokropek, myślnik, pytajnik – oznaczają przerwanie, zawieszenie głosu, wymagają szczególnej intonacji;

• znaki emocji: wykrzyknik, pytajnik, myślnik, wielokropek – oddają stany uczuciowe mówiących;

• znaki opuszczenia: wielokropek, myślnik – oznaczają pominięcie czegoś w tekście;

• znaki wyodrębniające: dwukropek – wprowadza wyliczenie, cytat, uzasadnienie, wynik, wyjaśnienie; cudzysłów, nawias, dwa przecinki (otwierający i zamykający), dwa myślniki (otwierający i zamykający) – służą do wydzielania fragmentów tekstu. W klasach I-III ograniczamy się jednak tylko do wymienionych niżej właściwości:

kropka – znak oddzielający, który służy do zamykania wypowiedzeń. Kropkę stawia się

- na końcu zdania (klasa I,II,III);
- na końcu skrótu, który zawiera początkową część wyrazu, np. str. –strona (klasa III ale fakultatywnie);
- w zapisie daty zawierającym tylko cyfry arabskie, np. 23. 03. 2025. (klasa III ale fakultatywnie)

przecinek – znak oddzielający, który służy do wydzielania mniejszych fragmentów w obrębie całego wypowiedzenia

- zdaniu pojedynczym, oddzielając równorzędne człony zdania ((klasa III ale fakultatywnie i intuicyjnie);
- w zdaniu stawiamy pomiędzy wyrazami, które odnoszą się do wyliczania osób, rzeczy lub jakiś cech (klasa I,II,III)

znak zapytania – na końcu zdania (klasy I, II, III)

znak wykrzyknikowy - na końcu zdania (klasy I, II, III)

dwukropek – wprowadza wyliczenie, streszczenie lub wyjaśnienie (klasa I,II,III).

Ćwiczenia interpunkcyjne warto urozmaicać. Przykładem może być wiersz Jana Brzechwy o znakach przestankowych

Prowadziły raz rozmowę
Różne znaki przestankowe.
Rzekł dwukropek: „Mógłbym przysiąc,
Że tu jest dwukropków z tysiąc,
Bo beze mnie nie ma zdania…”
”A bez znaku zapytania?…”

„Też pomysły – rzekł cudzysłów. –
Śmiać się można z tych pomysłów,
Bo kto czytał różne wiersze,
Wie, że mam w nich miejsce pierwsze”.
”O, przepraszam – rzekł przecinek –
Mógłbym wziąć to za przycinek,
Bez przecinka nie ma zdania…”
”A bez znaku zapytania?…”

„Niezły komik, niezły zbytnik!” –
Zirytował się wykrzyknik. –
”Nie chcę chwalić się przed nikim,
Ale jestem wykrzyknikiem!”
Myślnik, leżąc, milczał smutnie,
A tu średnik wdał się w kłótnię:
”Jak ze wszystkich zdań wynika,
Nie ma wiersza bez średnika,
Bez średnika nie ma zdania…”
”A bez znaku zapytania?…”

Kropka, słysząc te hałasy,
Sprowadziła dwa nawiasy:
”Cni panowie, zacne panie,
Zamykamy całe zdanie!
Koniec! Kropka! Odpoczynek!”
”Znów przycinek!” –
Rzekł przecinek.

Powyższy wiersz można wykorzystać jako tekst do inscenizacji, nauczenia się na pamięć lub czytania ze zrozumieniem stosując odpowiednią intonację.

Znaki interpunkcyjne powszechnie niosą ze sobą miano ortograficznych. Jednak jest to błąd. Ortograficzne to niepoprawne zapisy wyrazów lub literówki. Z kolei interpunkcyjne dotyczą nieprawidłowego użycia znaków interpunkcyjnych, takich jak kropki, przecinki czy myślniki. Natomiast składniowe związane są z niepoprawnym łączeniem słów i zdań w tekście.

Tabela 186
Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu reguł interpunkcji

1. Czytanie z odpowiednią intonacją zdania, tekstu obejmującego podstawowe formy wypowiedzi, tekstu literackiego
2. Analiza zdania, tekstu obejmującego podstawowe formy wypowiedzi, tekstu literackiego. Kryterium zastosowania odpowiednich znaków interpunkcyjnych
3. Grupowe lub samodzielne uzupełnianie znaków interpunkcyjnych
4. Zbiorowe, grupowe lub samodzielne tworzenie reguły interpunkcyjnej
5. Grupowe lub samodzielne tworzenie wypowiedzi pisemnych z zastosowaniem poznawanej reguły interpunkcyjnej
6. Ćwiczenia utrwalające
7. Sprawdzanie umiejętności stosowania interpunkcji w podanym przez nauczyciela tekście – dyktando interpunkcyjne

Realizacji podstaw programowych z zakresu interpunkcji należy poświęcić wiele czasu. Niestety w dostępnych podręcznikach i zeszytach ćwiczeń nie uwzględniono potrzeby systematycznej nauki i doskonalenia umiejętności interpunkcyjnych. Takie podejście, w dalszej nauce, skutkuje licznymi brakami (B. Lisowska, M. Chochla , 2023 [101]). Zwraca na to uwagę między innymi [102] D. Krzyżyk (1996,2022). W artykule autorka dzieli się swoimi spostrzeżeniami i refleksjami na temat nauczania interpunkcji na wszystkich poziomach nauczania. Stawia tezę, że stan interpunkcji wśród dzieci i młodzieży staje się coraz gorszy, że interpunkcja stopniowo zanika z ich wypowiedzi. Autorka podejmuje próbę odpowiedzi na pytanie o przyczyny spadku umiejętności interpunkcyjnych młodego pokolenia. Wskazuje na czynniki instytucjonalne (treści podstawy programowej i w konsekwencji niedostateczne opracowanie zagadnień związanych z poprawną interpunkcją w podręcznikach), czynniki dydaktyczne (niejasność pojęcia nauczania, brak indywidualizacji pracy nad poprawną interpunkcją wypowiedzi uczniów, niedostateczny czas na utrwalanie i powtarzanie reguł oraz wykorzystywanie nabytej wiedzy w praktyce, słaba motywacja uczniów), czynniki cywilizacyjne i kulturowe (wpływ kultury pisma elektronicznego na język młodego pokolenia).

Niestety błędy interpunkcyjne dotyczą także studentów. E. Łuczyński (2016) podaje liczne przykłady tego rodzaju błędów. Dotyczą one przede wszystkim przecinków. Z punktu widzenia autora przyczyną problemów ze stosowaniem interpunkcji jest słaba znajomość różnicy między językiem mówionym i pisanym. Bowiem język mówiony występuje aktualnie jako model pisania i wtedy nie można uniknąć błędów interpunkcyjnych. Autor uważa, że świadomość dotycząca specyfiki języka pisanego musi się zmienić. Ponadto programy nauczania muszą zostać zmodyfikowane pod kątem nauczania gramatyki i składni, co pozostaje w związku z interpunkcją. Ważne zatem, jak piszą D. Krzyżyk, H. Synowiec docenienie interpunkcji w szkolnym kształceniu językowym. Wskazują one na cywilizacyjne, kulturowe i dydaktyczne czynniki, które mają wpływ na obniżanie się poziomu sprawności interpunkcyjnej dzieci i młodzieży. A także wskazują na braki w przygotowaniu metodycznym polonistów do nauczania interpunkcji, m.in. znajomość przez nich słowników i poradników interpunkcyjnych, rodzajów ćwiczeń, a także uwzględnianie zasady integrowania interpunkcji z nauczaniem składni. Błędy interpunkcyjne znajdują się także w pismach urzędowych i

[101] W szkole podstawowej, klasach IV-VIII iż w przeciągu pięciu lat nauki w zalecanych podręcznikach do nauki języka polskiego jest ich tylko kilkanaście.

[102] W polskiej literaturze brak opracowań na temat efektów nauczania interpunkcji w klasach I-III szkoły podstawowej

rozporządzeniach prawnych. Dokumenty te przeanalizował M. Malinowski (2016) i stwierdził, że błędy polegają na niewłaściwym użyciu przecinków (nieuzasadnione wstawienie po frazie w zdaniu lub pominięcie w zdaniu podrzędnym). Autor stawia tezę, że zamieszanie interpunkcyjne w polskich tekstach wynika z niewystarczającej znajomości zasad interpunkcji wśród licznych redaktorów i korektorów artykułów przed ich zatwierdzeniem do publikacji. Autor przyznaje, że niekiedy wypowiedź nie jest tak jednoznaczna, jeśli chodzi o ocenę interpunkcji, jak się wydaje. W takiej sytuacji należy dopuścić fakultatywność standardu interpunkcyjnego. M. Malinowski (2016) wskazuje na fakt, że „interpunkcja jest lekcją myślenia" i że w związku z zauważalnym pogorszeniem kompetencji językowych wśród autorów i redaktorów, należy wprowadzić przedmiot taki jak Interpunkcja zaawansowana dla studentów filologii polskiej i dziennikarstwa.

Do najczęstszych błędów interpunkcyjnych należą:

1. Błędy związane z przecinkiem:
    - ✓ stawianie przecinków tam, gdzie nie powinno ich być;
    - ✓ niewydzielanie przecinkiem wołacza;
    - ✓ stawianie przecinka w środku wyrażeń z *że*, czyli zapominanie zasadzie cofania przecinka;
    - ✓ brak przecinka przy wtrąceniach;
    - ✓ niewydzielanie przecinkiem dopowiedzeń;
    - ✓ brak przecinka przed równoważnikami zdań;
    - ✓ przecinek przed nierozwiniętym zdaniem składowym;
    - ✓ brak przecinka przed imiesłowami przysłówkowymi;
    - ✓ niedomykanie przecinkiem zdania podrzędnie złożonego;
    - ✓ stawianie przecinka po okoliczniku;
    - ✓ brak przecinka przed powtórzonym spójnikiem;
2. Niepoprawne stosowanie dwukropka: mylony z przecinkiem;
3. Niewłaściwe użycie myślników: mylony z przecinkiem;
4. Użycie niewłaściwego znaku interpunkcyjnego;
5. Błędny zapis w przypadku zbiegu znaków interpunkcyjnych.

Chcąc trwale kształtować umiejętności w zakresie interpunkcji, należy podjąć systematyczną pracę nad ich rozwojem. Systematyczność rozumiem jako stosowanie ćwiczeń interpunkcyjnych przy każdej pracy z tekstem rozpoczynając od stawiania kropki na końcu prostego zdania. Zatem proponuję ćwiczenia na poziomie przedszkola, jeśli oczywiście dzieci uczą się w nim czytać i pisać.

Tabela 187
Ćwiczenia interpunkcyjne. Rodzaje zadań do pracy pod kierunkiem nauczyciela w przedszkolu

Ćwiczenia interpunkcyjne	Rodzaje zadań do pracy	Rodzaje pracy
Układanie zdania	▪ Rozsypanka wyrazowa (rozsypanka wyrazowa wymagająca postawienia kropki na końcu zdania)	Praca zbiorowa lub indywidualna[103]
Czytanie przez nauczyciela prostego tekstu z odpowiednią intonacją	▪ Czytanie prostych tekstów, rymowanek	Praca indywidualna lub zbiorowa
Recytacja wiersza (metoda bezpośrednia) przez dzieci po poprzedniej wzorowej recytacji przez nauczyciela	▪ Intuicyjne wyczuwanie „ melodii i rytmu” wiersza	Praca indywidualna lub zbiorowa

Tabela 188
Ćwiczenia interpunkcyjne. Rodzaje zadań do pracy samodzielnej lub grupowej z podziałem na klasy

Ćwiczenia interpunkcyjne	Rodzaje zadań do pracy samodzielnej lub grupowej	Klasy
Uzupełnianie tekstu	▪ Karty pracy ze zdaniami pytającymi, wykrzyknikowymi i oznajmującymi	Klasa I, II, III
Układanie tekstu	▪ Rozsypanka wyrazowa (rozsypanka wyrazowa wymagająca postawienia przecinków, kropek , znaku zapytania, wykrzyknika);	Klasa II (praca grupowa) Klasa III (praca indywidualna)

	[103] W roli kropek bardzo dobrze spełniają rolę brokatowe naklejki w kształcie kropki	

	▪ Zamiana zdań oznajmujących na pytające i wykrzyknikowych; ▪ Tworzenie tekstu ze zdań oznajmujących, wykrzyknikowych i pytających; ▪ Łączenie zdań składowych przy pomocy odpowiednich spójników; ▪ Tworzenie dialogu; ▪ Równoważnik zdania	
Czytanie prostego tekstu z odpowiednią intonacją	▪ Czytanie tekstów zawierających wyliczenia, znaki przestankowe, znaki zapytania i wykrzykniki	Klasa I, II, III
Recytacja	▪ Oznaczanie tekstu znakami recytacyjnymi, kierując się znakami interpunkcyjnymi znajdującymi się już w tekście	Klasa II (praca grupowa) Klasa III (praca indywidualna)
Czytanie tekstu z podziałem na role	▪ Po wcześniejszym przygotowaniu się uczniów	Klasa I, II, III
Samodzielne redagowanie podstawowych wypowiedzi pisemnych (list, opis, opowiadanie, notatka kronikarska, pamiętnik, ogłoszenie)	▪ Samodzielne redagowanie tekstów z wyszczególnieniem wymagań interpunkcyjnych; ▪ Tworzenie oraz łączenie zdań prostych w złożone i odwrotnie przy pomocy spójników i zaimków względnych (ale, że, bo, jak, który, ponieważ, więc)	Klasa II (praca grupowa) Klasa III (praca indywidualna)
Poprawa błędów interpunkcyjnych	▪ Proste teksty (klasa I), bardziej rozbudowane (klasa II i III)	Klasa II (praca grupowa) Klasa III (praca indywidualna)
Sukcesywne (codzienne) ćwiczenia w pracy z różnymi formami wypowiedzi ustnych i pisemnych	▪ Akcentowanie oznaczeń interpunkcyjnych przy różnych rodzajach ćwiczeń w mówieniu i pisaniu	Klasa I, II, III

Dyktanda interpunkcyjne	▪ Muszą spełniać wymogi dobrze utrwalonej pisowni wyrazu pod względem ortograficznym; ▪ Nauczyciel wyraźnie akcentuje pojawianie się znaków interpunkcyjnych (klasa I i II); ▪ Ocena dyktanda powinna dotyczyć tylko znaków interpunkcyjnych a nie ortografii i kaligrafii	Klasa I, II, III

Podsumowując, przytaczam Klasyfikację błędów interpunkcyjnych J. Podrackiego (2023)[104], może niekonieczną (terminologia dotyczy całej edukacji) w przypadku kształcenia językowego w klasach I-III, ale pokazującą jak ważna jest nauka interpunkcji w całości procesu nabywania języka polskiego.

Tabela 189
Klasyfikacja błędów interpunkcyjnych J. Podrackiego (2023) z ograniczeniem do klas I-III [105]

Poniższa klasyfikacja błędów jest propozycją autorską. Dotyczy tylko najważniejszych odstępstw od obowiązujących przepisów interpunkcyjnych. Przypominam, że odstępstwo takie może polegać: na pominięciu znaku interpunkcyjnego (dalej stosuję skrót: *ZI*), na postawieniu zbędnego ZI albo na postawieniu innego (niepoprawnego w tej pozycji) ZI.
Przyjąłem podział na dwie kategorie błędów, które należy oceniać: błędy rażące i błędy drugorzędne. Nie uwzględniam tutaj usterek w przestankowaniu, choć duża ich liczba powinna mieć również wpływ na końcową ocenę. Nie wprowadzam tu przeliczenia na punkty (lepiej to zrobi CKE), proponuję jedynie, by trzy drugorzędne błędy interpunkcyjne potraktować jak jeden błąd rażący. Z natury rzeczy najwięcej kategorii i klas błędów dotyczy stawiania (bądź niestawienia) przecinka i kropki.
Przykłady (wersji niepoprawnej i ew. poprawnej) podaję wtedy, gdy jest to, moim zdaniem, merytorycznie i dydaktycznie uzasadnione. Znak wykrzyknienia w nawiasie okrągłym przed przykładem (przykładami), czyli (!), oznacza przykłady błędów; nawias kwadratowy ze ZI sygnalizuje błędne zastosowanie znaku, natomiast nawias

[104] https://inspiracjepolonistyczne.pl/klasyfikacja-bledow-interpunkcyjnych/

[105] W wersji oryginalnej dokonałam wyboru tylko tych błędów które mogą wystąpić w pracy z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym

kwadratowy „pusty” – brak danego ZI. Przykładowo: [,] – niepoprawnie postawiony przecinek, [.] – niepoprawnie postawiona kropka, [ ] – brak wymienionego ZI.

Rażące błędy interpunkcyjne

- ✓ Postawienie jakiegokolwiek ZI na początku wiersza;
- ✓ Brak ZI (głównie: kropki, wykrzyknika, pytajnika) na końcu wypowiedzenia pojedynczego lub złożonego;
- ✓ Pominięcie przecinka w wypowiedzeniu złożonym, w którym części składowe są połączone bezpośrednio;
- ✓ Pominięcie przecinka w wypowiedzeniu złożonym podrzędnie – przed spójnikiem (również z przyimkiem), zaimkiem, a także przed częścią nadrzędną;
- ✓ Brak przecinka między jednorodnymi (równorzędnymi) składnikami (częściami zdania) szeregu, którego części składowe nie są połączone spójnikami, a także brak przecinka między składnikami powtórzonymi;
- ✓ Brak dwukropka przy wymienianiu;
- ✓ Brak cudzysłowu w tytułach publikacji

Drugorzędne błędy interpunkcyjne

- ✓ Błędy w zastosowaniu średnika, myślnika, wielokropka, cudzysłowu, nawiasu, dwukropka – niewymienione wśród błędów rażących;
- ✓ Brak wielokropka na końcu wypowiedzenia, wyrażenia lub wyrazu;
- ✓ Błędy w stawianiu ZI na końcu takiego wypowiedzenia, po którym powinny (mogą) wystąpić dwa różne znaki, np. pytajnik i wykrzyknik, nawias i znaki emocjonalno-znaczeniowe (pytajnik, wykrzyknik, wielokropek), nawias i znaki dzielące (przecinek, średnik, myślnik, kropka), cudzysłów i kropka.

Spis literatury cytowanej

- *Borowska B. (2016), Glottodydaktyka ojczystojęzyczna w systemie edukacyjnym Bronisława Rocławskiego, W: Język i wychowanie. Księga jubileuszowa 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimiery Krakowiak, Pod red. E. Domagała- Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, Wydawnictwo KUL, Lublin*

- *Dyka F. (2004), Nauczanie programowane ortografii w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo FOSZE, Rzeszów*
- *Froelichowa M., Ledóchowska J. (1961), Metodyka nauczania ortografii w szkole ogólnokształcącej, NK, Warszawa*
- *Furmaga L.(1995) Kolorowa ortografia. Słownik, Elbląg*
- *Furmaga L.(1995a) Kolorowa ortografia, Elbląg*
- Ganczarska M. (2004), *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych: wykorzystanie mnemotechniki w kształceniu zintegrowanym, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole*
- *Grabowska G.(1989), Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Słupsk*
- *Jedut A., Pleskot A. (1991), Nauczanie ortografii w klasach I - III. Poradnik dla nauczyciel, WSiP, Warszawa*
- *Kowalikowa J.(1997), Współczesna polszczyzna. Podręcznik dla klas I-IV szkoły średniej, Wydawnictwo Od. Nowa, Bielsko-Biała*
- *Krzyżyk D. (1996), O (nie)obecności interpunkcji w szkołach, Poradnik Językowy, nr 4, ss. 31-42, Warszawa*
- *Krzyżyk D., Synowiec H. (2022), O potrzebie nauczania interpunkcji we współczesnej szkole, Dydaktyka Polonistyczna, 17(8), ss. 33–46, Kraków*
- *Lisowska B., Chochla M.(2023), O interpunkcji w szkole podstawowej w świetle podstawy programowej i wybranych podręczników*, **https://open.icm.edu.pl/items/e80a4a4f-c798-43c7-aa94-69a99ce03e93**

- *Łuczyński E. (2016), Dlaczego polska interpunkcja jest kłopotliwa dla jej użytkowników? Poradnik Językowy, nr 4, ss. 43-55, Warszawa*
- **Malendowicz J.(1976),Nauczanie ortografii w klasach I-IV, PZWL, Warszawa**
- *Malinowski M.(2016), O błędach interpunkcyjnych w języku polskim (nie przymykać oka), Poradnik Językowy, nr 4, ss. 56-69, Warszawa*
- *Podracki J. (2023), Klasyfikacja błędów* **interpunkcyjnych, https://inspiracjepolonistyczne.pl/klasyfikacja-bledow-interpunkcyjnych/**
- *Polański E. (1995), Dydaktyka ortografii i interpunkcji, WSiP, Warszawa*
- *Polański E., Jakubowicz A., Dyka F. (1996),Ortografia i interpunkcja w nauczaniu początkowym. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela, Wydawnictwo JUKA, Łódź*
- Polański, E., Szopa, M., Dereń, E. (2010), Poradnik interpunkcyjny, Wydawnictwo Videograf Edukacja, Katowice
- *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* **http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356**
- *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

- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*
- *Sołowiej J.(1995), Samouczek ortograficzny, Wydawnictwo Prymat, Gdańsk*
- Strzelczyk U.(1989), *Możliwości zastosowania algorytmów w początkowym* nauczaniu ortografii, ODN, Katowice
- *Szczepańska M. (2021), „Nauczyciel nie potrafi" polska edukacja językowa (materiał niepublikowany), Warsztaty dla nauczycieli edukacji wczesnej, Słupsk, Gdańsk, Poznań*
- *Szczepańska M.(2018), Ortografia, a rozwój kompetencji językowych dziecka. (materiał niepublikowany),Warsztaty dla nauczycieli i uczniów klas I-III, Słupsk, Gdańsk, Poznań*

Spis literatury do samodzielnego przeczytania

- Bortliczek, M. (2014). Kształcenie językowe na poziomie elementarnym-na tropie błędów edukacyjnych, W: Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości, Pod red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), T. 1, ss 176-189, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
- Częścik A, Częścik J.(20020, Interpunkcja , czyli przestankowanie, co w głowie zostanie, Wydawnictwo Harmonia , Gdańsk

- Domagała, A., Mirecka, U. (2010), Grafomotoryka a kształtowanie się sprawności ortograficznych. Problemy w edukacji szkolnej. *Annales UMCS sectio ff Philologiae*, *28*(1), ss.99-111, Lublin
- Łuczyński E.(2020), Przyjazna interpunkcja, Wydawnictwo GWO, Gdańsk
- Piątek T. (2015), Kompetencje ortograficzne uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej–uwarunkowania, stan aktualny, ćwiczenia usprawniające." *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 34.2 , Lublin
- Podracki J.(2022), Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Wanot-Miśtura, M., Wierzbicka-Piotrowska, E. (2025). Debata na temat reformy ortografii. *Poradnik Językowy*, *822*(3), 102-108, Warszawa
- Włodarczyk B. (2010), Interpunkcja na szóstkę, Wydawnictwo Skrzat, Kraków
- Wójcik J. (1991), Nauka ortografii i interpunkcji, WSiP, Warszawa

Czasopisma pedagogiczne : Wychowanie w Przedszkolu, Bliżej Przedszkola, Przedszkolne ABC, Życie Szkoły, "Forum Pedagogiczne", "Kwartalnik Pedagogiczny", Edukacja, Chowanna, "Głos Pedagogiczny", "Dyrektor Szkoły" "Kreatywny Wychowawca", Polish Journal of Applied Psychology, Edukacja i Dialog, Psychologia w szkole, Psychologia dzieci i młodzieży, Wczesna Edukacja, Problemy opiekuńczo-wychowawcze, itd.

Część 7: Stylistyka i frazeologia

7.1. Podstawy programowe w przedszkolu, klasach I-III i IV-VI szkoły podstawowej w zakresie stylistyki i frazeologii

Na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r istotą edukacji polonistycznej jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontakcie ze światem zewnętrznym, w tym z otoczeniem społeczno-przyrodniczym oraz kulturą regionalną i narodową. Nadrzędną wartością edukacji polonistycznej staje się zatem, komunikatywne posługiwanie się przez dzieci językiem ojczystym w mowie i w piśmie połączone z umiejętnością czytania w stopniu umożliwiającym płynne uczenie się przez dziecko tego języka na I i kolejnych etapach edukacyjnych. Budowanie umiejętności czytania powinno się odbywać przez codzienne czytanie przez

nauczyciela fragmentów lektur oraz wspólne rozmowy o nich tak, aby każdy uczeń miał szansę na polisensoryczną eksplorację treści utworów. Taka forma pozwala uniknąć zniechęcenia do czytania, a wprost przeciwnie – zachęca, intryguje i poszerza zakres percepcji tekstu.

Tabela 190
Przedszkole – podstawy programowe w zakresie stylistyki i frazeologii (jedynie w mowie)

Dział podstawy programowej	Kompetencje absolwenta przedszkola
Zadania przedszkola	Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań
Emocjonalny obszar rozwoju dziecka	Wczuwa się w emocje i uczucia osób z najbliższego otoczenia
Poznawczy obszar rozwoju dziecka	Wyraża swoje rozumienie świata, zjawisk i rzeczy znajdujących się w bliskim otoczeniu za pomocą języka mówionego, posługuje się językiem polskim w mowie zrozumiałej dla dzieci i osób dorosłych, mówi płynnie, wyraźnie, rytmicznie, poprawnie wypowiada ciche i głośne dźwięki mowy Opowiada o zdarzeniach z przedszkola, objaśnia kolejność zdarzeń w prostych historyjkach obrazkowych, układa historyjki obrazkowe

Tabela 191
Klasy I-III – podstawy programowe w zakresie stylistyki i frazeologii

Elementy procesu	Podstawa programowa
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	Rozwój emocjonalny: uczeń osiąga • umiejętność rozpoznawania i rozumienia swoich emocji i uczuć oraz nazywania ich; umiejętność rozpoznawania, rozumienia i nazywania emocji oraz uczuć innych osób; potrzebę tworzenia relacji; • umiejętność przedstawiania swych emocji i uczuć przy pomocy prostej wypowiedzi ustnej lub pisemnej, różnorodnych artystycznych form wyrazu; • świadomość przeżywanych emocji i umiejętność panowania nad nimi oraz wyrażania ich w sposób umożliwiający współdziałanie w grupie oraz adaptację w nowej grupie; • umiejętność odczuwania więzi uczuciowej i potrzebę jej budowania, w tym więzi z rodziną, społecznością szkoły i wspólnotą narodową;

	• umiejętność uświadamiania sobie uczuć przeżywanych przez inne osoby z jednoczesną próbą zrozumienia, dlaczego one występują, a także różnicowania form ich wyrażania w zależności od wieku; • umiejętność rozumienia odczuć zwierząt, wyrażania tych stanów za pomocą wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz różnorodnych artystycznych form wyrazu.
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	Rozwój społeczny: uczeń osiąga • świadomość wartości uznanych przez środowisko domowe, szkolne, lokalne i narodowe; potrzebę aktywności społecznej opartej o te wartości; • umiejętność nazywania poznanych wartości, oceny postępowania innych ludzi, odwoływania się w ocenie do przyjętych zasad i wartości; • potrzebę i umiejętność identyfikowania się z grupami społecznymi, które dziecko reprezentuje, nazywania tych grup i ich charakterystycznych cech; • umiejętność przyjmowania konsekwencji swojego postępowania; • umiejętność tworzenia relacji, współdziałania, współpracy oraz samodzielnej organizacji pracy w małych grupach, w tym organizacji pracy przy wykorzystaniu technologii; • umiejętność samodzielnego wyrażania swoich oczekiwań i potrzeb społecznych; • umiejętność obdarzania szacunkiem koleżanek, kolegów i osoby dorosłe, w tym starsze oraz okazywania go za pomocą prostych form wyrazu oraz stosownego zachowania;
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	Rozwój poznawczy: uczeń osiąga • potrzebę i umiejętność samodzielnego, refleksyjnego, logicznego, krytycznego i twórczego myślenia; • umiejętność poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie i piśmie, pozwalającą na samodzielną aktywność, komunikację i efektywną naukę; • umiejętność czytania na poziomie umożliwiającym samodzielne korzystanie z niej w różnych sytuacjach życiowych, w tym kontynuowanie nauki na kolejnym etapie edukacyjnym i rozwijania swoich zainteresowań; • umiejętność stawiania pytań, dostrzegania problemów, zbierania informacji potrzebnych do ich rozwiązania, planowania i organizacji działania, a także rozwiązywania problemów; • umiejętność czytania prostych tekstów np. zadań tekstowych, łamigłówek i zagadek, symboli; • umiejętność obserwacji faktów, zjawisk przyrodniczych, społecznych i gospodarczych, wykonywania eksperymentów i doświadczeń, a także umiejętność formułowania wniosków i spostrzeżeń; • umiejętność rozumienia zależności pomiędzy składnikami środowiska przyrodniczego; • umiejętność rozumienia legend, faktów historycznych, tradycji, elementów kultury materialnej i duchowej oraz pojęć i symboli z nimi związanych, takich jak: rodzina, dom, naród, ojczyzna, kraj;

	• umiejętność uczestnictwa w kulturze oraz wyrażania swych spostrzeżeń i przeżyć za pomocą plastycznych, muzycznych i technicznych środków wyrazu, a także przy użyciu nowoczesnych technologii; • umiejętność samodzielnej eksploracji świata, rozwiązywania problemów i stosowania nabytych umiejętności w nowych sytuacjach życiowych.
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	Osiągnięcia w zakresie słuchania. Uczeń: • słucha z uwagą wypowiedzi nauczyciela, innych osób z otoczenia, w różnych sytuacjach życiowych, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia; okazuje szacunek wypowiadającej się osobie; • wykonuje zadanie według usłyszanej instrukcji; zadaje pytania w sytuacji braku rozumienia lub braku pewności zrozumienia słuchanej wypowiedzi; • słucha z uwagą lektur i innych tekstów czytanych przez nauczyciela, uczniów i inne osoby; • słucha uważnie wypowiedzi osób podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych zdarzeń kulturalnych; przejawia zachowanie adekwatne do sytuacji; słucha tekstów interpretowanych artystycznie, szuka własnych wzorców poprawnej artykulacji i interpretacji słownej w języku ojczystym; • słucha i czeka na swoją kolej, panuje nad chęcią nagłego wypowiadania się, szczególnie w momencie wskazywania tej potrzeby przez drugą osobę.
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	Osiągnięcia w zakresie mówienia. Uczeń: • wypowiada się płynnie, wyraziście, stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego: pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu; • formułuje pytania dotyczące sytuacji zadaniowych, wypowiedzi ustnych nauczyciela, uczniów lub innych osób z otoczenia; • wypowiada się w formie uporządkowanej i rozwiniętej na tematy związane z przeżyciami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą czy wydarzeniem kulturalnym; • porządkuje swoją wypowiedź, poprawia w niej błędy, omawia treść przeczytanych tekstów i ilustracji; nadaje znaczenie i tytuł obrazom, a także fragmentom tekstów; • układa w formie ustnej opowiadanie oraz składa ustne sprawozdanie z wykonanej pracy; • recytuje wiersze oraz wygłasza z pamięci krótkie teksty prozatorskie; • dobiera stosowną formę komunikacji werbalnej i własnego zachowania, wyrażającą empatię i szacunek do rozmówcy; • wykonuje eksperymenty językowe, nadaje znaczenie czynnościom i doświadczeniom, tworząc charakterystyczne dla siebie formy wypowiedzi.

• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	Osiągnięcia w zakresie czytania. Uczeń: • czyta płynnie, poprawnie i wyraziście na głos teksty zbudowane z wyrazów opracowanych w toku zajęć, dotyczące rzeczywistych doświadczeń dzieci i ich oczekiwań poznawczych; • czyta w skupieniu po cichu teksty zapisane samodzielnie w zeszycie oraz teksty drukowane; • wyodrębnia postacie i zdarzenia w utworach literackich, ustala kolejność zdarzeń, ich wzajemną zależność, odróżnia zdarzenia istotne od mniej istotnych, postacie główne i drugorzędne; wskazuje cechy i ocenia bohaterów, uzasadnia swą ocenę, wskazuje wydarzenie zmieniające postępowanie bohatera, określa nastrój w utworze; odróżnia elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości; byty rzeczywiste od medialnych, byty realistyczne od fikcyjnych; • wyszukuje w tekstach fragmenty według niego najpiękniejsze, najważniejsze, trudne do zrozumienia lub określone przez nauczyciela; • eksperymentuje, przekształca tekst, układa opowiadania twórcze, np. dalsze losy bohatera, komponuje początek i zakończenie tekstu na podstawie ilustracji lub przeczytanego fragmentu utworu; • wyróżnia w czytanych utworach literackich dialog, opowiadanie, opis; • czyta samodzielnie wybrane książki.
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	Osiągnięcia w zakresie pisania. Uczeń: • układa i zapisuje opowiadanie złożone z 6–10 poprawnych wypowiedzeń w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć; opisuje np. osobę, przedmiot, element świata przyrody na podstawie własnych obserwacji lub lektury; • pisze notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list; zapisuje adres nadawcy i odbiorcy; pisze krótkie teksty, wykorzystując aplikacje komputerowe; • pisze z pamięci i ze słuchu; • stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu, zapisuje poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne; • porządkuje wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery; • zapisuje poprawnie liczebniki oraz wybrane, poznane w trakcie zajęć pojęcia dotyczące różnych dyscyplin naukowych; • stosuje poprawną wielkość liter w zapisie tytułów utworów, książek, poznanych nazw geograficznych, imion i nazwisk; • układa i zapisuje zdarzenia we właściwej kolejności, układa i zapisuje plan wypowiedzi.
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne	Osiągnięcia w zakresie kształcenia językowego. Uczeń: • wyróżnia w wypowiedziach zdania, w zdaniach wyrazy, w wyrazach samogłoski i spółgłoski; • rozpoznaje zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące w wypowiedziach ustnych i pisemnych; • przekształca zdania oznajmujące w pytania i odwrotnie oraz zdania pojedyncze w złożone; • rozróżnia rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki i stosuje je w poprawnej formie;

• ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	• rozpoznaje wyrazy o znaczeniu przeciwnym, wyrazy pokrewne i o znaczeniu bliskoznacznym; • łączy wyrazy w wypowiedzenia i poprawnie formułuje zdanie pojedyncze i zdanie złożone; • odróżnia i nazywa utwory wierszowane od pisanych prozą, określa, który tekst jest notatką, zagadką, listem, życzeniem, podziękowaniem, ogłoszeniem, opowiadaniem, opisem, listem.
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	Osiągnięcia w zakresie samokształcenia. Uczeń: • podejmuje próby zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów i sprawdza poprawność ich zapisu, korzystając ze słownika ortograficznego; • korzysta z różnych źródeł informacji, np. atlasów, czasopism dla dzieci, słowników i encyklopedii czy zasobów internetu i rozwija swoje zainteresowania; • wykorzystuje nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym Język polski jest kluczowym przedmiotem nauczania – poznawanie wybitnych utworów literackich sprzyja rozwojowi osobowemu ucznia, wprowadza go w świat kultury polskiej i europejskiej. Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów) i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego. Cele kształcenia (wymagania ogólne) i treści nauczania (wymagania szczegółowe) przedmiotu język polski zostały sformułowane dla czterech obszarów, tj. kształcenia literackiego i kulturowego, kształcenia językowego, tworzenia wypowiedzi i samokształcenia, a ich realizacja w klasach IV–VIII szkoły podstawowej wymaga zintegrowania, które ma służyć osiągnięciu przez ucznia szkoły podstawowej umiejętności celowego i świadomego posługiwania się językiem polskim. Jednak rozwijanie umiejętności posługiwania się językiem polskim w mowie i w piśmie, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa

uczniów oraz przestrzeganie przez nich norm poprawnościowych, należy do obowiązków nauczycieli wszystkich przedmiotów.

Tabela 192
Klasy IV – VI - – podstawy programowe w zakresie stylistyki i frazeologii

Elementy procesu	Podstawa programowa związana z wiedzą i umiejętnościami stylistycznymi oraz tworzeniem związków słownikowo-frazeologicznych
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	Cele ogólne: • Wyrabianie i rozwijanie zdolności rozumienia utworów literackich oraz innych tekstów kultury; • Znajomość wybranych utworów z literatury polskiej i światowej oraz umiejętność mówienia o nich z wykorzystaniem potrzebnej terminologii; • Kształtowanie umiejętności uczestniczenia w kulturze polskiej i europejskiej, szczególnie w jej wymiarze symbolicznym i aksjologicznym; • Rozwijanie zdolności dostrzegania wartości: prawdy, dobra, piękna, szacunku dla człowieka i kierowania się tymi wartościami; • Kształcenie postawy szacunku dla przeszłości i tradycji literackiej, jako podstawy tożsamości narodowej; • Rozwijanie zainteresowania kulturą w środowisku lokalnym i potrzeby uczestnictwa w wydarzeniach kulturalnych; • Rozwijanie rozumienia twórczego i sprawczego charakteru działań językowych oraz formowanie odpowiedzialności za własne zachowania językowe; • Poznawanie podstawowych pojęć oraz terminów służących do opisywania języka i językowego komunikowania się ludzi; • Kształcenie umiejętności porozumiewania się (słuchania, czytania, mówienia i pisania) w różnych sytuacjach oficjalnych i nieoficjalnych, w tym także z osobami doświadczającymi trudności w komunikowaniu się; • Kształcenie umiejętności poprawnego mówienia oraz pisania zgodnego z zasadami ortofonii oraz pisowni polskiej; • Rozwijanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych; • Rozwijanie wiedzy o elementach składowych wypowiedzi ustnych i pisemnych oraz ich funkcjach w strukturze tekstów i w komunikowaniu się; • Rozpoznawanie intencji rozmówcy oraz wyrażanie intencji własnych, rozpoznawanie języka jako działania (akty mowy); • Rozwijanie umiejętności stosowania środków stylistycznych i dbałości o estetykę tekstu oraz umiejętności organizacji tekstu;

	• Poznawanie podstawowych zasad retoryki, w szczególności argumentowania, oraz rozpoznawanie manipulacji językowej; • Rozbudzanie potrzeby tworzenia tekstów o walorach estetycznych i podejmowania samodzielnych prób literackich;
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne • ćwiczenia gramatyczne	Cele szczegółowe: związane z wiedzą i umiejętnościami stylistycznymi oraz tworzeniem związków słownikowo-frazeologicznych. Uczeń: • omawia elementy świata przedstawionego, wyodrębnia obrazy poetyckie w poezji; • rozpoznaje fikcję literacką; rozróżnia i wyjaśnia elementy realistyczne i fantastyczne w utworach, ze szczególnym uwzględnieniem ich w prozie realistycznej, fantastycznonaukowej lub utworach fantasy; • rozpoznaje czytany utwór jako baśń, legendę, bajkę, hymn, przypowieść, mit, opowiadanie, nowelę, dziennik, pamiętnik lub powieść oraz wskazuje jego cechy gatunkowe; rozpoznaje odmiany powieści i opowiadania, np. obyczajowe, przygodowe, detektywistyczne, fantastycznonaukowe, fantasy; • zna i rozpoznaje w tekście literackim: epitet, porównanie, przenośnię, wyrazy dźwiękonaśladowcze, zdrobnienie, zgrubienie, uosobienie, ożywienie, apostrofę, anaforę, pytanie retoryczne, powtórzenie oraz określa ich funkcje; • omawia funkcje elementów konstrukcyjnych utworu, w tym tytułu, podtytułu, motta, puenty, punktu kulminacyjnego; • rozpoznaje elementy rytmizujące wypowiedź, w tym wers, rym, strofę, refren, liczbę sylab w wersie; • odróżnia dialog od monologu, rozumie ich funkcje w utworze; • nazywa wrażenia, jakie wzbudza w nim czytany tekst; • objaśnia znaczenia dosłowne i przenośne w tekstach; • określa doświadczenia bohaterów literackich i porównuje je z własnymi; • przedstawia własne rozumienie utworu i je uzasadnia; • wykorzystuje w interpretacji tekstów doświadczenia własne oraz elementy wiedzy o kulturze; • wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach;
• ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne • ćwiczenia stylistyczne • ćwiczenia ortograficzne • ćwiczenia graficzne	Cele szczegółowe: związane z wiedzą i umiejętnościami stylistycznymi oraz tworzeniem związków słownikowo-frazeologicznych i swoistością języka. Uczeń: • wskazuje główne cechy języka mówionego i języka pisanego; • posługuje się oficjalną i nieoficjalną odmianą polszczyzny; • używa stylu stosownego do sytuacji komunikacyjnej; • rozumie dosłowne i przenośne znaczenie wyrazów w wypowiedzi; rozpoznaje wyrazy wieloznaczne, rozumie ich znaczenie w tekście oraz świadomie wykorzystuje do tworzenia własnych wypowiedzi; • rozpoznaje w wypowiedziach związki frazeologiczne, dostrzega ich bogactwo, rozumie ich znaczenie oraz poprawnie stosuje w wypowiedziach;

• ćwiczenia gramatyczne	• rozpoznaje słownictwo neutralne i wartościujące, rozumie ich funkcje w tekście; • dostosowuje sposób wyrażania się do zamierzonego celu wypowiedzi; • rozróżnia synonimy, antonimy, rozumie ich funkcje w tekście i stosuje we własnych wypowiedziach; • zna i stosuje zasady spójności formalnej i semantycznej tekstu; • rozumie, na czym polega etykieta językowa i stosuje jej zasady;

7.2. Metodyczne aspekty nauki stylistyki i frazeologii

7.2.1. Stylistyka

Zaczniemy od pojęcia stylu, który jest pojęciem wieloznacznym określającym „zespół środków językowych stosowanych świadomie lub nieświadomie przez autora tekstów pisanych lub mówionych ze względu na przydatność danej wypowiedzi" (J. Malczewski, 1979,s.166). Współcześnie dookreślany jako sposób wyrażania się i stała tendencja w wyborze środków językowych, charakterystyczna dla autora, kierunku, gatunku literackiego, dzieła lub okresu. Stylistyka w edukacji przedszkolnej obejmuje słowne i pisemne wypowiedzi dzieci. Przy jej metodyce zwracamy szczególnie na sposoby językowego ukształtowania wypowiedzi, analizujemy tekst mówiony i pisany pod względem celowości, przydatności oraz odpowiedniości użytych w nim środków językowych. Podobnie jak w gramatyce nie wszystko definiujemy co uczeń przyswaja. Zwracamy bardziej uwagę na intuicyjność obszaru, który stanowi stylistyka. Zatem nie mówimy o jej działach i rodzajach.

We współczesnych badaniach nad stylistyką pojawia się tendencja do rozróżniania komunikacji oralnej od komunikacji pisemnej, zaznaczając iż, różnice dotyczą nie tylko organizacji wypowiedzi, ale procesów myślowych, a więc tworzenia i odbioru. „Komunikacja oralna rozszerza listę potencjalnych wykładników stylistycznych o wszystkie dane zachowaniowe w interakcji, a więc oprócz wykładników psychosocjologicznych (…) wpisuje na nią informacje płynące kanałem wzrokowym (kody: mimiczny, gestowy, aparycyjny, proksemiczny, czyli tzw. znaki ciała: wygląd, postawa, gra spojrzeń, mimika, gesty oraz ruchy mówiącego), kanałem słuchowym, zapachowym i dotykowym. Stylistyczne

nacechowanie osiąga się często dzięki korzystaniu z elementów suprasegmentalnych, takich jak: akcent, intonacja, tempo mówienia, pauzy, rytm, siła oraz barwa głosu. Wprowadzają one do interakcji dodatkowe sensy o charakterze ekspresywnym i modalnym, jak np. różne odcienie radości, smutku, zaskoczenia, dystansu, znaki te są bowiem sygnałem postawy emocjonalno-intelektualnej mówiącego podmiotu. Stylistyczny potencjał tkwi również w szacie graficznej tekstu. Sposoby zagospodarowania przestrzeni typograficznej mogą być stylistycznym wyznacznikiem gatunku wypowiedzi, stylu funkcjonalnego, jak i stylu jednostkowego. Spacjowanie, podkreślanie, częste stosowanie wielkich liter, cudzysłowów, nawiasów, łączników są typowe dla dyskursu naukowego innymi z kolei znakami wizualizującymi posługują się teksty internetowe, zjawisko to jest dzisiaj szeroko omawiane. Badania dyskursu w większym niż teoria tekstu stopniu zwróciły uwagę stylistyków na rolę medium (w tym miejscu uwypuklam jedynie substancję języka) oraz wielozmysłowość kontaktu zarówno z otaczającą rzeczywistością, jak i ze współuczestniczącymi w niej ludźmi”(B. Witosz, 2009, s.71). Dookreślając pojęcie stylistyki warto wspomnieć o stylistyce integrującej (S.Gajda, 2001, 2012) czyli komunikacyjno- integracyjnej. Analizuje, ona jak elementy językowe, tekstowe i grafostylistyczne integrują się, tworząc spójny komunikat. Następuje połączenie aspektów językowych z komunikacyjnymi, analizując nie tylko sam tekst, ale także jego rolę i funkcję w procesie komunikacji, aby zrozumieć, jak język kształtuje i tworzy spójne całości w różnych kontekstach. W tym podejściu w kontekście integracji elementów skupia się na połączeniu różnych aspektów komunikacji, takich jak cechy leksykalne, składniowe, tekstowe, grafostylistyczne i fonostylistyczne, w celu stworzenia spójnego dzieła. Równocześnie analizuje, jak język jest używany w celu tworzenia spójnych komunikatów i jak różne elementy językowe przyczyniają się do ogólnego sensu i funkcji tekstu. Zabieg ten jest wielopoziomowy bowiem rozpoczyna się od pojedynczych słów, przez strukturę zdań i większych fragmentów, aż po kontekst graficzny i fonetyczny. W ten sposób mamy całościowy ogląd na tekst który z jednej strony musi być poprawny językowo, z drugiej zaś skuteczny w swojej komunikacyjnej roli.

Podsumowując, głównym zadaniem tego działu językoznawstwa jest zwrócenie uwagi dzieci na potrzebę uplastyczniania i wzbogacania komunikatu ustnego i pisemnego poprzez właściwie zastosowanie środków stylistycznych. Dodatkowo należy zapobiegać błędom niewłaściwego użycia normy językowej. Za rażące błędy stylistyczne należy uznać takie odstępstwa od wzorcowej normy językowej, które odznaczają się jedną z poniższych cech:

a) powodują powstanie fragmentu niespójnego stylistycznie, zawierającego elementy właściwe różnym stylom językowym;

b) utrudniają lub uniemożliwiają zrozumienie fragmentu tekstu zgodne z intencją nadawcy;

c) powodują nieuzasadnione powtórzenia.

Tabela 193
Stylistyka i jej intuicyjna, bez terminów językoznawczych, realizacja w przedszkolu (wypowiedzi ustne) i klasach I-III (wypowiedzi ustne i pisemne)

Środek stylistyczny to specyficzna konstrukcja językowa, której zadaniem jest poetyckie wyrażanie uczuć lub wywoływanie ich u odbiorcy który próbuje ją interpretować. Wyróżniamy cztery rodzaje środków stylistycznych : fonetyczne, morfologiczne, składniowe i leksykalne	
Stylistyka i jej podstawowe ćwiczenia	Edukacja polonistyczna: przykłady
Fonetyka: o wypowiedzi ustne i pisemne; o przeredagowywanie wypowiedzi pisemnych i ich różnych form językowych.	➢ wprowadzenie onomatopei: już małe dziecko posługuje się tymi środkami wyrazu. W klasach I-III dbamy o jej prawidłowy zapis; ➢ podawanie przykładów aliteracji jako ciekawostki np. przy ćwiczeniach ortograficznych lub zabawie (Trwał trwożliwy tragarz na trawie przy tratwie).
Morfologia i słowotwórstwo: o układanie zdań z rozsypanki wyrazowej;	➢ zastosowanie czasowników w trybie rozkazującym oraz formami 1. osoby liczby mnogiej, co charakterystyczne jest dla tekstów perswazyjnych, a także formami bezosobowymi, które dominują w stylu urzędowym. Częste

o porządkowanie zdań i równoważników; o uzupełnianie tekstów z lukami; o przekształcanie tekstów; o praca nad tekstami użytkowymi.	używanie czasowników dynamizuje natomiast wypowiedź i cechuje teksty potoczne. W okresie przedszkolnym może to być ustne budowanie wypowiedzi a w klasach I-III redagowanie ogłoszenia, sprawozdania, zaproszenia); ➢ zwracanie uwagi na formy fleksyjne rzeczownika, czasownika, przymiotnika; ➢ neologizmy frazeologiczne o charakterze luźnym, stałym i łączliwym; ➢ neologizmy artystyczne (literackie): przy analizie wiersza (np. pierzaste chmury); ➢ zmiany wyrazu w wypowiedzeniu ze względu na jej zawartość emocjonalną (wyrazy zdrobniałe i zgrubiałe); ➢ słownictwo nacechowane stylistycznie: metafora, poetyzmy, kolokwializmy, wyrazy modne, wyrazy gwarowe, animizacja, personifikacja, hiperbola, oksymoron.
Składnia: o układanie zdań z rozsypanki wyrazowej; o porządkowanie zdań i równoważników; o uzupełnianie tekstów z lukami; o przekształcanie tekstów; o praca nad tekstami użytkowymi.	➢ wprowadzenie pojęcia zdania i jego typów; ➢ tworzenie i przekształcanie zdań; ➢ wyrazy i ich znaczenie w zdaniu, związki wyrazowe; ➢ wprowadzenie części mowy; ➢ tworzenie wypowiedzeń określonego typu.

Fonetyka i fonologia to dziedziny badające systemy dźwiękowe języka. Fonetyka skupia się na fizycznych właściwościach (wymowa, postrzeganie, parametry akustyczne). Fonetyka, konstruując abstrakcyjne modele opisu, traktuje dźwięki jako byty uporządkowane w klasy i hierarchie, podporządkowane systemowi językowemu. Jednym z

najpopularniejszych rozwiązań jest podział fonetyki na: fonetykę akustyczną, fonetykę artykulacyjną oraz fonetykę percepcyjną. Ze względu na przyjętą perspektywę chronologiczną charakteryzowanych zjawisk, wyróżnia się fonetykę opisową oraz historyczną.

Do środków ekspresji fonetycznej w kontekście ćwiczeń stylistycznych zalicza się onomatopeję, aliterację, rym i rytm. Onomatopeja odnosi się do słów, które brzmią dokładnie lub prawie dokładnie tak samo jak rzecz, którą reprezentują.

Tabela 194
Środki ekspresji fonetycznej w kontekście ćwiczeń stylistycznych (przedszkole i klasy I-III)

Fonetyczne środki stylistyczne	Charakterystyka	Przykłady z podziałem na przedszkole i klasy I-III
onomatopeja	✓ onomatopeje naśladują odgłosy natury za pomocą wyrazów o podobnym brzmieniu. Naśladowanie za pomocą dźwięków językowych zjawisk akustycznych, pozajęzykowych, imitowanie odgłosów przyrody, np. *kukuryku! hau, hau! ćwir ćwir!* ✓ brzmienie wyrazu wskazuje na jego związek ze zjawiskiem, które oznacza, np. kukułka, dudnić, miauczeć, krakać, pisk;	✓ są one bardzo popularne w mowie dziecka i pojawiają się bardzo wcześnie stając się uniwersalnym kodem porozumiewania się z otoczeniem; ✓ są najczęściej wykorzystywanym fonetycznym środkiem stylistycznym; ✓ są obecnym we wszystkich językach; przedszkole: ✓ naśladowanie odgłosów powstających sztucznie i naturalnie (intonacja i ekspresywność); ✓ nazywanie odgłosów powstających sztucznie i naturalnie;

	✓ w efekcie powstaje onomatopeja gdzie za pomocą wyrazów, których brzmienie jest zbliżone do wydawanych dźwięków: • *turkotać, bulgotać, syczeć, warczeć* . • *kukułka*, . • słowa, w których onomatopeiczne pochodzenie zatarło się: *proporzec* i *przepiórka*, ale na podstawie ścisłej analizy etymologicznej – mają dźwiękonaśladowczą naturę. • w utworach literatury pięknej spotkać można onomatopeję sztuczną, która jako świadomy element fonetyczny ma wywołać dźwiękonaśladowczy efekt: *szumieć*, *szum*, *brzęk*, *brzęczeć*, *huczeć*, *szeleścić* .	✓ nazywanie postaci i zjawisk na obrazkach z uwzględnieniem onomatopei; ✓ klasyfikacja słownictwa w grupy: zwierzęta, pogoda itp.; ✓ próby porządkowania wyrazów w podpisy pod obrazki; ✓ próby zapisywania wybranych onomatopei; ✓ poszerzanie osobistych kompetencji językowych i komunikacyjnych w mowie z ćwiczeniami utrwalającymi i poszerzającymi słownik czynny dziecka. klasy I-III: ✓ nazywanie postaci i zjawisk na obrazkach z uwzględnieniem onomatopei; ✓ klasyfikacja słownictwa w grupy: zwierzęta, pogoda itp. I przyporządkowywanie im onomatopei; ✓ porządkowanie wyrazów i zdań jako podpisy pod obrazki, krótkie teksty; ✓ samodzielne próby zapisywania wybranych onomatopei poprzez włącznie ich w tworzone grupowo lub samodzielnie teksty mówione i pisane; ✓ zbiorowe i indywidualne tworzenie słowników z własnym materiałem językowym; ✓ poszerzanie osobistych kompetencji językowych i komunikacyjnych w mowie z ćwiczeniami utrwalającymi i poszerzającymi słownik czynny dziecka.

aliteracja	✓ nazywana instrumentacją głoskową; ✓ powtórzenie jednakowych głosek lub zespołów głoskowych na początku wyrazów sąsiadujących ze sobą w tekście albo zajmujących analogiczne pozycje w wersie lub zdaniu (*Veni*, *vidi*, *vici przybyłem*, *zobaczyłem*, *zwyciężyłem*); ✓ rozpoczynanie kolejnych wyrazów od tych samych głosek lub sylab, nie w celu naśladowania odgłosów przyrody, tylko by utrzymać utwór w obrębie jednorodnych dźwięków; ✓ powtarzanie głosek lub grup głosek w wypowiedzi z większą niż przeciętna częstotliwością, co nadaje tekstowi melodyjność.	✓ odkrywanie mocy dźwięku; ✓ aliteracja jest trudna dla dziecka/ ucznia; ✓ aliteracja, odpowiednio użyta, może potęgować emocjonalne nasycenie poezji; ✓ wprowadzamy ją intuicyjnie, przygotowując ucznia do pracy w wyższych klasach szkoły podstawowej i średniej. przedszkole: ✓ klasyfikacja słownictwa w grupy rozpoczynające się tą samą głoską lub literą; ✓ poszerzanie osobistych kompetencji językowych i komunikacyjnych w mowie z ćwiczeniami utrwalającymi i poszerzającymi słownik czynny dziecka; ✓ tworzenie ustnych wypowiedzi ze słów na daną literę (zabawa twórcza); ✓ tworzenie słowników wyrazów na daną literę. klasy I-III: ✓ klasyfikacja słownictwa w grupy rozpoczynające się tą samą głoską lub literą; ✓ tworzenie ustnych wypowiedzi ze słów na daną literę (zabawa twórcza); ✓ tworzenie słowników wyrazów na daną literę (np. aliteracja z powtórzeniem dźwięku „s”); ✓ używanie rymu samogłoskowego lub spółgłoskowego na początku słów, który wzbogaca brzmienie tekstu; ✓ tworzenie własnych zdań z aliteracjami, rozpoznawaniu ich w tekstach lub wykorzystywaniu ich w literaturze;

		✓ samodzielne próby zapisywania wybranych wyrazów poprzez włącznie ich w tworzone grupowo lub samodzielnie teksty mówione i pisane; ✓ używanie powtarzających się głosek "s" i "sz" dla oddania szumu wiatru i deszczu (zabawa słowna); ✓ zbiorowe i indywidualne tworzenie słowników z własnym materiałem językowym; ✓ poszerzanie osobistych kompetencji językowych i komunikacyjnych w mowie z ćwiczeniami utrwalającymi i poszerzającymi słownik czynny dziecka.
rymy	✓ powtórzenie takich samych lub podobnych wyrazów lub głosek w zakończeniach wyrazów; ✓ powtórzenie jednakowych lub podobnych układów brzmieniowych w zakończeniach wersów utworu poetyckiego; ✓ dodają tekstowi melodyjności i ułatwiają zapamiętanie; ✓ przykłady: rymy męskie: dłoń – skroń rymy ubogie: twe – me; ✓ rytm: powtarzanie pewnych elementów w języku, tworzące specyficzny tok wypowiedzi.	przedszkole: ✓ rozwijanie słuchu fonematycznego; ✓ zabawa słowna w szukanie prostych rymów z wykorzystaniem obrazków i prostych wyrazów (rymy parzyste: łatwe do zapamiętania co ułatwia naukę; rymy krzyżowe, które na nowo dynamizują tekst; rymy okalające sprzyjają rozwijaniu twórczego myślenia); ✓ układanie prostych rymowanek na tematy bliskie dziecku; ✓ wykorzystanie rymowanek do zapamiętania czynności w przedszkolu i nabywania wiedzy „kto sika w galoty ten ma dużo roboty” [106] „Idzie stonoga

		[106] Powiedzenie zasłyszane w jednym z przedszkoli

		Idzie, idzie stonoga a tu... noga! Idzie, idzie malec a tu... palec! Idzie, idzie koń a tu... dłoń! Leci, leci sowa a tu... głowa! Leci, leci kos a tu...nos!”[107] ✓ integracja rytmu i dźwięków z zabawą ruchową i tematyczną. klasy I-III: ✓ rozwijanie słuchu fonematycznego; ✓ zabawa słowna w szukanie prostych rymów z wykorzystaniem rozsypanki wyrazowej lub zdaniowej; ✓ układanie prostych rymowanek na tematy bliskie dziecku; ✓ grupowe i indywidualne tworzenie wierszy(rymy parzyste: łatwe do zapamiętania co ułatwia naukę; rymy krzyżowe, które na nowo dynamizują tekst; rymy okalające sprzyjają rozwijaniu twórczego myślenia)[108].
eufonia	✓ zastosowanie jej ma na celu harmonijne, płynne brzmienie tekstu lirycznego, ale także prozy; ✓ w tekście literackim poprzez dobór słów zawierających podobnie brzmiące głoski, a także przez nadanie odpowiedniej intonacji i rytmu oraz zastosowanie określonych rymów;	przedszkole: ✓ zabawa słowem: dobieranie przez nauczyciela słów które zawierają podobnie brzmiące głoski; ✓ wprowadzanie do mowy słów ze spółgłoskami płynnymi: m, l, ł, n, ń; ✓ unikanie spółgłosek ze spółgłoskami szczelinowym: s, z, c, dz, sz, ż, cz, dż (chyba, że cel ćwiczeń jest inny). klasy I-III:

	[107] https://mamotoja.pl/male-dziecko/gry-i-zabawy/rymowanki-dla-dzieci-31065-r1/#rymowanki-dla-dzieci-krotkie [108] Popatrz 2.4.	✓ dobieranie wyrazów, które zawierają podobnie brzmiące głoski; ✓ wprowadzanie nowych wyrazów ze spółgłoskami płynnymi: m, l, ł, n, ń; ✓ unikanie w wypowiedziach wyrazów ze spółgłoskami szczelinowym: s, z, c, dz, sz, ż, cz, dż (chyba, że cel ćwiczeń jest inny np. w ćwiczeniach kaligraficznych).

	✓ unikanie słów lub ich zestawień trudnych do wymówienia, np. takich z kilkoma spółgłoskami obok siebie, a także nagromadzenia głosek, których wymowa wymaga większego wysiłku, np. głoski syczące (s,z, c, dz) lub szumiące (sz, ż, cz, dż). ✓ przejawem występowania eufonii w języku jest obecność takich wyrażeń, w których kłopotliwe połączenia rozdziela się samogłoskami, jak: "we wtorek", "ze mną", "przede wszystkim". ✓ w tekst wprowadza się spółgłoski płynne: m, l, ł, n, ń, a unika spółgłosek szczelinowych: s, z, c, dz, sz, ż, cz, dż.	
kakafonia	✓ jest przeciwieństwem eufonii; ✓ polega na nieodpowiednim skomponowaniu brzmieniowym tekstu; ✓ wprowadzenie dźwięków niezestrojonych, nieprzyjaznych dla ucha; ✓ narzędzie artystyczne, by podkreślić konkretne emocje czy stany. Polega na zestawianiu spółgłosek szumiących (*sz*, *cz*, *ż*), zwarto-wybuchowych (*p*, *b*, *t*) oraz trudnych kombinacji fonetycznych; ✓ ma zawsze intencjonalny charakter i służy wzmocnieniu przekazu.	przedszkole: ✓ wplatanie w mowę sytuacyjną słów określających hałas, dźwięków przyrody i nagromadzenia ich w wypowiedzi. klasy I-III: ✓ wdrażanie uczniów do stosowania świadomych zabiegów stylistycznych, przeciwstawnych eufonii, mających na celu budowanie skomplikowanych fraz i eksperymentowanie z brzmieniem języka (naśladowanie hałasu, dźwięków przyrody i nagromadzenia ich w tekście)

Istnieją trzy główne zjawiska fonetyczne: upodobnienia – inaczej asymilacje. uproszczenia – dotyczą trudnych do wymówienia grup spółgłoskowych, utrata dźwięczności na końcu wyrazu.

Tabela 195
Zjawiska/ błędy fonetyczne i praca metodyczna nad ich eliminacją w przedszkolu i klasach I-III

Zjawiska fonetyczne	Opis	Przykłady z podziałem na przedszkole i klasy I-III
upodobnienia fonetyczne: to zjawisko, w którym jedna spółgłoska wpływa na sąsiednią, przejmując jej cechę, najczęściej dźwięczność	✓ udźwięcznienie: bezdźwięczna głoska staje się dźwięczna pod wpływem sąsiadującej dźwięcznej (*jakby* wymawiane jako [*jagby*] – bezdźwięczne *k* staje się dźwięczne pod wpływem *b*; ✓ ubezdźwięcznienie: dźwięczna głoska staje się bezdźwięczna pod wpływem sąsiedniej bezdźwięcznej (*łódzka* wymawiana jako [*łócka*] – dźwięczne *dz* staje się	przedszkole: ✓ poprawna wymowa i artykulacja: ćwiczenia obejmujące codzienne słownictwo dziecka (naleciałości regionalne) – działania okazjonalne; ✓ poprawna wymowa i artykulacja w celu zwiększania płynności mowy – rytmiczne rymowanki sprawiają, że dzieci uczą się swobodniej łączyć dźwięki i sylaby: wybrzmiewanie głosek, zbitek głoskowych przy wprowadzaniu liter; ✓ ćwiczenia obejmujące słownictwo, które jest przedmiotem codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej : swobodne wypowiedzi, omawianie obrazków, konstruowanie prostych opisów i opowiadań- poprawna wymowa i artykulacja; ✓ recytacja krótkich wierszyków i rymowanek. klasy I-III

	bezdźwięczne pod wpływem *k*.	✓ poprawna wymowa i artykulacja w celu zwiększania płynności mowy: ćwiczenia obejmujące codzienne słownictwo dziecka (naleciałości regionalne) – działania okazjonalne; ✓ poprawna wymowa i artykulacja: wybrzmiewanie głosek, zbitek głoskowych przy wprowadzaniu liter; ✓ ćwiczenia obejmujące słownictwo, które jest przedmiotem codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej: wszystkie podstawowe formy wypowiedzi w mowie i piśmie; ✓ ćwiczenia słuchanie, wymawianie, zapis : • język polski ma wiele głosek, których brzmienie różni się od ich zapisu. Dzięki fonetyce uczymy się, że np. wyrazy „dziewięć” i „dziewięciu” mają różne formy wymowy końcówki -ć / -ciu, mimo że oba kończą się na „ć” (pisownia). Świadome słuchanie tych subtelnych różnic podnosi naszą kompetencję językową na wyższy poziom; • ćwiczenia słuchowe: ćwiczenia z kontrastem: polega na doborze pary wyrazów różniących się tylko jedną głoską, np. ‘pójść’ – ‘buć’, ‘bas’ – ‘pas’, i powtarzanie ich aby usłyszeć różnice (głoski dźwięczne i bezdźwięczne); • ćwiczenia ortograficzne (wyłapywane przez ortografię, ale przez ucho rozmówcy – na przykład pomylenie dźwięku bezdźwięcznego z dźwięcznym (np. „t” zamiast „d”). Znając ich różnice i wiedząc, co charakteryzuje dźwięk dźwięczny np. wibracja strun
zjawiska związane z brakiem dźwięczności	✓ utrata dźwięczności w wygłosie: spółgłoski dźwięczne na końcu wyrazu tracą dźwięczność, stając się bezdźwięczne (*chleb* wymawiany jako [*chlep*].	
zjawiska dotyczące grup spółgłoskowych	✓ uproszczenie grupy spółgłoskowej: wygłoszenie słowa, które jest trudne do wymówienia, prowadzi do zniknięcia jednej z głosek w grupie (*pierwszeństwo* wymawiane jako [*pierwszeństwo*].	
zmiany w spółgłoskach nosowych	✓ asymilacja spółgłosek nosowych: spółgłoski nosowe zmieniają się w zależności od sąsiadującej spółgłoski (*trąba* wymawiana jako *[tromba]* – spółgłoska *„b”* wpływa na *„m”,* zmieniając ją na „*b”*).	

		głosowych), gramatyczne (odmiana), słownikowo-frazeologiczne i kaligraficzne; ✓ recytacja rymowanek wierszy, przygotowanie przedstawienia.

Morfologia – dziedzina lingwistyki zajmująca się formami odmiennymi części mowy (fleksja) oraz słowotwórstwem. Morfologia to nauka o strukturze i formowaniu wyrazów w języku. Zajmuje się wewnętrzną strukturą wyrazów i sposobem ich tworzenia poprzez łączenie mniejszych jednostek znaczeniowych zwanych morfemami. Istnieją dwa główne podejścia do morfologii, różniące się obiektem, któremu przypisywany jest status znaku językowego jest to podejście morfemiczne oraz leksemiczne.

Tabela 196
Morfologia: dwa podejścia reprezentowane są na równi przez współczesne szkoły morfologiczne

W podejściu morfemicznym:	W podejściu leksemicznym:
✓ elementarną jednostką analizy morfologicznej jest abstrakcyjny morfem, charakteryzowany zwykle jako najmniejsza część wyrazu będąca nośnikiem znaczenia; ✓ wyraz jest tu rozumiany jako znak prosty, jeśli złożony jest z jednego morfemu, albo znak	✓ podstawową jednostką analizy i elementem realizującym w sobie znak językowy jest abstrakcyjny leksem; ✓ leksem spaja znaczenie, cechy gramatyczne oraz postać dźwiękową wyrazu (formę wyrazową);

złożony, jeśli można w nim wyróżnić więcej takich podstawowych jednostek; ✓ morfem to najmniejsza jednostka języka posiadająca znaczenie lub funkcję gramatyczną, która nie może być podzielona na mniejsze części o podobnym znaczeniu. Jako element budulcowy wyrazu, który może być realizowany przez różne formy fonetyczne, zwane morftami; ✓ wyróżniamy morfemy leksykalne (rdzeń, np. w wyrazie *"chodnik"* to *"chod-"*) oraz morfemy gramatyczne, dzielące się na słowotwórcze (tworzące nowe słowa, np. *"-nik"*) i fleksyjne (służące do odmiany wyrazu, np. końcówka *"-u" w "domu"*) ✓ ✓ w podejściach opartych na pojęciu morfemu przyjmuje się zwykle, że wszystkie morfemy, zarówno słowotwórcze, jak i fleksyjne, wchodzą w skład inwentarza leksykalnego (leksykon) użytkowników danego języka; ✓ podejście to początkowej formie pojawiło się w Europie już w XVI wieku	✓ pojęcie morfemu jest używane tu wyłącznie w odniesieniu do fragmentów formy wyrazowej; ✓ morfem, choć nie posiada tutaj statusu znaku językowego, jest traktowany jako wykładnik (sygnał) zajścia operacji morfologicznej i pomocny jest w ustalaniu zależności pomiędzy leksemami prostszymi i bardziej złożonymi (słowotwórstwo) bądź leksemami i realizującymi je formami wyrazowymi (fleksja); ✓ leksykon użytkownika języka składa się z leksemów. ✓ podejście leksemiczne wywodzi się z tradycji antycznej – jako jego źródło wskazywana jest zwykle filozofia stoicka. ✓

Możemy wyróżnić podklasyfikacje systemów morfologicznych. I tak w zależności od akcentu położonego na podział pomiędzy słowotwórstwem i fleksją (należy zaznaczyć iż, niektóre podejścia nie rozróżniają formalnie tych dwóch

typów operacji) lub np. leksykalnego statusu morfemów (podobnie, niektóre podejścia odmawiają tego statusu morfemom fleksyjnym). Innym podejściem jest status paradygmatu w teorii morfologicznej, rozumianego jako uporządkowana struktura morfemów fleksyjnych bądź całych form wyrazowych. Niektóre teorie (i to zarówno morfemiczne, jak i leksemiczne) zakładają, iż te paradygmaty istnieją niejako niezależnie, definiowane poprzez system gramatyczny języka, i że w procesie budowania zdań wybór form wyrazowych polega na wyborze konkretnej „komórki" paradygmatu na podstawie cech morfosyntaktycznych przypisanych danej pozycji w zdaniu. Inne teorie traktują paradygmaty jako produkty uboczne analizy morfologicznej i niemające same w sobie większego znaczenia.

Słowotwórstwo to dział językoznawstwa zajmujący się sposobami tworzenia nowych wyrazów, analizą ich budowy (analiza słowotwórcza) oraz ustalaniem sposobu, w jaki zostały utworzone od innych wyrazów podstawowych za pomocą formantów (przedrostków, przyrostków, wrostków). Badaniu podlega cały proces powstawania słów w języku, a także struktura słownictwa. Szczegółowo opisując:

- ✓ derywacja (słowotwórstwo) to główny proces tworzenia nowych słów;
- ✓ słowotwórstwo synchroniczne (funkcjonalne), głównie bada aktualny stan słownictwa i sposoby, w jakie użytkownicy języka je poszerzają;
- ✓ słowotwórstwo diachroniczne, bada historyczne procesy powstawania słów.

Tabela 197
Podstawowe pojęcia w słowotwórstwie[109] i metodyczne wskazówki do pracy w przedszkolu i klasach I-III

Pojęcie wraz z charakterystyką	Metodyczne wskazówki do pracy w przedszkolu i klasach I–III
✓ wyraz podstawowy: wyraz, od którego tworzy się inne wyrazy; ✓ to wyraz, od którego za pomocą formantów tworzymy wyrazy pochodne: malować –	przedszkole: ✓ ćwiczenia z wykorzystaniem obrazków (przedmioty, zwierzęta, czynności) i podpisów pod nimi;

[109] Wprowadzane intuicyjnie bez fachowego słownictwa	✓ swobodne wypowiedzi dzieci na tematy im bliskie z wykorzystaniem wyrazów pochodnych; ✓ porównywanie przedmiotów pod względem wielkości i ich zastosowania (uaktywnianie i poszerzanie słownictwa); ✓ nauka na pamięć rymowanek i wierszy. klasy I-III: ✓ ćwiczenia z wykorzystaniem obrazków (przedmioty, zwierzęta, czynności) tworzenie podpisów pod nimi; ✓ swobodne wypowiedzi dzieci na tematy im bliskie z wykorzystaniem wyrazów pochodnych; ✓ porównywanie przedmiotów pod względem wielkości i ich zastosowania (uaktywnianie i poszerzanie słownictwa); ✓ nauka na pamięć rymowanek i wierszy.

malarz, kot – kotek, masło –maselniczka, lekarz – lekarka, maszyna – maszynowy	
✓ wyraz pochodny: wyraz utworzony od wyrazu podstawowego za pomocą formantu; ✓ w wyrazach pochodnych można wskazać dwa człony: człon przejęty z wyrazu podstawowego, czyli tzw. podstawę słowotwórczą, człon, przy pomocy którego ten wyraz utworzono, czyli formant słowotwórczy; ✓ może być jednocześnie wyrazem podstawowym innego wyrazu o zdrobnienie: słowotwórczy środek stylistyczny miniaturyzujący lub emocjonalnie waloryzujący nazywane zjawisko; najczęściej wyraża aprobatę, jest odbierany jako pieszczotliwy : *kot – kotek, kotek –koteczek;* o zgrubienie: słowotwórczy środek stylistyczny wyolbrzymiający i wzmacniający cechy znaczeniowe wyrazu, od którego został utworzony : *kocisko;* o neologizm: słowotwórczy środek stylistyczny. Nowy wyraz utworzony zgodnie z obowiązującymi normami słowotwórczymi na podstawie istniejących już słów.	przedszkole: ✓ ćwiczenia z wykorzystaniem obrazków (przedmioty, zwierzęta, czynności) i podpisów pod nimi; ✓ swobodne wypowiedzi dzieci na tematy im bliskie z wykorzystaniem wyrazów pochodnych; ✓ porównywanie przedmiotów pod względem wielkości i ich zastosowania (uaktywnianie i poszerzanie słownictwa); ✓ nauka na pamięć rymowanek i wierszy ✓ twórcze przekształcanie rymowanek i wierszy (wyraz pochodny) *mały kot to koteczek* *mały pies to pieseczek* *mały stół to stoliczek* *mały byk to jest byczek* klasy I-III: ✓ ćwiczenia z wykorzystaniem obrazków (przedmioty, zwierzęta, czynności) tworzenie podpisów pod nimi; ✓ swobodne wypowiedzi dzieci na tematy im bliskie z wykorzystaniem wyrazów pochodnych;

✓ formant: – cząstka (przedrostek, przyrostek, wrostek lub ich brak, czyli formant zerowy), za pomocą której tworzy się nowy wyraz od wyrazu podstawowego. o przedrostki (prefiksacja): dodawane przed tematem wyrazu: *prze- w przewidzieć;* o przyrostki (sufiksacja): dodawane po temacie wyrazu: *-ca w mówca;* o wrostki (interfiksacja): dodawane między dwoma wyrazami, tworząc z nich jeden wyraz złożony: *-o- w zlewozmywak;* o formanty zerowe: nie dodaje się żadnej cząstki, tworząc wyraz, odcinając tylko część wyrazu podstawowego: *dźwig od dźwigać.*	✓ porównywanie przedmiotów pod względem wielkości i ich zastosowania (uaktywnianie i poszerzanie słownictwa); ✓ tworzenie wyrazów pochodnych od: o rzeczowników (rzeczowniki odrzeczownikowe) *lew – lwica;* o czasowników (rzeczowniki odczasownikowe), *mówić – mówca;* o przymiotników(rzeczowniki odprzymiotnikowe) *stary – starzec;* o liczebników (rzeczowniki odliczebnikowe), *sześć – szóstka;* o zaimków (rzeczowniki odzaimkowe) *sobie – sobek;* o wyrażeń przyimkowych, *na ramieniu – naramiennik*, o dwóch wyrazów (rzeczowniki złożone), *czarna ziemia – czarnoziem;* ✓ nauka na pamięć rymowanek i wierszy: Szpak Szedł po drodze szpak do szkoły się uczyć, i tak sobie śpiewał: szpu-(la) szpu-(lka), szpa- (del) szpa-(k), szpo-(ry) szpo – (on), szpe- (tny), szpe - (j),

	szpi- (tal), szpi- (k) Taki śmieszny szpak, co uczyć się chciał…
✓ parafraza słowotwórcza to wyjaśnienie znaczenia wyrazu pochodnego za pomocą dłuższego wyrażenia, które zawiera wyraz podstawowy; ✓ parafraza skupia się na ukazaniu, w jaki sposób dany wyraz został utworzony i jakie jego znaczenie wynika z użytego formantu.	przedszkole: ✓ ćwiczenia w mowie w wyjaśnianiu znaczenia trudnych słów poprzez łączenie ich w pary: *czyta – czytelnik; pisarz- pisze, spacer-spacerowicz;* ✓ budowanie zdań typu*: Kto czyta ten jest czytelnikiem itp.* Klasy I-III: ✓ ćwiczenia w mowie w wyjaśnianiu znaczenia trudnych słów poprzez łączenie ich w pary czyli parafrazowaniu: *czyta – czytelnik; pisarz- pisze, spacer-spacerowicz;* ✓ budowanie zdań typu*: Kto czyta ten jest czytelnikiem itp.* ✓ tworzenie słowników tematycznych: *spacerowicz to ten który spaceruje; mędrzec to ten który jest mądry.*

Składnia to dział gramatyki, który bada funkcję wyrazu w zdaniu, czyli określa części zdania, a także analizuje układ zdania i jego budowę. Do głównych zadań należy analiza części zdania, rodzaje wypowiedzeń, rozbiór logiczny zdania pojedynczego, analiza wypowiedzeń złożonych współrzędnie i podrzędnie oraz wypowiedzeń wielokrotnie złożonych.

Tabela 198
Składnia i jej zakres realizacji w edukacji przedszkolnej i klasach I-III

Elementy i ich charakterystyka	Analiza metodyczna
Części zdania: • podmiot (gramatyczny, logiczny, domyślny, szeregowy, towarzyszący); • orzeczenie (czasownikowe, imienne); • przydawka (przymiotna, rzeczowna, liczebna, przyimkowa, przysłowna dopełniaczowa); • dopełnienie (bliższe, dalsze); • okolicznik (czasu, miejsca, sposobu, celu, warunku, przyczyny, przyzwolenia, stopnia i miary).	przedszkole: nie realizuje się ćwiczeń obejmujących składnię i jej nazewnictwo. Podchodzi się intuicyjnie do budowy zdań pojedynczych i złożonych dbając o ich poprawność składniową. klasy I-III: nie realizuje się wymienionych ćwiczeń obejmujących składnię i jej nazewnictwo. W dłuższych wypowiedziach ustnych i pisemnych doskonali się intuicyjne podejście do składni.
Rozbiór logiczny zdania pojedynczego: • tworzenie wykresu zdania pojedynczego,	
• wskazywanie i nazywanie związków składniowych: zgody, rządu, przynależności.	
Analiza wypowiedzeń złożonych współrzędnie i podrzędnie oraz wypowiedzeń wielokrotnie złożonych: • analizowanie zdań złożonych współrzędnie: łącznych, rozłącznych, przeciwstawnych, wynikowych; • analizowanie zdań złożonych podrzędnie:	

podmiotowych, orzecznikowych, przydawkowych, dopełnieniowych, okolicznikowych różnego rodzaju; • analizowanie zdań wielokrotnie złożonych,	

Tabela 199
Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu ćwiczeń stylistycznych w przedszkolu i klasach I-III

Przedszkole	Klasy I-III
Ćwiczenia stylistyczne powinny obejmować nie więcej niż 10-15 minut. Wyjątkiem jest, gdy nauczyciel wraz z dziećmi pracuje dalej nad wypowiedzią ustną, czyta tekst literacki, wykonuje pracę plastyczną.	Ćwiczenia stylistyczne powinny obejmować nie więcej niż 20-25 minut. Wyjątkiem jest, gdy uczniowie i nauczyciel pracują dalej nad wypowiedzią ustną, pisemną lub analizą tekstu literackiego.
➢ gromadzenie materiału językowego (obrazki, podpisy pod obrazkami, tekst literacki); ➢ obserwacja materiału językowego (swobodne i samorzutne wypowiedzi dzieci, dyskusja uporządkowana pytaniami nauczyciela); ➢ wysuwanie wniosków językowych (poprawność wypowiedzi); ➢ budowanie wypowiedzi ustnych i wiązanie ćwiczeń z całością zajęć dziennych (5-20 minut trwania);	➢ gromadzenie materiału językowego (zapis, na tablicy, rozsypanka zdaniowa, fragmentów tekstów literackich, tekstów stworzonych przez nauczyciela lub uczniów); ➢ obserwacja materiału językowego(swobodne i samorzutne wypowiedzi dzieci, dyskusja uporządkowana pytaniami nauczyciela); ➢ wysuwanie wniosków językowych (poprawność wypowiedzi);

➢ utrwalenie materiału językowego (wiersz, praca plastyczna, zabawa tematyczna).	➢ budowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych wiązanie ćwiczeń z całością zajęć dziennych (15-25 minut trwania); ➢ zapisanie poprawnego pod względem stylistycznym materiału językowego, ćwiczenia utrwalające.

Podsumowując, warto wspomnieć jeszcze o fleksji. Dostarcza ona form wyrazowych, które są następnie porządkowane zgodnie z zasadami składni, aby utworzyć logiczne i poprawne zdanie. Fleksja jest procesem, w którym słowa (lub frazy) są oznaczane ze względu na określone cechy gramatyczne . Najczęstszym sposobem, w jaki języki realizują to oznaczenie, jest „dodanie" morfemu na końcu słowa (w takim przypadku morfem ten nazywany jest sufiksem). Mamy dwa typy odmiany: deklinację zwaną fleksją imienną gdzie następuje odmiana rzeczowników, przymiotników, liczebników i zaimków przez przypadki, liczby i rodzaje oraz koniugację zwaną fleksją werbalną czyli odmianą czasowników przez osoby, liczby, czasy, tryby i strony.

7.2.2. Frazeologia

Język figuratywny „uważany jest za taką formę zachowania językowego, w którym określony temat jest w sposób niebezpośredni opisywany przez nośnik. Do form języka figuratywnego zalicza się m.in. idiomy, przysłowia, metafory potoczne, przenośnie. Ich podstawą jest połączenie wyrazów w związek frazeologiczny tworzący określoną (często niezmienną) jednostkę leksykalną „(K. Kuszak, 2012, s.321).Warto wspomnieć, że związki frazeologiczne mają swe

źródła w historycznie warunkowanej tradycji językowej. K. Kuszak (2012) pisze, iż kształtujący się przez wieki zbiór jednostek frazeologicznych dobrze odzwierciedla, szczególnie jeśli weźmie się pod uwagę związki najbardziej stabilne (czyli trwające od staropolszczyzny w niezmienionej postaci i znaczeniu) i recesywne (powoli wychodzące z obiegu), specyfikę rozwoju polskiego kręgu kulturowego. Powtarzany intuicyjnie, bez namysłu nad ich etymologią. W początkowej nauce języka taką funkcje spełniają przysłowia, aforyzmy, sentencja, maksyma oraz stałe związki frazeologiczne. Na język dziecka w tym obszarze wpływa wszechobecne media a w tym reklama i piosenki.

Tabela 200
Klasyfikacje frazeologizmów ujmujące zagadnienie frazeologii w świetle czterech odrębnych stanowisk [110]

morfologiczno-syntaktyczna – A. M. Lewickiego (1976), z podziałem na 5 składniowych typów frazeologizmów i 2 typy funkcjonowania ich znaczeń	✓ przedstawia składniowe zależności słów w związkach wyrazowych i w zdaniu je otaczającym; ✓ uwypukla zarówno składnię "wewnętrzną", jak i "zewnętrzną" frazeologizmów; ✓ daje podstawę do oceny budowy związków wyrazowych i ich funkcji w wypowiedziach; ✓ sprzyja badaniom języka w zakresie obszarów jeszcze słabo poznanych (np. wskaźników frazeologicznych, zestawień, frazemów, a także różnych aspektów składni frazeologizmów); ✓ klasyfikacja przedstawia frazeologizmy jako typy morfologiczne i jest wynikiem badania już istniejących (gotowych) tekstów lub zapisów mówienia; ✓ opiera się na regułach semiotyki logicznej; ✓ celem jest określenie funkcji frazeologizmów w zdaniu. <u>składa się z dwóch powiązanych ze sobą części:</u> ➢ podział ze względu na funkcję pełnioną w zdaniu (podział morfologiczno-syntaktyczny), 1. Frazy, które pełnią funkcję zdania. Zadaniem frazy która jest zdaniem jest także dopowiedzenie (często też będące wtrąceniem),oraz

[110] https://frazeologia.pl/index.php/klasyfikacje-frazeologizmow

	wykrzyknik (wykrzyknienie, wołacz)[111] 2. Zwroty, które pełnią w zdaniu funkcję czasownika. Różnią się od fraz (form pełno zdaniowych) tym, że podmiot trzeba w nich uzupełnić w czasie tworzenia wypowiedzi. Zwroty nie muszą zawierać czasownika; 3. Wyrażenia rzeczownikowe, które pełnią w zdaniu funkcję rzeczownika; 4. *Wyrażenia określające*, które określają inne wyrazy i wyrażenia. Zachowują się w zdaniu jak przymiotniki, przysłówki, liczebniki i inne określenia, operatory doliczebnikowe, partykuły i zaimki określających inne części mowy. Nie wymagają w swym składzie przymiotników, przysłówków i innych form określających, ale w całości pełnią taką funkcję; 5. *Wyrażenia funkcyjne* (dawniej zwane wskaźnikami frazeologicznymi), które pełnią funkcję w konstruowaniu wypowiedzi. Należą tu wyrażenia, które zachowują się w zdaniu jak: przyimek, spójnik, partykuła. [112] ➢ podział ze względu na funkcjonowanie znaczenia (podział semantyczny), 1. Idiomy, to jest połączenia wyrazowe, których znaczenie (sens) nie wynika ze znaczeń składników ani z sumy tych znaczeń; 2. Frazemy, to jest połączenia, których znaczenie (sens) wynika z jednego ze składników, a drugi składnik ten sens uściśla. Do frazemów należą także porównania frazeologiczne z operatorami *jak, niczym, jakby* .[113]. 3. Pogranicze frazeologii, to znaczy a) zestawienia frazeologiczne, do których należą: rzeczowniki wielowyrazowe, związki formalne, terminy, komendy, komunikaty dyrektywne, połączenia publicystyczne, slogany i hasła, paremie (których nie można wbudować do zdania), paremie dostarczające, paremie modyfikujące.; b) do frazeologizmów nie zaliczamy: pojedynczych wyrazów, w tym złożeń, [111] następne typy odpowiadają częściom mowy [112] niektóre frazeologizmy mogą należeć do dwóch, a nawet trzech różnych typów morfologiczno-syntaktycznych, na przykład frazeologizm *na pewno* może być użyty jako dopowiedzenie i wtedy jest frazą

	[113] w dawnej klasyfikacji (S. Skorupki) frazemy nosiły nazwę *związki łączliwe*, której obecnie się nie używa

	połączeń wyrazów, które nie są utrwalone (produkty językowe)[114] c) nazw własnych.
funkcjonalna (słownikowa) – P. Müldnera-Nieckowskiego (2007), z podziałem na 3 typy mechanizmu tworzenia się związków frazeologicznych	✓ przedstawia sposoby tworzenia się ostatecznej postaci związków frazeologicznych w czasie powstawania wypowiedzi ✓ zakłada, że budowanie zdań i ich składników jest procesem doraźnym, indywidualnym, twórczym; ✓ objaśnia udział osoby piszącej albo mówiącej w budowaniu i stosowaniu związków wyrazowych w zdaniach i tekstach; ✓ traktuje zasoby słownikowe frazeologizmów (wzorce leksemów) jako surowiec form, które zostaną użyte w wypowiedziach; ✓ odpowiada na pytanie: "jakie są możliwości działania za pomocą frazeologizmów"; ✓ pozwala ustalać wzorce słownikowe na podstawie obserwacji i badań języka, a także wyznaczać granice semantyczne poszczególnych jednostek; ✓ to podział pragmatyczny, użytkowy, m.in. umożliwiający korzystanie ze słownika, który podaje wskazówki co do znaczenia, składni zewnętrznej i wariantów budowy frazeologizmów; ✓ opiera się na badaniu semantyki, składni i odmian setek tysięcy związków frazeologicznych w trakcie powstawania zdań; ✓ klasyfikacja jest przeznaczona dla badaczy języka, frazeologów i przede wszystkim frazeografów (autorów słowników frazeologicznych); ✓ została opracowana po to, aby można było oceniać rzeczywisty skład wyrazowy związków frazeologicznych, przewidywać sposób funkcjonowania frazeologizmów w zdaniach, a zwłaszcza ich fleksję, analizować warianty związków frazeologicznych i skład rodzin frazeologizmów; ✓ klasyfikacja P. Müldnera-Nieckowskiego (2007) jest nadbudową typologii A.M. Lewickiego (1976) i tworzy z nią spójną

[114] w dawnej klasyfikacji (S. Skorupki) takie zestawienia wyrazów były nazywane *związkami luźnymi*. Obecnie tego terminu się nie używa, ponieważ

	frazeologia się nimi nie zajmuje. Są to produkty językowe, które nie mają statusu połączeń trwałych

	całość. Wyróżnia się: ➢ związki frazeologiczne otwarte, których skład jest niekompletny i w momencie użycia wymaga uzupełnienia lub sprecyzowania. Są to zazwyczaj zwroty. Związki otwarte dzielą się na: a) odtwarzane, które powstają przez podstawienie składników wskaźnikowych wzorca; b) przekształcane, które powstają przez zastąpienie składnika wymiennego innym składnikiem; c) mieszane, które łączą cechy odtwarzanych i przekształcanych. ➢ związki frazeologiczne zamknięte, których skład jest z góry ustalony i które nie wymagają żadnych uzupełnień. Są to zazwyczaj frazy, wyrażenia rzeczownikowe i wyrażenia funkcyjne.
pragmatyczna – W. Chlebdy ustalająca sytuacje, w których są używane frazeologizmy	✓ pokazuje grupy związków frazeologicznych powstałe w konfrontacji z sytuacją ich użycia. Przez sytuację należy rozumieć wszelkie warunki, w których język jest używany, także gatunki i style tekstów; ✓ przynależność frazemu do jednej grupy nie wyklucza przynależności także do innej; ✓ klasyfikacja ta ilustruje sytuacje, w których wypowiadane są związki frazeologiczne, a także typy tekstów, w których się pojawiają, i stylów; ✓ wykazuje związek z dominującymi obecnie tendencjami w językoznawstwie, szczególnie z kognitywnym podejściem do języka; ✓ nowatorski, bezcenny dla wiedzy o cechach i funkcjonowaniu języka. Wyróżnia się: • standardową frazeologię idiomatyczną; • wyrażenia komparatywne; • zwroty werbo-nominalne; • terminy i terminologizmy złożone; • przysłowia, sentencje, maksymy;

	• skrzydlate słowa; • hece; • prawa, quasi-prawa, formuły; • formuły gatunkowe: listu, podania, nekrologu, bajki, folkloru; • formuły etykietalne, fatyzmy, honoryfikatywy; • komunikaty, • hasła i slogany. • teksty użytkowe, dyrektywy i zakazy; • tytuły; • operatory metajęzykowe i metatekstowe; • zwroty i wyrażenia pragmatyczne.
klasyczna - przestarzała, S. Skorupki, z podziałem na 3 typy budowy frazeologizmów i 3 stopnie łączliwości wyrazów	✓ kładzie nacisk na opisanie budowy i składu połączeń wyrazowych oraz wpływu składników na powstawanie znaczeń wynikowych; ✓ w świetle dzisiejszej nauki klasyfikacja jest przestarzała i obecnie już niepoprawna, ale wciąż jeszcze bywa stosowana w nauce języka polskiego, co utrudnia przyswajanie frazeologii jako integralnej części zasobów słownikowych języka; ✓ słabością klasyfikacji S. Skorupki (1969) jest to, że nierozpoznane naukowo (za czasów prof. Skorupki) jednostki, np. dwu- lub wielowyrazowe spójniki, są przydzielane do ogólnej, nieokreślonej grupy "wyrażenia", i że jest to sprzeczne z zasadami klasyfikowania (notabene dziś spójniki takie należą do grupy "wyrażenia funkcyjne" - por. klasyfikację A.M.Lewickiego,1976). ✓ S. Skorupka (1969) nie uwzględnił także faktu, że niektóre frazeologizmy mogą pełnić różne funkcje w zdaniu, a wtedy należą do dwóch, a nawet trzech typów klasyfikacyjnych. ze względu na budowę związki frazeologiczne S. Skorupka (1969) dzielił na: 1. frazy; 2. zwroty; 3. wyrażenia.

	ze względu na stopień łączliwości, ze stanowiska semantycznego S. Skorupka (1969) dzielił frazeologizmy na: 1. związki frazeologiczne stałe (idiomy); 2. związki frazeologiczne łączliwe; 3. Związki frazeologiczne luźne.

A.M. Lewicki (1976) uważa, że o tym, czy dana jednostka leksykalna może zostać uznana za związek frazeologiczny decydują cztery elementy:

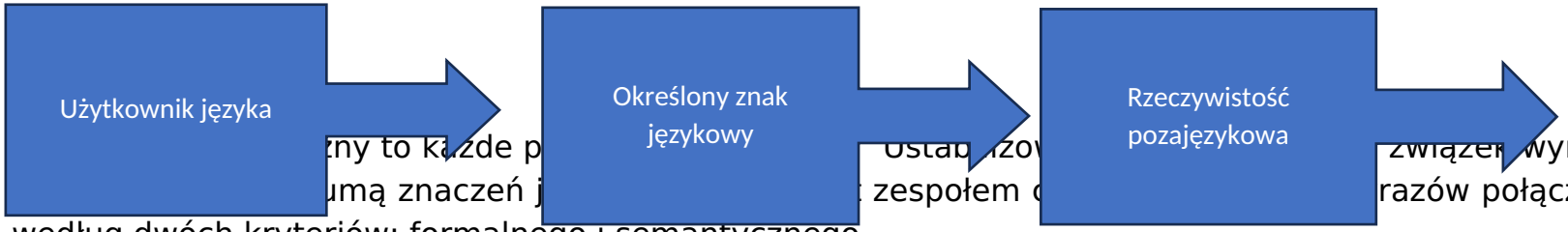
nieciągłość składu – związek frazeologiczny jest jednostką leksykalną nieciągłą, złożoną z przynajmniej dwóch wyrazów;

stałość formy – frazeologizm ma stałą formę, a możliwość dokonywania zmian w obrębie związku jest niewielka i ściśle określona; ogranicza się zasadniczo do wymiany form gramatycznych lub leksykalnych (warianty frazeologiczne);

globalność znaczenia – suma znaczeń składników nie równa się znaczeniu całości;

utrwalenie w systemie języka – zasadniczą cechą frazeologizmu jest jego odtwarzanie w tekstach na tej samej zasadzie, jak odtwarza się pojedynczy wyraz (s.33).

Związek frazeologiczny wymaga uzmysłowienia sobie jego funkcjonowania w rzeczywistości językowej. Można ją ułożyć w schemat:



…ny to każde p… …ustal…zow… …związek wyrazowy, którego …umą znaczeń j… …zespołem … …razów połączonych ze sobą według dwóch kryteriów: formalnego i semantycznego.

Tabela 201

Rodzaje związków frazeologicznych zgodnie z wymogami podstawy programowej obowiązującej w szkole podstawowej i średniej[115]

Rodzaje związków frazeologicznych	Charakterystyka
Kryterium semantyczne ✓ obejmuje analizę treści wyrażeń językowych w celu określenia charakteru zależności między treścią i formą wyrażania; ✓ funkcja stylistyczna związku frazeologicznego, zależy od stopnia łączliwości frazeologicznej wyrazów, czyli zdolności do częstego występowania razem lub ich samodzielności w połączeniach.	
luźne	✓ odznaczające się niewielkim stopniem scalenia; ✓ każdy składnik, człon zachowuje swoje znaczenie; ✓ to połączenia wyrazowe, których znaczenie jest wypadkową wyrażeń składników i których składniki możemy zmieniać zależnie od treści tego, co chcemy za ich pomocą wyrazić; przykłady: *drewniany dom, murowany dom, kolorowy dom, dom Doroty*
łączliwe	✓ ich stopień zespolenia jest znaczny, ale każdy z elementów zachowuje swoje znaczenie; ✓ związki łączliwe (kolokacje), w których istnieje częściowy związek znaczeniowy między częściami, ale możliwe są pewne wymiany elementów (np. *jasny uśmiech, ponury uśmiech*);

[115] Aktualnie nie powinno używać w dawnej klasyfikacji S. Skorupki, bowiem istnieją różnice w podstawowych pojęciach, i tak np. frazemy noszą nazwę związki łączliwe, której obecnie się nie używa. Jednak ze względu na

	wymagania podstawy programowej i zawartość podręczników omawiam tą klasyfikację jako wprowadzaną obligatoryjnie w szkole podstawowej i średniej.

	✓ to „utrwalone związki wyrazów, których sens mieści się w zakresie znaczeniowym wyrazu dominującego semantycznie; ✓ członem dominującym związku może być np. rzeczownik: *walka z wiatrakami, czasownik: zasiać niepokój, przymiotnik jaki taki, przysłówek jak makiem zasiał;* ✓ *frazemy:* trwała forma językowa, która jest używana stereotypowo w podobnych sytuacjach *np.: proszę uśmiech (u fotografa), takie jest życie, świeżo malowane;* ✓ trudność w posługiwaniu się frazemami polega na zapamiętaniu i używaniu ich, ale tylko w ramach możliwych, zaakceptowanych przez językoznawców oraz osadzonych w tradycji językowej. Nie jest wskazana „pseudo twórczość językowa" która w rezultacie bardzo szybko może doprowadzić do zakłócenia ciągłości języka i zagrozić stabilności jego normy; ✓ związek frazeologicznej o znacznej łączliwości elementów będący często używanym zestawieniem słów, w którym – w odróżnieniu od idiomu – sens całości wynika ze znaczeń poszczególnych wyrazów: *obrać jabłko*, *mocna kawa, silny wiatr;* przykłady: *jasna twarz, ponura twarz*
stałe	✓ charakteryzują się znacznym stopniem zespolenia; ✓ znaczenie całości nie stanowi sumy znaczeń poszczególnych komponentów; ✓ termin „idiom", jest utożsamiany z „terminem idiomatycznym", odnoszącym się do frazeologizmów istniejących tylko w danym języku, które jednocześnie nie mają swoich dosłownych odpowiedników w innych

	językach lub mają określenia (idiomy) o zbliżonym, choć nie identycznym znaczeniu; ✓ przełożenie idiomu na inny język wymaga konstrukcji opisowej lub użycia idiomu charakterystycznego dla tego języka, na który jest przekładane; ✓ w praktyce idiomy zawierają wyrazy, które poza określonym związkiem frazeologicznym nie występują w języku codziennym, np. *nie dać za coś złamanego szeląga, znać kogoś jak zły szeląg;* ✓ *w obrębie stałego związku frazeologicznego,* jakim jest idiom, nie można, bez naruszenia normy leksykalnej, wymieniać nie tylko poszczególnych elementów, ale nawet zamieniać ich kolejności i form morfologicznych ✓ naruszenie któregokolwiek z tych rygorów prowadzi, do defrazeologizacji związku, czyli przekształcenia go w zupełnie inną jednostkę frazeologiczną np.: związki nabierają znaczenia nowych frazeologizmów, np. *nie dać za coś złamanego szeląga przekształcone zostało* we współczesnej polszczyźnie w *nie dać za coś złamanego grosza;* ✓ idiomy wykorzystują przenośne użycie wyrazu „polegające na tym, że jego znaczenie leży poza zakresem jego wartości” odnosi się tylko do pewnej grupy związków frazeologicznych – związków stałych o nienaruszonym składzie; ✓ związki stałe (idiomy), gdzie znaczenie jest całkowicie nieprzewidywalne od poszczególnych słów (np. biały kruk) *(K.Kuszak, 2012).* przykłady: *biały kruk*
Kryterium gramatyczne ✓ pozwala podzielić związki frazeologiczne na wyrażenia (które nie zawierają czasownika), zwroty (zawierające czasownik) i frazy (zbudowane z grup rzeczownikowych i czasownikowych)	

wyrażenie	✓ silnie nacechowany wyraz; ✓ połączenie wielowyrazowe o postaci grupy imiennej lub wyrażenia przymiotnikowego; ✓ najważniejszym elementem jest rzeczownik (przymiotnik, imiesłów przymiotnikowy, przysłówek); ✓ wyróżniamy 6 rodzajów wyrażeń: o wyrażenie syntaktyczne: połączenie przyimka z rzeczownikiem lub zaimkiem, grupa wyrazów nietworząca zdania; o wyrażenie przysłówkowe: wyrażenie funkcjonujące jako przysłówek, np. *byle jak*, *po cichu;* o wyrażenie porównawcze: połączenie dwóch wyrazów samodzielnych wyrazem porównującym, np. *jak*, *niż;* o wyrażenie piętrowe: wyrażenie zawierające ułamki albo nad kreską, albo pod kreską, albo i nad, i pod kreską; o wyrażenie peryfrastyczne: wyrażenie opisowe, np. *zwycięzca spod Racławic* (zamiast: *Kościuszko*) ; o wyrażenie okazjonalne: wyrażenie wieloznaczne, np. *on*, *tutaj*, którego znaczenie można ustalić tylko wówczas, gdy znana jest sytuacja, w której jest użyte.
zwroty	o zbudowane z grupy werbalnej (czasowniki); o ośrodkiem jest czasownik lub imiesłów przymiotnikowy; o najważniejszą częścią zwrotu jest czasownik (imiesłów przysłówkowy).
fraza	o zbudowana z grupy rzeczownikowej i czasownikowej; o składniowo intonacyjny segment wypowiedzi; o związek frazeologiczny zapisany jako zdanie lub równoważnik zdania; o występuje w wierszach moralistycznych; o frazami są przysłowia, metafora, sentencje, aforyzmy, antyteza, maksymy

	o przysłowie: o przysłowie jest tworem językowym o oryginalnym charakterze bowiem w aspekcie semantycznym można je scharakteryzować jako znak znaku natomiast w aspekcie pragmatycznym jest formą, której zrozumienie wymaga szczególnej znajomości konwencji języka; o dobór słów w przysłowiu jest celowy, ma przekazywać określoną prawdę nierzadko o jakiś magicznych zależnościach; o metaforę analizujemy jako wyrażenie składające się z dwu lub trzech terminów, w którym dwa podstawowe stanowią wyraz określany i wyraz określający. Terminem trzecim jest tzw. pośrednik, który uzasadnia związek wyrazu określającego (determinans) i określanego (determinantum), albo całość wyrażenia metaforycznego tworzącego nowy sens. o metafora: o metafory potoczne, zwane przysłowiami, które w odróżnieniu od metafor literackich stanowią wielokrotnie powtarzane zestawienia słowne o znaczeniu powszechnie rozumianym przez użytkowników języka; o przyjmują formę krótkiego, treściwego zdania anonimowego, pochodzenia ludowego, wyrażającego spostrzeżenia obyczajowe, psychologiczne, myśl ogólną, często w formie przenośnej (alegoria); o do połowy XVII wieku przysłowia określano mianem przypowieści; o przysłowie jest samodzielnym zdaniem, nieraz rymowanym, zawierającym jakiś obraz słowny (trop), a więc porównanie, przenośnię lub zamiennik; o w kontekście znaczeniowym (treściowej) ma on zawsze znaczenie podwójne, literalne, czyli dosłowne oraz przenośne; o w literaturze przedmiotu wyodrębnia się kilka zasadniczych typów metafor, czyli: metafory typu porównania, metafory typu zagadki, metafory typu epitety, metafory przypisujące przedmiotowi opisywanemu właściwości zupełnie innego przedmiotu, metafory, w których jeden z członów (czasownik) można traktować jako swoistą zagadkę. o sentencja

	o krótka, jednozdaniowa wypowiedź zawierająca ogólną myśl dotycząca zjawisk filozoficznych, obyczajowych i etycznych; o ma najczęściej charakter moralistyczny, przybiera formę nakazu lub zakazu w odniesieniu do wartości, idei, postaw; o jest zwięźle i wyraziście sformułowana, posługuje się stylem retorycznym, antytezą, paralelizmem, ironią i humorem; o prezentuje racjonalistyczny sposób myślenia; o występuje w wierszach moralistycznych; o przykładowe sentencje: s*zczęście to jest sposób myślenia, a nie rzecz, którą dostajemy.* o aforyzm o utożsamiany z sentencją o sformułowanie ujmujące jakąś prawdę ogólną w sposób zwięzły i błyskotliwy. o antyteza o zestawieniu dwóch elementów znaczeniowo przeciwstawnych w jedną całość treściową dla uzyskania wyższej ekspresji o przykład: "gromobicie ciszy", "lepiej z mądrym zgubić, niż z głupim znaleźć" o maksyma o utożsamiana z sentencją; o najważniejsza myśl: Jedyne, co miało jakieś znaczenie, to to, że znalazłem mojego pierwszego przyjaciela, a tym samym zacząłem naprawdę żyć. (Tove Jansson, Muminki) o gnoma o utożsamiana z przysłowiem, aforyzmem i sentencją; o forma charakterystyczna dla liryki orientalnej i wczesnej poezji greckiej, bywała formą przysłowiową. o przykład: Nauką i pieniędzmi drudzy cię zbogacą; Mądrość musisz sam z siebie własną dobyć pracą”(A. Mickiewicz „Mądrość”) o

Podsumowując, S. Bąba (1986) do ważnych zasad posługiwania się związkami frazeologicznymi, bez względu na ich klasyfikacje, zaliczyć należy:

- stabilność struktury formalnej frazeologizmu;
- stabilność struktury semantycznej frazeologizmu;
- stabilność leksykalnego kontekstu frazeologizmu;
- semantycznego i stylistycznego zharmonizowania frazeologizmu z tłem leksykalnym wypowiedzi;
- umiaru w nasycaniu wypowiedzi frazeologią;
- powiązane z czterema kryteriami poprawności językowej:
  – uzualnym (dotyczący zwyczaju), odnoszącym się do zgodności użycia środka językowego ze zwyczajem społecznym;
  – historycznym, czyli kryterium trwałości tradycji użycia danego środka językowego;
  – estetycznym, gdzie połączenie wyrazów w trwały związek uwzględnia również to kryterium;
  – sensowności, w którym każdy związek frazeologiczny wyraża ściśle określoną treść.

W edukacji przedszkolnej i klasach I-III wyróżniamy następujące źródła ćwiczeń frazeologiczno–słownikowych, bowiem na tym etapie edukacji są one ujmowane razem:

- teksty literackie (czytanki, wiersze, bajki, lektury a także słowa piosenek);
- ilustracje, filmy, przedstawienia;
- swobodne i samorzutne wypowiedzi dzieci (werbalizowanie pozytywnych i negatywnych przeżyć);
- tworzenie podstawowych form wypowiedzi w mowie i piśmie;
- naturalne i prowokowane przez nauczyciela sytuacje komunikacyjne;
- podmiotowe potrzeby językowe ucznia (słownik bierny i czynny).

Tabela 202
Ćwiczenia słownikowe, a ćwiczenia frazeologiczne w edukacji wczesnej

Ćwiczenia słownikowe	Ćwiczenia frazeologiczne
• podstawą jest wyraz • wyrazy bliskoznaczne, zgrubienia, spieszczenia	• podstawą jest związek wyrazowy
J. Rytlowa (1963): ćwiczenia powinny występować w kolejnych klasach i obejmować coraz trudniejszy materiał językowy	
Cztery grupy ćwiczeń: ➢ ćwiczenia dostarczające dzieciom potrzebnego zapasu słów; ➢ ćwiczenia polegające na rozszerzaniu słownictwa przez tworzeniu nowych wyrazów od wyrazów znanych; ➢ ćwiczenia urozmaicające dzieciom artystyczne wartości języka ➢ ćwiczenia wdrażające dzieci do poprawnej wymowy.	➢ używanie związków frazeologicznych zależnie od kontekstu sytuacyjnego; ➢ wypisywanie przez uczniów odpowiednich zwrotów, wyrażeń i fraz z omawianych tekstów literackich oraz wykorzystywanie ich w samodzielnej wypowiedzi; ➢ układanie zdań połączone z użyciem nowo wprowadzonego wyrazu w celu jego utrwalenia i ukazania jego różnych powiązań frazeologicznych; ➢ gromadzenie wyrażeń, zwrotów, a więc stałych połączeń frazeologicznych (*szybki jak błyskawica)* ; ➢ poszukiwanie i zestawianie określeń o podobnym znaczeniu (*szybki jak wiatr, szybki jak błyskawica);* ➢ używanie porównań, przenośni będących wynikiem stałego połączenia wyrazów (*ze wstydu był czerwony jak burak*); ➢ rozwijanie zdań poprzez dodawanie wybranych związków frazeologicznych;

	➢ stawianie przez nauczyciela pytań, wymagających od dzieci zastosowania podczas formułowania odpowiedzi użycia określonych związków frazeologicznych; ➢ formułowanie (ustne, pisemne) pytań zawierających związki frazeologiczne; ➢ pisanie przez uczniów pytań do podanych przez nauczyciela zdań, w których zastosowano nowe zwroty lub wyrażenia; ➢ wielokrotne redagowanie zdań na podany temat, z wykorzystaniem zbliżonych znaczeniowo, ale za każdym razem innych związków frazeologicznych; ➢ wyszukiwanie w tekstach związków frazeologicznych, a następnie wykorzystywanie ich podczas formułowania własnych wypowiedzi (ustnych, pisemnych); ➢ tworzenie zastępczych zwrotów, wyrażeń i fraz w związku ze zbiorowym redagowaniem lub poprawianiem dłuższych wypowiedzi albo w związku z analizą tekstu; ➢ układanie zdań lub fragmentów dłuższych wypowiedzi z podanymi (przez nauczyciela, wylosowanymi ze zbioru przygotowanych klasowych lub osobistych słowniczków) zwrotami, wyrażeniami i frazami;

	➢ wielokrotne przeredagowywanie zdania z wprowadzeniem coraz to innych związków frazeologicznych o podobnym znaczeniu; ➢ pamięciowe opanowywanie wierszy, zagadek, przysłów, fragmentów prozy i wykorzystywanie zawartych w nich związków frazeologicznych; ➢ sporządzanie słowniczków frazeologicznych utrwalających ciekawe powiązania wyrazowe; ➢ odtwarzanie treści wybranych przysłów za pomocą ruchów ciała (pantomimy, gry dramatycznej, technik plastycznych); ➢ układanie rebusów graficznych, formułowania zagadek, rymowanek zawierających wybrane związki frazeologiczne; ➢ kontakt ze współczesną literaturą dziecięcą, wykorzystującą w sposób celowy i w pełni świadomy potoczne frazeologizmy: metafory, idiomy i przysłowia w celu zainteresowania językiem młodego odbiorcy.
R. Więckowski (1985, 1989): rozdziela oba rodzaje ćwiczeń	
Grupy ćwiczeń: ➢ wprowadzanie nazw przedmiotów, zjawisk, cech, czynności oraz stosunków przestrzennych i czasowych; ➢ wyjaśnianie niezrozumiałych wyrazów.	➢ układanie zdań z zastosowaniem nowo wprowadzonego związku frazeologicznego; ➢ układanie zdań połączone z doborem odpowiednich i uprzednio zgromadzonych związków frazeologicznych;

Ćwiczenie to występuje przede wszystkim w związku z opracowywaniem tekstów i poznawaniem faktów i zjawisk. W praktyce możemy to ćwiczenie realizować poprzez: • pokaz desygnatu, któremu została przyporządkowana określona nazwa, • opis przedmiotu, zjawiska, cechy, itp. określonych za pomocą danego wyrazu, • wskazywanie uczniom wyrazów zastępczych lub bliskoznacznych, już im znanych i wskazywanie istniejących różnic znaczeniowych między rozpatrywanymi wyrazami; ➢ gromadzenie zwrotów i wyrażeń zastępczych pozwala dzieciom zrozumieć, że ta sama treść może być wyrażona na wiele różnych sposobów: 1. grupowanie wyrazów wokół określonych tematów (opis, opowiadanie) ze zróżnicowaniem ich znaczenia i ograniczeń w użyciu, uniwersalności, 2. zastosowanie nie znanych dziecku wyrazów w zrozumiałym dla niego kontekście: synonimy, wyrazy przeciwstawne, obrazki.	➢ stosowanie zastępczych wyrażeń, zwrotów i fraz w związku ze zbiorowym redagowaniem lub poprawianiem dłuższych wypowiedzi, bądź analizie tekstów; ➢ rozwijanie podanych zdań przez dodawanie do nich części zdania w formie stałych związków frazeologicznych; ➢ stawianie przez nauczyciela odpowiednich pytań, wymagających zastosowania określonych związków frazeologicznych w odpowiedzi; ➢ pisanie przez uczniów pytań do podanych przez nauczyciela zdań, w których zastosowano nowe wyrażenia, zwroty czy frazy; ➢ wielokrotne redagowanie zdań na określony temat z wykorzystaniem zbliżonych znaczeniowo, coraz to innych związków frazeologicznych; ➢ wypisywanie przez uczniów odpowiednich wyrażeń, zwrotów i fraz z opracowywanych tekstów literackich lub innych wypowiedzi językowych, a następnie wykorzystanie ich we własnym, samodzielnie przygotowanym tekście; ➢ pamięciowe opanowywanie wierszy, zagadek, fragmentów prozy itp., a następnie wykorzystywanie zawartych w nich niektórych związków frazeologicznych w toku konstruowania

<table>
<tr><td></td><td>własnych wypowiedzi językowych na określony temat;
➢ sporządzanie słowniczków frazeologicznych.</td></tr>
<tr><td colspan="2">M. Nagajowa (1985): łączy oba rodzaje ćwiczeń</td></tr>
<tr><td colspan="2">➢ ćwiczenia mające za zadanie bogacenie zasobu leksykalnego ucznia:
• nazywanie rzeczy, czynności, cech, osób, zjawisk; grupowanie (gromadzenie) wyrazów wokół określonego tematu;
• łączenie wyrazów w związki wyrazowe;
• uściślanie i określanie znaczenia wyrazów;
• wyjaśnianie błędów słownikowych.
➢ ćwiczenia mające za zadanie wyrabianie technicznej i stylistycznej wprawy w posługiwaniu się wyrazami:
• dobieranie wyrazów bliskoznacznych i zastępczych, peryfraza;
• dobieranie wyrazu najtrafniejszego;
• dobór słownictwa wyrażającego stosunek mówiącego do własnej wypowiedzi (wyrazy oceniające);
• zabawy wyrazami.</td></tr>
<tr><td colspan="2">G. Grabowska (1998): rozdziela oba ćwiczenia</td></tr>
<tr><td>➢ bogacenie zasobu słownikowego;
➢ aktywizowanie słownictwa;
➢ precyzowanie słownictwa;
➢ wyrabianie poczucia językowego;
➢ opanowanie słownictwa ogólnonarodowego;
➢ wprowadzanie w świat piękna i bogactwa językowego.</td><td>➢ bogacenie zasobu frazeologicznego;
➢ aktywizowanie związków frazeologicznych;
➢ precyzowanie związków frazeologicznych;
➢ wyrabianie poczucia językowego w zakresie związków frazeologicznych;
➢ opanowanie słownictwa ogólnonarodowego-ciekawostki frazeologiczne;
➢ wprowadzanie w świat piękna i bogactwa językowego z wykorzystaniem związków frazeologicznych.</td></tr>
</table>

M. Szczepańska (2020): doprecyzowanie obu grup ćwiczeń	
➢ wprowadzanie wyrazów oznaczających części i mowy (przedmioty, zjawiska, cechy, czynności, stosunki przestrzenne i czasowe); ➢ porządkowanie wyrazów w grupy (rozsypanka wyrazowa, gromadzenie wyrazów do opisu, wyrazy przeciwstawne, pozytywne i negatywne znaczenie, grupowanie według części mowy, natężenia cechy; ➢ wprowadzanie nowego wyrazu winno następować w powiązaniu odpowiedniej nazwy z poznanym przedmiotem, czynnością lub zjawiskiem, czyli polega na nazywaniu przedmiotów, ruchów, kształtów, barw, wielkości i stosunków przestrzennych: • jesienne dni – mgliste, deszczowe, słotne, dżdżyste, zimne, brzydkie; • wiosenne poranki – słoneczne, radosne, świeże, mroźne, rześkie; • podczas wycieczki jest – słonecznie, pięknie, radośnie; • ważne jest wielokrotne jego użycie w różnych kontekstach z wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi, samorzutnych wypowiedzi, opracowania lektury, redagowania komiksu itp.	➢ wprowadzanie wyrazów oznaczających części i mowy (przedmioty, zjawiska, cechy, czynności, stosunki przestrzenne i czasowe) które są łączliwe; ➢ porządkowanie wyrazów w grupy (rozsypanka związków frazeologicznych, gromadzenie wyrazów i związków do opisu,; ➢ budowanie luźnych związków frazeologicznych: wyrazy przeciwstawne do związku frazeologicznego, pozytywne i negatywne znaczenie związków frazeologicznych; ➢ wprowadzanie prostych przenośni i porównań w powiązaniu z inną aktywnością dziecka: • spacer, wycieczka: leje jak z cebra, słońce pali; • praca plastyczna: słońce się uśmiecha; gradowe chmury; • ważne jest wielokrotne jego użycie w różnych kontekstach z wykorzystaniem swobodnych wypowiedzi, samorzutnych wypowiedzi, opracowania lektury, redagowania komiksu itp. ➢ wyjaśnianie niezrozumiałych wyrażeń i zwrotów użytych w tekstach i zastępowanie ich innymi realizujemy w trakcie czytania tekstu, bądź po jego odczytaniu. Możemy także dokonać czynności

➢ wyjaśnianie niezrozumiałych wyrazów użytych w tekstach i zastępowanie ich innymi realizujemy w trakcie czytania tekstu, bądź po jego odczytaniu. Możemy także dokonać czynności dobierania wyrazów o podobnym znaczeniu[116]; ➢ sprawdzenie rozumienia znaczenia wyrazu: Co znaczy: zaparzyć, ugotować na miękko; ➢ Czytanie tekstu zawierającego specjalnie dobrane wyrazy i wyrażanie ich treści inaczej własnym rozumieniem jego sensu; ➢ precyzowanie znaczeń słów, znajdowanie najwłaściwszego wyrazu dla prezentowanych treści. Polega na gromadzeniu wyrazów bliskoznacznych dotyczących różnorodnej tematyki. ➢ z różnych okazji gromadzimy synonimy do wyrazów np.: • uroczystości związanych z Bożym Narodzeniem: ubierać- dekorować - zdobić, upiększać, stroić, świecić się jak choinka; • wyprawą do lasu: pali się- jarzy, dogasa, płonie, świeci; • obserwacji morza: niebieski, lazurowy, błękitny, szafirowy;	dobierania podanych określeń, wypisanych uprzednio na tablicy , np.: unikać jak ognia, stanąć jak wryty, ani mi się śni, (bardzo czegoś unikać, zatrzymać się nagle, nie mam zamiaru), a następnie zastosować je w zdaniach, np.: Unikam jak ognia kąpieli w rzece. Bardzo unikam kąpieli w rzece; Czy pójdziesz dziś do kina? Ani mi się śni; Czy pójdziesz dziś do kina? Nie mam zamiaru; ➢ sprawdzenie rozumienia znaczenia związku frazeologicznego poprzez zadanie pytania: co to znaczy: „Wybiera się jak sójka za morze”?[118] ; ➢ czytanie tekstu zawierającego określone związki frazeologiczne i wyrażanie jego treści inaczej albo słowami związku frazeologicznego, albo własnym rozumieniem jego sensu; ➢ wyszukiwanie związków frazeologicznych w zbiorze określeń: • uroczystości związanych z Bożym Narodzeniem: ubierać- dekorować - zdobić, upiększać, stroić, świecić się jak choinka; • wyprawą do lasu: pali się- jarzy, dogasa, płonie, świeci;

[116] Proces tłumaczenia niezrozumiałych wyrazów opisałam w rozdziale poświęconym opracowaniu czytanki

[118] Polecam książeczkę D. Ludwiczak (2007), Wierszyki frazeologiczne oraz Słownik frazeologiczny dla dzieci, Wydawnictwa Europa

• obserwacji zjawisk atmosferycznych: a)rodzaje deszczu: ulewa, kapuśniaczek, mżawka, pompa, burza, nawałnica; cechy deszczu: drobny, przelotny, kroplisty, raptowny, gęsty, gwałtowny, rzęsisty, ulewny; b)zapowiedź deszczu: zbiera się na deszcz, idzie deszcz, nadchodzi deszcz, zanosi się na deszcz, deszcz wisi w powietrzu; c)objawy/cechy deszczu: mży, rosi, kropi, pada, zacina, dzwoni o szyby, siąpi, leje; ➢ Zapoznanie ze słownictwem wyrażającym ruch, żywość, tempo, dynamikę: • wyrazy bliskoznaczne wyrażające ruch, dynamikę: biec, biegać, cwałować, drałować, gnać, gonić, latać, mknąć, pomknąć, pędzić, puścić się; • sposoby wzmacniania dynamiki ruchu: na oślep, galopem, pospiesznie, ile sił, co tchu, z wywieszonym językiem, jak szalony, jak strzała, na skrzydłach, ile sił w nogach, na łeb na szyję, w pogoń, w cwał;	• obserwacji morza: niebieski- lazurowy, błękitny, szafirowy; • obserwacji zjawisk atmosferycznych (np. do dzienniczka obserwacji pogody): 1. rodzaj dnia: słotny, deszczowy, dżdżysty, pogodny; 2. rodzaje deszczu: ulewa, kapuśniaczek, mżawka, pompa, burza, nawałnica; cechy deszczu: drobny, przelotny, kroplisty, raptowny, gęsty, gwałtowny, rzęsisty, ulewny; 3. zapowiedź deszczu: zbiera się na deszcz, idzie deszcz, nadchodzi deszcz, zanosi się na deszcz, deszcz wisi w powietrzu; 4. objawy/cechy deszczu: mży, rosi, kropi, pada, zacina, dzwoni o szyby, siąpi, leje; 5. osoba w deszczu: moknąć na deszczu, chodzić po deszczu, przemoknąć do suchej nitki, wpaść z deszczu pod rynnę,

• wyrażenia o znaczeniu przeciwnym: pędzić – wlec się; biec – iść powoli; mknąć jak strzała – wlec się jak żółw. ➢ ćwiczenia sprzyjające operowaniem wyrazem (słowem) to ćwiczenia polegające na gromadzeniu wyrazów podstawowych, pokrewnych, pochodnych. Powiązanie ćwiczeń z nauką ortografii gramatyki, interpunkcji i kaligrafii; ➢ wprowadzanie nazw czynności związanych np. z porządkowaniem: • wyjaśnianie synonimów wyrazu – porządkować, sprzątać, czyścić, układać. • zapoznawanie z grupą wyrazów pokrewnych do czasowników: porządkować - porządek, porządny; kurz-zakurzony, kurzyć, odkurzać. • rozszerzanie słownictwa dotyczące określonej tematyki o związki wyrazowe związane z wyrazem kurz – ścierać, zmiatać, zetrzeć • uściślanie słownictwa poprzez zestawienie cech kontrastowych, dobierając wyrazy o znaczeniu przeciwnym przy porównywaniu cech osób lub przedmiotów;	czekać, moknąć jak kania na deszczu, rosnąć jak grzyby po deszczu; ➢ zapoznanie ze związkami frazeologicznymi związanymi z wyrażaniem ruchu, żywości, tempa, dynamiki: cwałować jak koń, biec na oślep, biec ile sił, biec co tchu, biec z wywieszonym językiem, mknąć jak strzała, wlec się jak żółw; ➢ ćwiczenia sprzyjające operowaniem związkiem frazeologicznym i powiązanie ćwiczeń z nauką ortografii, gramatyki, interpunkcji i kaligrafii; ➢ świadome stosowanie trafnych określeń i związków frazeologicznych: • części składowe związku muszą być właściwie dookreślone w całości związku; • zwracanie uwagi na właściwe połączenie rzeczownika z czasownikiem, rzeczowników z przymiotnikiem: niebo jak niebieskie oczy, błękitne, szafirowe, granatowe, smutne zachmurzone niebo; ukwiecona łąka – zielona, barwna, kolorowa; cichy zimowy wieczór; • tworzenie epitetów: brzydkie kaczątko, szyja długa jak u gęsi; ➢ tworzenie i przekształcanie związków frazeologicznych w zdaniach poprzez:

➢ wprowadzanie porównań np.: jasny jak len, ciemny jak noc (teksty z lukami) ➢ tworzenie epitetów np.: ciemna noc, błękitna fala, jasna noc (podpisy pod obrazki lub tworzenie ilustracji) ➢ Przygotowywanie słowniczków frazeologicznych : o tematycznych o osobistych o praca w grupach lub praca domowa: zaprojektuj jak może wyglądać tematyczny lub osobisty słowniczek frazeologiczny w pracy z Twoimi uczniami (skan dla wykładowcy) ➢ ćwiczenia w stosowaniu nowych wyrazów w podstawowych ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu (typowych dla opisu, opowiadania, sprawozdania itp.); ➢ poszukiwanie i adaptowanie do samodzielnych nowych wyrazów z poezji i prozy; ➢ (wyszukiwanie i przepisywanie z tekstów – pismo pisane); ➢ wykorzystanie wyrazów do samodzielnie podejmowanych ćwiczeń graficznych(szlaczek w zeszycie[117], osobisty słowniczek z ilustracjami);	• wzbogacanie ich nowymi wyrazami (dodawanie wyrazu pasującego do pytania); • wymianę wyrazów w utworzonych związkach na inne, dokładniejsze, barwniejsze, komiczne; • dobieranie odpowiednich związków do formy wypowiedzi lub tematu; • wyrażanie treści za pomocą porównań i przenośni; • wykorzystywanie przysłów: Na Nowy Rok przybywa dnia na barani skok; Paluszek i główka to szkolna wymówka; Kto się na gorącym sparzy, ten na zimne dmucha”; • przekształcanie związków frazeologicznych w tekście przygotowanym przez nauczyciela. ➢ ćwiczenia w stosowaniu związków frazeologicznych w podstawowych ćwiczeniach w mówieniu i pisaniu (typowych dla sprawozdania, zaproszenia, ogłoszenia itp.); ➢ poszukiwanie i adaptowanie do samodzielnych wypowiedzi związków frazeologicznych z poezji i prozy; ➢ wykorzystanie związków frazeologicznych do samodzielnie podejmowanych ćwiczeń

[117] Opisany wcześniej przy ćwiczeniach ortograficznych	graficznych(szlaczek w zeszycie[119], osobisty słowniczek z ilustracjami); ➢ nauka tekstów na pamięć (pamięć mechaniczna i logiczna); ➢ wykorzystywanie ćwiczeń artykulacyjnych przy pracy z nowymi związkami frazeologicznymi: chrząszcz brzmi w trzcinie…., wpaść z deszczu pod rynnę ➢ wykorzystywanie nowo poznanych związków frazeologicznych w pracy domowej ucznia (pamiętnik, zaproszenie, scenariusz); ➢ sporządzanie osobistych słowniczków.

➢ nauka tekstów na pamięć (pamięć mechaniczna i logiczna); ➢ wykorzystywanie ćwiczeń artykulacyjnych przy pracy z nowymi wyrazami: chrząszcz, brzmi, trzcinie, wpaść, jabłko; ➢ wykorzystywanie nowo poznanych wyrazów w pracy domowej ucznia (opis, opowiadanie, pamiętnik, zaproszenie, scenariusz); ➢ sporządzanie osobistych słowniczków.	

Najważniejszym zadaniem pracy nad związkami frazeologicznymi jest budowanie zasobności słownikowo-frazeologiczna i sprawność składniowa dziecka w procesie nabywania kompetencji językowych i komunikacyjnych. Ogólnie wymaga to wielorakich sytuacji edukacyjnych, w których uczestniczy dziecko. Szczególnie chodzi tu o zróżnicowanie lingwistyczne, pragmatyczne, społeczne, kulturowe i osobiste. Metodyka pracy powinna przybierać formę „kąpieli frazeologicznej", podczas której dziecko ma okazję „osłuchać się" z różnymi środkami językowymi, analizować je, podejmować próbę wyjaśniania ich pośredniego znaczenia, ale też używać w różnych sytuacjach i kontekstach językowych wraz z poszukiwaniem adekwatnych w danej sytuacji środków językowych.

Tabela 203
Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu związków frazeologicznych w przedszkolu i klasach I-III

Przedszkole	Klasy I-III
Ćwiczenia słownikowe i frazeologiczne powinny obejmować nie więcej niż 10-15 minut. Wyjątkiem jest, gdy nauczyciel wraz z dziećmi pracuje dalej nad	Ćwiczenia słownikowe i frazeologiczne powinny obejmować nie więcej niż 20-25 minut. Wyjątkiem jest, gdy uczniowie i nauczyciel pracują dalej nad wypowiedzią ustną, pisemną lub analizą tekstu literackiego.

119 Opisany wcześniej przy ćwiczeniach ortograficznych	

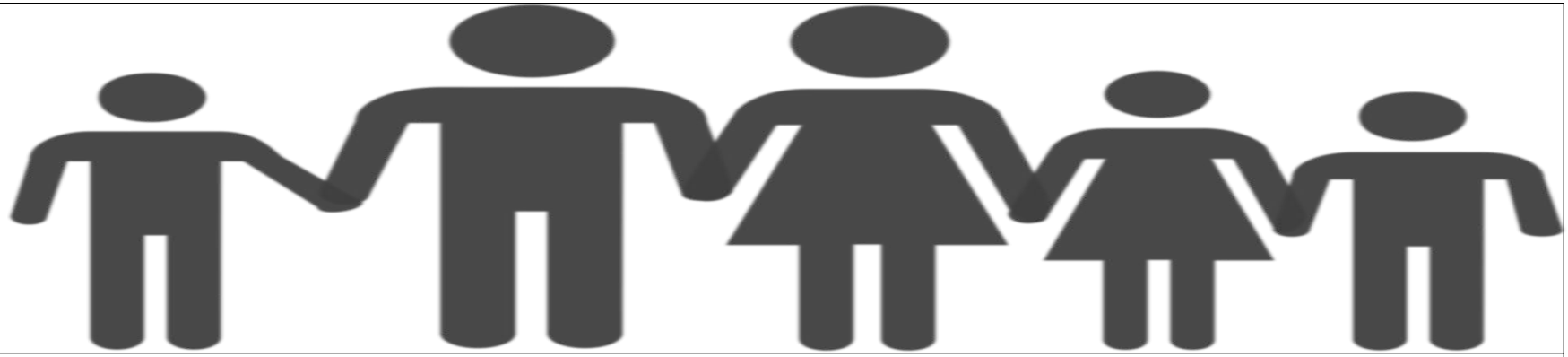
wypowiedzią ustną, czyta tekst literacki, wykonuje pracę plastyczną.	
➢ gromadzenie materiału językowego (obrazki, podpisy pod obrazkami, tekst literacki); ➢ obserwacja materiału językowego (swobodne i samorzutne wypowiedzi dzieci, dyskusja uporządkowana pytaniami nauczyciela); ➢ wysuwanie wniosków językowych (związki frazeologiczne); ➢ budowanie wypowiedzi ustnych i wiązanie ćwiczeń z całością zajęć dziennych (5-20 minut trwania); ➢ utrwalenie materiału językowego (wiersz, praca plastyczna, zabawa tematyczna).	➢ gromadzenie materiału językowego (zapis, na tablicy, rozsypanka związków frazeologicznych, fragmentów tekstów literackich, tekstów stworzonych przez nauczyciela lub uczniów); ➢ obserwacja materiału językowego(swobodne i samorzutne wypowiedzi dzieci, dyskusja uporządkowana pytaniami nauczyciela); ➢ wysuwanie wniosków językowych (związki frazeologiczne); ➢ budowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych wiązanie ćwiczeń z całością zajęć dziennych (15-25 minut trwania); ➢ zapisanie materiału językowego, ćwiczenia w utrwalaniu związków frazeologicznych.[120]

Wśród ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych wykorzystać należy „osobiste słowniki frazeologiczne”. Można je przygotować w dowolny sposób. Poniżej podaję przykłady zaczerpnięte od moich uczniów.

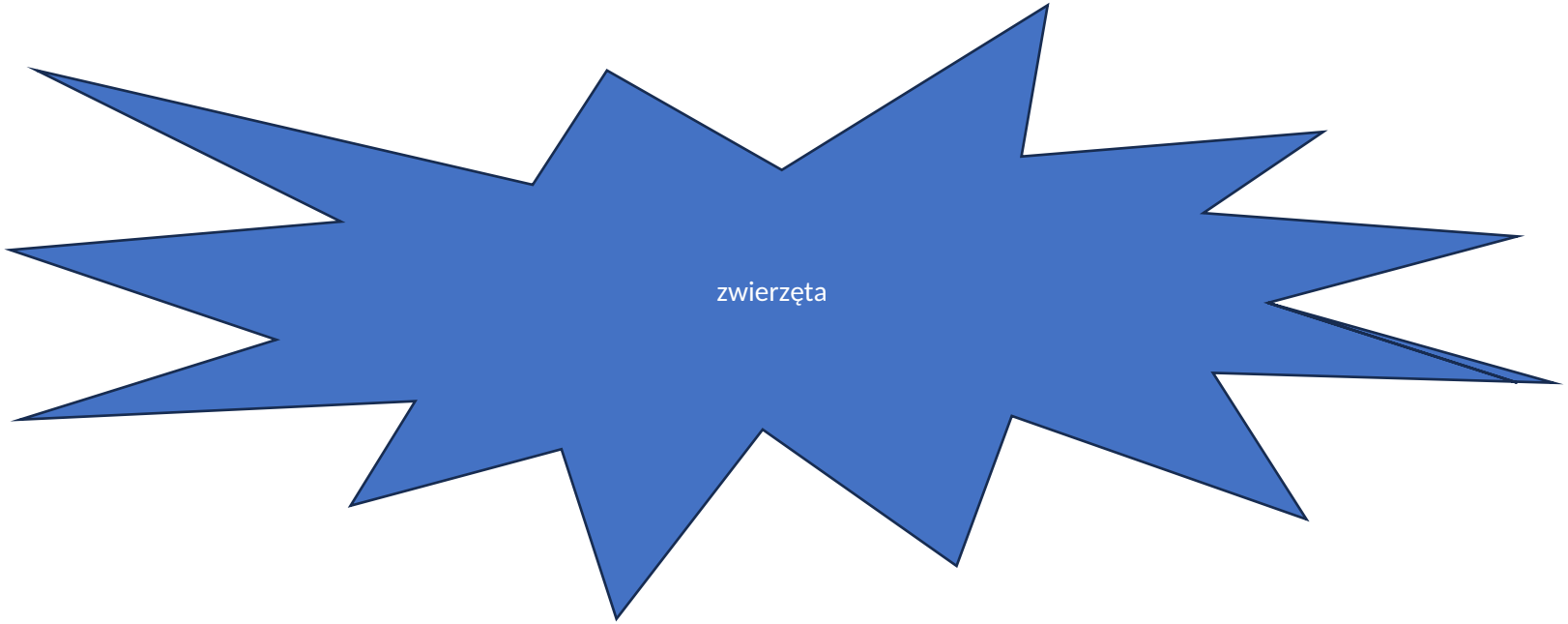
Przykładowa kartka 1

Hasło	Rodzina

[120] Można wykorzystać opisywaną wcześniej SDSMSz – przekład intersemiotyczny

Rysunek wykonany przez autora słowniczka	
Związki frazeologiczne	o Głowa rodziny o Zakała rodziny o Rodzinne więzy o Kochająca rodzina o Młodsze rodzeństwo

Przykładowa kartka 2



piękny jak motyl	wredny kot	pies stróżujący

Osobisty słownik frazeologiczny może stanowić element większej całości, na którą składać się mogą ulubione cytaty, słownik ortograficzny, zapiski z lektur, ciekawe ilustracje, wzory życzeń i zaproszeń itp. (M. Szczepańska, 2025).

Spis literatury cytowanej

- *Bąba S.(1986), Twardy orzech do zgryzienia czyli o poprawności frazeologicznej, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań*
- *Gajda S.(2001), Stylistyka X Stylistyka dziś, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole*
- *Gajda S.(2012), Stylistyka integrująca, Poradnik językowy, nr 6, ss. 56-66, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa*
- *Grabowska G.(1989), Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Słupsk*
- Kuszak K. (2012), *Związki frazeologiczne w edukacji językowej dziecka– zarys problematyki, Studia Edukacyjne Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, nr 22, Poznań*
- *Lewicki A.M.(1976),Wprowadzenie do frazeologii syntaktycznej. Teoria zwrotu frazeologicznego, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice*
- *Malczewski J. (1979), Szkolny słownik terminów o języku, WSiP, Warszawa*
- *Müldner-Nieckowski P.(2007), Frazeologia poszerzona. Studium leksykograficzne, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa*
- *Nagajowa M. (1985), Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa*

- *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 http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356*
- *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*
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*
- *Rytlowa J. (1963), Czytanie w szkole w klasach I – IV, PZWS, Warszawa*
- *Skorupka S. (1967), Słownik frazeologiczny, WP, Warszawa*
- *Szczepańska M.(2020), Ćwiczenia słownikowe i ćwiczenia frazeologiczne, Teoretycznie i praktycznie w przedszkolu i klasach I-III, Wykład online, Poznań- Wrocław*
- *Szczepańska M. (2025), Zwerbalizowana aktywność dziecka w przedszkolu i klasach I-III i jej wpływ na wyniki w nauce języka polskiego, Wykład online, Poznań- Wrocław*
- *Więckowski R. (1985), Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych, WSiP, Warszawa*

- *Więckowski R.(1989), Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych. Z badań nad efektywnością nauczania, WSiP, Warszawa*
- *Witosz B. (2009), Dyskurs i stylistyka , Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice*
- **https://frazeologia.pl/index.php/klasyfikacje-frazeologizmow**

Spis literatury do samodzielnego przeczytania

- *Borowiec H. (1996), Słownictwo elementarzy a możliwości umysłowe dziecka, UMCS, Lublin*
- **Czarniecka-Rodzik Z. (2011), *Gramatyka i stylistyka. Podręcznik, WSiP, Warszawa***
- ***Ćwiczenia ze stylistyki (2010), Pod red. J. Zdunkiewicz-Jedynak,* Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce**
- **Gierymski *K.*, Gierymska *B. (2007), Słownictwo i frazeologia na bardzo dobry, Wydawnictwo GRAM, Warszawa***
- **Gleitman L., Landau B. (1994), The Acquisition of the Lexicon: Remarks on Lexical Knowledge. Cambridge, MA: MIT Press**
- *Jakubowicz-Bryx, A. (2004), Wpływ ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych zawartych w podręczniku na proces rozwoju mowy dziecka, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz*
- **Kuna *K. (2019), Ćwiczenia słownikowe. Związki frazeologiczne, synonimy i antonimy, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk***
- *Kurcz I. (2005), Psychologia języka i komunikacji, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa*
- **Kwiatkowska A., Jawor-Baranowska J., Krawczyk A., Bryndal *E. (2013), Frazeologizmy. Ćwiczenia dla uczniów SP i GIM,* Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce**

- *Polański E., Iwanowicz M. (1999), Słownictwo i frazeologia w szkole, Wydawnictwo Literatura, Łódź Przegląd Pedagogiczny, nr 1, ss. 111-118*
- *Rittel, T. (1993), Podstawy lingwistyki edukacyjnej: nabywanie i kształcenie języka, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków*
- *Szerszunowicz J., Frąckiewicz M.K., Awramiuk A. (2017), Frazeologia w kształceniu językowym, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku*
- *Trzymaj styl. Praktyczna nauka poprawnej polszczyzny (2013), Pod red. A. Pierścińskiej- Maruszewskiej, E. Wójcickiej,* Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce

- Czasopisma pedagogiczne : Wychowanie w Przedszkolu, Bliżej Przedszkola, Przedszkolne ABC, Życie Szkoły, "Forum Pedagogiczne", "Kwartalnik Pedagogiczny", Edukacja, Chowanna, "Głos Pedagogiczny", "Dyrektor Szkoły" "Kreatywny Wychowawca", Polish Journal of Applied Psychology, Edukacja i Dialog, Psychologia w szkole, Psychologia dzieci i młodzieży, Wczesna Edukacja, Problemy opiekuńczo-wychowawcze, itd.

Spis tabel

Numer tabeli	Tytuł tabeli
Część 1	
1.	Nauka czytania w przedszkolu (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)
2.	Czytanie w klasach I-III (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)
3.	Zależności między zadaniami rozwojowymi, a celami i efektami kształcenia
4.	Czytanie w klasach IV-VI (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)
5.	Tok metodycznego postępowania przy nauce czytania (uogólniony)
6.	Tok metodyczny nauki czytania w metodzie barwno -dźwiękowej H. Metery
7.	Tok metodyczny nauki pisania i czytania w metodzie Ireny Majchrzak
8.	Proces czytania i pisania a angażowanie różnych funkcji
9.	Podstawowa struktura zajęć MDS (M.Bogdanowicz,1985,2004,2014)
10.	Szczegółowy opis zajęć Metodą Dobrego Startu według M. Bogdanowicz (2014)
11.	Mózgowa organizacja funkcji językowych (J. Cieszyńska, 2009, ss.268-269)
12.	Typy czytania w metodzie B. Rocławskiego w optyce rozwojowej
13.	Tok metodycznego czytania według B. Rocławskiego (2012)

14.	Tok metodycznego postępowania przy naturalnej metodzie nauki czytania i pisania (K. Kamińska, 1999, ss.75-81)
15.	Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu książki (E. Czerwińska, M. Narożna , 1997, s.40)
16.	Etapy nauki czytania (G.Doman, 1992,2005,2006; G. Doman, J. Doman, Ainsen S. 2006; ˍ H.Hruszka, 2005, „Zabawa w czytanie”- poradnik - brak autora i roku wydania)
17.	Tok metodycznego postępowania przy nauce czytania: Mam 6 lat .Przewodnik metodyczny (1988, s.31)
18.	Osiąganie wrażliwości znakowej (A. Brzezińska, 1987a)
19.	Okresy czytania ze względu na stopień zaawansowania procesu piśmienności dziecka
20.	Podstawowe aspekty procesu czytania (A.Brzezińska, 1987,1987a)
21.	Rodzaje/ formy czytania z uwzględnieniem kolejności ich wprowadzania w przedszkolu i klasach I-III
Część 2	
22.	Proces czytania, a pola semantyczne lektury
23.	Poziomy rozumienia tekstu M.Plenkiewicz (1997)
24.	Tok metodycznego opracowania czytanki G. Grabowska (1989)
25.	Tok metodycznego postępowania przy opracowaniu tekstu literackiego (czytanki) z wykorzystaniem cichego czytania ze zrozumieniem według F.T. Pieronek (1983) (w tabeli umieszczono także uwagi metodyczne autorki książki M.Szczepańskiej)
26.	Formy pracy z książką/ lekturą w przedszkolu i klasach I-III
27.	Tok metodycznego opracowania lektury (G.Grabowska,1989), zgodnie z założonymi celami wyrażonymi taksonomicznie (M.Szczepańska)
28.	Konstrukcje typologiczne o charakterze modelowym, obejmujące sytuacje komunikacyjne, w jakich funkcjonować może literacko opracowany tekst ludowej bajki magicznej (J.Ługowska, 1981, 1988)
29.	Kategorie typologiczne poezji dla dzieci J.Ługowska (1986).Kryterium „przesłanie wierszy”
30.	Modele poezji według A. Baluch (1987). Kryterium przestrzeń międzyosobowa, porządek uczuciowy, układ relacji osobowych i rozwijająca się wraz z nim sytuacja komunikacyjna
31.	Modele poezji według A. Ungeheuer- Gołąb(2004). Kryterium to jedność ciała, ducha i umysłu

32.	Nauka tekstów na pamięć
33.	Tok metodycznego opracowania utworu poetyckiego w przedszkolu i w klasach I – III według A. Głębockiej (1965) w nurcie tradycyjnym
34.	Tok metodycznego opracowania utworu poetyckiego na lekcjach języka polskiego w klasach I – III według M. Wojszwiłło (1987) w nurcie tradycyjnym
35.	Tok metodycznego opracowania utworu poetyckiego w przedszkolu i w klasach I – III według A. Baluch (1984). Model intersemiotyczny
36.	Tok metodycznego opracowania utworu poetyckiego w przedszkolu i w klasach I – III. Metoda ukonkretnienia metafory (D. Dobrowolska, 2017)
37.	Tok metodycznego opracowania utworu poetyckiego w przedszkolu i w klasach I – III według W. Żuchowskiej (1992) w koncepcji oswajania ze sztuką słowa
38.	Sposoby prowadzenia zajęć z poezją (S. Bortnowski,1996)
39.	Warsztaty pisania wierszy i haiku prowadzone przez M.Szczepańską (2019)
40.	Cechy tekstów popularnonaukowych przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym
41.	Wybrane czasopisma o charakterze popularnonaukowym dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym
42.	Tok metodycznego opracowania tekstu z czasopisma popularnonaukowego
43.	Wybrane czasopisma dziecięce dla odbiorcy w wieku 3-10 lat
44.	Rodzaj informacji zawierających się w czasopismach dziecięcych
45.	Tok metodycznego opracowania tekstu z czasopisma dziecięcego
46.	Test do badania techniki głośnego czytania dla klas I – VII K. Lausza
47.	Test do badania szybkości czytania głośnego (W. Puślecki, 2003)
Część 3	
48	Przygotowanie do pisania w przedszkolu (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)

49	Pisanie w klasach I-III (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)
50	Nauka pisania klasy IV – VI (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)
51	Etapy rozwoju umiejętności pisania
52	Rozwój pisma w kontekście graficznego obrazu pisma z podziałem na podstawy programowe (E. Skrzetuska, 2005, s.75)
53	Uporządkowany ciąg czynności przy nauce pisania
54	Metody nauki pisania
55	Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu litery pisanej
56	Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu głoski o podwójnym ortogramie ż i rz
57	Obszary funkcjonowania zaangażowane w proces nabywania mowy pisanej A. Kamza (2014,s,41)
58	Stadia rozwoju mowy pisanej według różnych autorów
59	Metoda genetyczna w procesie pisania J. Wojeński i F. Szedny (1957)
60	Tok metodycznego postępowania przy pisaniu trudniejszych połączeń z literami *b, r,w*
61	Skala do oceny samodzielnego pisma tekstu wyuczonego na pamięć przez ucznia i pisanego z pamięci (G.Grabowska, 1983)
62	Karta oceny pisma H. Cybulska, A. Czochra i Z. Maleszyk (1991) w tekście bezpośrednio przepisywanym
63	Karta oceny pisma M. Dmochowska (1971) dzieci w wieku 5-7 lat
64	Profil sprawności grafomotorycznych (PSG) i Skala oceny sprawności grafomotorycznych (SOSG) – informacje podstawowe (A.Domagała, 2023, s.231-232)
65	Karta oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych jest narzędziem które pozwala na ocenę (A.Domagała, 2023, 2023a) ocenę poziomu graficznego pisma i rejestrację symptomów trudności grafomotorycznych
66	Ocena szybkości pisania (T. Wróbel,1979, s.107)

67	Kompetencje i sprawności w zakresie pisania i czytania (A. Domagała, U. Mirecka, 2017a, s.23)
Część 4	
68	Przedszkole - podstawowe formy wypowiedzi w mowie (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)
69	Klasy I-III – podstawy programowe w zakresie podstawowych form wypowiedzi(Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)
70	Klasy IV-VI – podstawy programowe w zakresie podstawowych form wypowiedzi (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej)
71	Podstawowe formy wypowiedzi w mówieniu i pisaniu
72	Wstępne i pomocnicze ćwiczenia w mówieniu
73	Praca nad opowiadaniem w przedszkolu
74	Praca nad opowiadaniem w klasie I
75	Praca nad opowiadaniem w klasie II
76	Praca nad opowiadaniem w klasie III
77	Cele realizowane przy opowiadaniu prostym i złożonym
78	Uniwersalna struktura opowiadania
79	Tok metodycznego postępowania przy opracowaniu opowiadania w klasach I-III
80	Tok metodycznego postępowania przy opowiadaniu w klasie II i III oraz utrwalaniu umiejętności nabytych w przedszkolu i klasie I
81	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne oraz gramatyczno- ortograficzne i interpunkcyjne w toku pracy nad opowiadaniem w przedszkolu (ustnie) i klasach I-III (pisemnie)
82	Rodzaje opisów redagowanych ustnie i pisemnie w przedszkolu i klasach I-III według wybranych autorów
83	Wprowadzanie opisu jako formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
84	Struktura opisu i jego cechy charakterystyczne według rodzaju opisu w kolejności wprowadzania go do pracy z dziećmi

85	Tok metodycznego postępowania przy redagowaniu opisu
86	Skrócona Skala Dyferencjału Semantycznego M. Szczepańskiej (1990,1993)
87	Propozycje wykorzystania słownictwa do redagowania różnego rodzaju opisu dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym
88	Kryteria oceny opisu w mowie i piśmie
89	Kolejność wprowadzania listu jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
90	Cechy charakterystyczne listu według J. Kowala (1994)
91	Tok metodycznego redagowania listu
92	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu listu
93	E-mail charakterystyka
94	Tok metodycznego postępowania przy redagowaniu e-maila przez uczniów klasy II-III
95	Sposób redagowania SMS i jego części w klasach II-III
96	Tok metodycznego redagowania SMS-a z uczniami klasy II i III
97	Kolejność wprowadzania ogłoszenia jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
98	Cechy charakterystyczne ogłoszenia
99	Tok metodycznego redagowania ogłoszenia
100	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu ogłoszenia
101	Układ graficzny ogłoszenia
102	Cechy charakterystyczne reklamy
103	Tok metodycznego redagowania reklamy
104	Kolejność wprowadzania zaproszenia jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
105	Cechy charakterystyczne zaproszenia
106	Tok metodycznego redagowania zaproszenia
107	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu zaproszenia
108	Kolejność wprowadzania życzeń jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
109	Cechy charakterystyczne życzenia
110	Tok metodycznego redagowania życzeń

111	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu życzeń
112	Kolejność wprowadzania planu jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
113	Cechy charakterystyczne planu
114	Tok metodycznego redagowania planu twórczego (wprowadzenie)
115	Tok metodycznego redagowania planu odtwórczego (na podstawie czytanki)
116	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu planu
117	Kolejność wprowadzania streszczenia jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
118	Cechy charakterystyczne streszczenia
119	Tok metodycznego redagowania streszczenia tekstu
120	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu streszczenia
121	Kolejność wprowadzania komiksu jako podstawy nauki czytania i tworzenia podstawowych form wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
122	Cechy charakterystyczne komiksu
123	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy przygotowaniu komiksu
124	Komiks i rodzaje prowadzonych zajęć z ich wykorzystaniem
125	Praca z komiksem w przedszkolu i klasach I-III
126	Praca z cichą książką w przedszkolu i klasach I-III
127	Kolejność wprowadzania sprawozdania jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
128	Cechy charakterystyczne sprawozdania
129	Tok metodycznego redagowania sprawozdania bez względu na formę mówioną lub pisaną
130	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu sprawozdania
131	Kolejność wprowadzania wywiadu jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
132	Cechy charakterystyczne wywiadu
133	Tok metodycznego redagowania wywiadu

134	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu wywiadu
135	Kolejność wprowadzania kartki z pamiętnika jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I–III
136	Cechy charakterystyczne kartki z pamiętnika
137	Tok metodycznego redagowania kartki z pamiętnika
138	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu pamiętnika
139	Kolejność wprowadzania notatki kronikarskiej jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
140	Cechy charakterystyczne notatki kronikarskiej
141	Tok metodycznego redagowania notatki kronikarskiej
142	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy redagowaniu notatki kronikarskiej
143	Kolejność wprowadzania samodzielnej notatki jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
144	Cechy charakterystyczne samodzielnej notatki
145	Tok metodycznego redagowania samodzielnej notatki w przedszkolu i klasie I
146	Tok metodycznego redagowania samodzielnej notatki klasa II i III
147	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy pracy nad samodzielną notatką
148	Kolejność wprowadzania artykułu jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
149	Cechy charakterystyczne artykułu
150	Tok metodycznego redagowania artykułu w przedszkolu i klasie I
151	Tok metodycznego redagowania artykułu w klasie II i III
152	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy pracy na artykułem
153	Kolejność wprowadzania scenariusza jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
154	Cechy charakterystyczne scenariusza

155	Tok metodycznego redagowania scenariusza przedstawienia lub okazjonalnego spotkania w przedszkolu i klasie I
156	Tok metodycznego redagowania scenariusza przedstawienia w klasie II i III
157	Tok metodycznego redagowania scenariusza spotkania z różnych okazji w klasie II i III
158	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy pracy nad scenariuszem
159	Kolejność wprowadzania przemówienia jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I-III
160	Cechy charakterystyczne przemówienia
161	Tok metodycznego ustnego redagowania przemówienia
162	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy pracy nad przemówieniem
163	Kolejność wprowadzania swobodnego tekstu jako podstawowej formy wypowiedzi w przedszkolu i klasach I–III
164	Cechy charakterystyczne swobodnego tekstu
165	Tok metodycznego redagowania swobodnego tekstu
166	Ćwiczenia słownikowo- frazeologiczne, ortograficzne, gramatyczne, stylistyczne i kaligraficzne przy pracy nad swobodnym tekście
Część 5	
167	Przedszkole – podstawy programowe w zakresie intuicyjnie wyczuwanej gramatyki
168	Klasy I-III – podstawy programowe w zakresie gramatyki
169	Klasy IV-VI – podstawy programowe w zakresie gramatyki
170	Metody nauki gramatyki według J. Malendowicz (1976) w optyce taksonomii nauczania-uczenia się
171	Rodzaje ćwiczeń gramatycznych według kryterium kolejności ich wprowadzania
172	Rodzaje ćwiczeń gramatycznych zalecanych przez podstawę programową w klasach I-III i intuicyjnie w przedszkolu
173	Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu pojęć gramatycznych
174	Wymagania programowe z gramatyki i sposoby ich realizacji w postaci regularnych ćwiczeń. Uwagi metodyczne

Część 6	
175	Przedszkole - podstawy programowe w zakresie ortografii i interpunkcji (dotyczy tylko w wypadku gdy dziecko zaczyna pisać)
176	Klasy I-III - podstawy programowe w zakresie ortografii i interpunkcji
177	Klasy IV-VI - podstawy programowe w zakresie ortografii i interpunkcji
178	Zasady polskiej ortografii
179	Metody nauki ortografii J. Malendowicz (1976) w optyce taksonomii celów nauczania
180	Ćwiczenia ortograficzne w świetle literatury przedmiotu
181	Ramka ortograficzna zaproponowana przez J. Kowalikową (1997)
182	Budowanie algorytmu ortograficznego według U. Strzelczyk (1989)
183	Zestawienie ortogramów dla klas I-III według E. Polańskiego (1995, ss. 131-148)
184	Trudności w nabywaniu wiedzy i umiejętności ortograficznych spowodowane przez dysleksję, dysgrafię oraz dysortografię
185	Podstawy programowe związane z ćwiczeniami interpunkcyjnymi oraz innymi rodzajami ćwiczeń w mówieniu i pisaniu oraz czytaniu w przedszkolu i klasach I-III
186	Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu reguł interpunkcji
187	Ćwiczenia interpunkcyjne. Rodzaje zadań do pracy pod kierunkiem nauczyciela w przedszkolu
188	Ćwiczenia interpunkcyjne. Rodzaje zadań do pracy samodzielnej lub grupowej z podziałem na klasy
189	Klasyfikacja błędów interpunkcyjnych J. Podrackiego (2023) z ograniczeniem do klas I-III
Część 7	
190	Przedszkole – podstawy programowe w zakresie stylistyki i frazeologii (jedynie w mowie)
191	Klasy I-III – podstawy programowe w zakresie stylistyki i frazeologii
192	Klasy IV – VI - – podstawy programowe w zakresie stylistyki i frazeologii
193	Stylistyka i jej intuicyjna, bez terminów językoznawczych, realizacja w przedszkolu (wypowiedzi ustne) i klasach I-III (wypowiedzi ustne i pisemne)
194	Środki ekspresji fonetycznej w kontekście ćwiczeń stylistycznych (przedszkole i klasy I-III)
195	Zjawiska/ błędy fonetyczne i praca metodyczna nad ich eliminacją w przedszkolu i klasach I-III
196	Morfologia: dwa podejścia reprezentowane są na równi przez współczesne szkoły morfologiczne

197	Podstawowe pojęcia w słowotwórstwie i metodyczne wskazówki do pracy w przedszkolu i klasach I-III
198	Składnia i jej zakres realizacji w edukacji przedszkolnej i klasach I-III
199	Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu ćwiczeń stylistycznych w przedszkolu i klasach I-III
200	Klasyfikacje frazeologizmów ujmujące zagadnienie frazeologii w świetle czterech odrębnych stanowisk
201	Rodzaje związków frazeologicznych zgodnie z wymogami podstawy programowej obowiązującej w szkole podstawowej i średniej
202	Ćwiczenia słownikowe, a ćwiczenia frazeologiczne w edukacji wczesnej
203	Tok metodycznego postępowania przy wprowadzaniu związków frazeologicznych w przedszkolu i klasach I–III

Spis literatury cytowanej (do przeczytania w całości)

- **Adamczyk Z. (2015), Poezja w edukacji wczesnoszkolnej. W: (Pr*zed)szkolne spotkania z lekturą, pod red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, A. Zok- Smoła,* ss. 135-146, *Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice***
- *Adamski A. (2017), Czasopisma dla dzieci: między prasą a literaturą, W: Nauki o mediach i komunikacji społecznej. Krystalizacja dyscypliny w Polsce. Tradycje, nurty, problemy, rezultaty, Oficyna Wydawnicza Aspra, Rzeszów–Warszawa*
- *Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G., (2015), Odkrywanie słowa pisanego. Odbicie problemów z segmentacją fonologiczną w komunikacji pisemnej małych dzieci, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białymstok*
- *Baczyńska H. (1981),Metodyka nauczania gramatyki w klasach 1-3, WSiP, Warszawa*
- *Baczyńska H., (1985), Metodyka języka polskiego w klasach I—III szkoły podstawowej, WSiP, Warszawa*
- *Baluch A. (1984), Poezja współczesna w szkole podstawowej. WSiP, Warszawa*
- *Baluch A. (1987), Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa*
- *Baluch A.(1993), Archetypy literatury dziecięcej, Wydawnictwo W. Bagiński i Synowie, Wrocław*
- *Banach J. (1984), Konstruowanie i recepcja wypowiedzi językowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław*
- *Bąba S.(1986), Twardy orzech do zgryzienia czyli o poprawności frazeologicznej, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań*
- *Bąk P. (1989), Nauka tekstów na pamięć, PZWS, Warszawa*

- *Bettelheim B. (1985), Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartości baśni, Wydawnictwo PIW, Warszawa*
- **Bogdanowicz M.(1985),Metoda Dobrego Startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa**
- **Bogdanowicz M.(1997), Integracja percepcyjno-motoryczna teoria-diagnoza- terapia, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa**
- **Bogdanowicz M. (1989), Metoda Dobrego Startu, WSiP, Warszawa**
- **Bogdanowicz M. (2004),Metoda Dobrego Startu, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa**
- *Bogdanowicz M.(2004a),W co się bawić z dziećmi, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M.(2014),Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk*
- *Borowska B. (2016), Glottodydaktyka ojczystojęzyczna w systemie edukacyjnym Bronisława Rocławskiego, W: Język i wychowanie. Księga jubileuszowa 45-lecia pracy naukowej Profesor Kazimiery Krakowiak, Pod red. E. Domagała- Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, Wydawnictwo KUL, Lublin*
- **Bortnowski S. (1996), *Zwięzła prezentacja wielości*, W: Wczesnoszkolna edukacja literacka, *Pod red. B. Dymary, s. 129–130. Wydawnictwo Impuls, Kraków***
- *Brzezińska A. (1987), Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym, W: Brzezińska A. (red.), Czytanie i pisanie — nowy język dziecka, WSiP, Warszawa*
- *Brzezińska A. (1987a), Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania, UAM, Poznań*
- **Budniak A. (2012), *Prezentacja informacji o otaczającym świecie w czasopismach dla dzieci przedszkolnych, Chowanna 2, ss.145-158***
- **Bugara M.(2001), *Edukacyjny charakter prasy dziecięcej,* Edukacja i Dialog, nr 4, ss. 62-68**
- **Buzan T. (2003), Pami*ęć na zawołanie, Wydawnictwo Ravi, Łódź***

- Cain K., Oakhill J. (2006), Profiles of children with specific reading comprehension difficulties, British Journal of Educational Psychology, Volume 76, Issuse 4, pp 683-696
- Capuano P. (2018), Changing Hands: Industry, Evolution, and the Reconfiguration of the Victorian Body, University of Michigan Press
- Carstairs J. (1816), Lectures on the art of writing, Londyn
- Cieszyńska J.(2001), Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji, Oficyna Impuls, Kraków
- Cieszyńska J.(2009), Symultaniczno-sekwencyjna wczesna nauka czytania - skuteczna metoda stymulacji dzieci zagrożonych dysleksją, Studia Pedagogiczne Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, tom 18, Kielce
- Cybulska H., Czochra A., Maleszyk Z.(1991), Osiągnięcia z języka polskiego uczniów klas początkowych,[w:] Skuteczność nauczania początkowego w Polsce 1976-1990,t.1, Pod red. M. Cackowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Czelakowska D.(2010),Metodyka edukacji polonistycznej, Oficyna Impuls, Kraków
- Czerwińska E., Narożnik M.(1997), Słoneczna Biblioteka. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli przedszkoli, WSiP, Warszawa
- Dmochowska M.(1971), Droga dziecka do nauki pisania, PZWS, Warszawa
- Dobrowolska D. (2017), Metodyka edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Domagała A. (2023), Karta oceny poziomu graficznego pisma z rejestrem symptomów trudności grafomotorycznych – narzędzie do rozpoznawania problemów w pisaniu u uczniów szkoły podstawowej, Logopedia, nr 52/1, ss.227-249
- Domagała A. (2023a), Trudności w pisaniu. Poziom graficzny pisma, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk

- *Domagała A. Mirecka U. (2010), Grafomotoryka a kształtowanie się sprawności ortograficznych. Problemy edukacji szkolnej, Annales Universitas Mariae Curie-Skłodowska, Lublin, vol.XXXiii, z.1, ss.103-114*
- *Domagała A., Mirecka U. (2017), Skala oceny sprawności grafomotorycznych SOSG, PTP, Warszawa*
- *Domagała A., Mirecka U. (2017a), Grafomotoryka i jej zaburzenia, W: Zaburzenia komunikacji pisemnej, pod red. A. Domagały, U. Mireckiej, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk, ss. 245-269*
- *Domagała A., Mirecka U. (2018), Sprawności grafomotoryczne dzieci realizujących obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego – o potrzebie oceny szerokozakresowej, Logopedia,* 47/2, ss. 425-436
- *Doman G., Doman J.(1992), Jak nauczyć małe dziecko czytać. Cicha rewolucja, Oficyna Wydawnicza Excalibur, Bydgoszcz*
- **Doman G., Doman J.(2005), How to Teach Your Baby to Read, Square One Publishers, Conshohocken**
- **Doman G., Doman J.(2006), How to Multiply Your Baby's Intelligence, Square One Publishers, Conshohocken**
- **Doman G., Doman J., Ainsen S. (2006), How to Give Your Baby Encyclopedic Knowledge, Square One Publishers, Conshohocken**
- **Duchateau J., Cleuren L. (2007), Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension, British Journal of Educational Psychology, Volume 76, Issuse 4, pp 697-708**
- *Dyka F. (2004), Nauczanie programowane ortografii w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo FOSZE, Rzeszów*
- *Encyklopedia wiedzy o prasie (1976), Pod red. J. Maślanki, Wrocław—Warszawa—Kraków—Gdańsk*
- **Fang B.S. (2020), ColloGraphy: Designing Augmented Visual-Haptic Feedback Systems to Support Fine Motor Skill Learning by Mengying, Carnegie Mellon University**
- *Filipiak E., Szymczak J. (2014), Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Edukacja szkolna. Środkowy wiek szkolny, Pod red. A. Brzezińskiej, IBE, Warszawa*

- **Foster B.F.(1832), Practical Penmanship, Being a Development of the Carstairian System: Comprehending an Elucidation of the Movements of the Fingers, Hand and Arm, Necessary in Writing, New York**
- *Freinet C.(1976), O szkołę ludową, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław*
- *Froelichowa M., Ledóchowska J. (1961), Metodyka nauczania ortografii w szkole ogólnokształcącej, NK, Warszawa*
- *Furmaga L.(1995) Kolorowa ortografia. Słownik, Elbląg*
- *Furmaga L.(1995a) Kolorowa ortografia, Elbląg*
- *Gajda S.(2001), Stylistyka X Stylistyka dziś, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole*
- *Gajda S.(2012), Stylistyka integrująca, Poradnik językowy, nr 6, ss. 56-66, Dom Wydawniczy ELIPSA, Warszawa*
- **Ganczarska M. (2004), *Metoda rysunkowych ogniw ortograficznych: wykorzystanie mnemotechniki w kształceniu zintegrowanym, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole***
- *Głębocka A. (1965), Nauczanie i wygłaszanie wierszy i urywków prozy. W: Nauczanie języka polskiego w klasach I – IV. Pod red. T. Wróbla. Warszawa*
- *Głombiowski K. (1981), O dwóch tendencjach badań bibliologicznych. Studia o książce. T. 1. Wrocław*
- **Grabe W.(2012), Extensive reading, *from* IV - Expanding reading comprehension skills, Published online by Cambridge University Press**
- *Grabias S. (2019), Język w zachowaniach społecznych. Podstawy socjolingwistyki i logopedii. Wydanie czwarte uzupełnione, Wydawnictwo UMCS, Lublin*
- *Grabowska G.(1989), Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Słupsk*

- *Guttmajer E.(1982), Rozumienie treści symbolicznych przez dzieci z klas III-V: Czytanie ze zrozumieniem. PWN, Warszawa*
- *He Z., Xie H., Miyata K., (2020), Interactive Projection System for Calligraphy Practice,* **Nicograph International (NicoInt), pp. 55-61, Tokyo**
- ***Held J. (1987), L`imaginaire au pouvir. Les enfants et la literature fantastique, Paris***
- ***Huda S., Funabaki N., Kuribayashi M., Wen-Chung K.(2019), A Calligraphy Learning Assistant System with Letter Portion Practice Function Using Projection Mapping, International Journal of Web Information Systems, No 16, pp.98-112, New York***
- ***Huda S., Funabaki N., Kuribayashi M., Wen-Chung K.(2019a), A proposal of calligraphy learning assistant system with letter portion practice function using projection mapping, International Journal of Web Information Systems, No 16, pp. 71-98, New York***
- **Inglod M. (1979),** *Kształtowanie świadomości literackiej uczniów, Zakład Metodyki Nauczania UW, Warszawa*
- *Jabłoński S.(2003), Rozwój mowy pisanej u dzieci w wieku 3 do 11 lat, Psychological Journal Czasopismo Psychologiczne, Tom 9, Nr 2, ss. 219–230, Poznań*
- *Jakubowicz A.(1992), Poziom sprawności wypowiadania się w piśmie uczniów kończących klasę trzecią, Zeszyty Naukowe Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne. Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna nr 6,ss.23-34, Bydgoszcz*
- *Janczyszyn E.(2010), Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania u dzieci sześcioletnich , Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok*
- *Jedut A., Pleskot A. (1991), Nauczanie ortografii w klasach I - III. Poradnik dla nauczyciel, WSiP, Warszawa*
- *Kamińska K.(1999), Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym, WSiP, Warszawa*

- *Kamza A.(2014), Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Rozwój dziecka. Wiek wczesnoszkolny, Pod red. A. Brzezińskiej, IBE, Warszawa*
- *Kapica G. (1988), Z badań nad pismem uczniów klas początkowych, Życie Szkoły, nr 12, ss. 594-602, Warszawa*
- *Karłowicz J. (1888), Podania i bajki ludowe zebrane na Litwie, Wydawnictwo Imprint, Warszawa*
- *Kisiel I.(1983),Nauka czytania i pisania w klasie I, Życie Szkoły, nr 66, ss. 67-74, Warszawa*
- *Kłosowska A. (1974), Społeczne ramy kultury, PWN, Warszawa*
- **Kolasa W. (1989), Współczesne czasopismo popularnonaukowe Studium analityczne na przykładzie „Wiedzy i Życia" oraz „Świata Nauki”, X Rocznik Historii Prasy Polskiej,z.1-2, ss.144-169, Warszawa**
- *Kowal J. (1994), O sztuce pisania wypracowań, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP. Kielce*
- *Kowalikowa J.(1997), Współczesna polszczyzna. Podręcznik dla klas I-IV szkoły średniej, Wydawnictwo Od. Nowa, Bielsko-Biała*
- **Kowalski S. (1962), *Rozwój mowy i myślenia* dziecka, PWN, Warszawa**
- *Krasoń K. (2005), Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice*
- *Krzyżanowski J. (1978), Bajki wam niosę posłuchajcie dzieci, W: Baśń i dziecko, Pod red. H. Skrobiszewskiej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa*
- *Krzyżanowski J.(1947), Morfologia bajki, Wydawnictwo Polskie Wydawnictwo Ludoznawcze, Kraków*
- *Krzyżanowski J.(1947a), Polska bajka ludowa w układzie systematycznym, Instytut Literatury Ludowej, Towarzystwo Naukowe Warszawskie i Seminarium Historyczne Literatury Polskiej Uniwersytetu*

Warszawskiego, Nakładem Towarzystwa Naukowego Warszawskiego z zasiłku Ministerstwa Oświaty (Wydział Nauki), Warszawa

- *Krzyżyk D. (1996), O (nie)obecności interpunkcji w szkołach, Poradnik Językowy, nr 4, ss. 31-42, Warszawa*
- *Krzyżyk D., Synowiec H. (2022), O potrzebie nauczania interpunkcji we współczesnej szkole, Dydaktyka Polonistyczna, 17(8), ss. 33–46, Kraków*
- *Kucharska U. (1996), Doskonalenie pisma i umiejętności pisania w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, Kielce*
- *Kulpa J. Więckowski R.(1983) Metodyka nauczanie języka polskiego w klasach początkowych, WSiP, Warszawa*
- Kuszak K. (2012), *Związki frazeologiczne w edukacji językowej dziecka– zarys problematyki, Studia Edukacyjne Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, nr 22, Poznań*
- *Lewicki A.M.(1976),Wprowadzenie do frazeologii syntaktycznej. Teoria zwrotu frazeologicznego, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice*
- *Lisowska B., Chochla M.(2023), O interpunkcji w szkole podstawowej w świetle podstawy programowej i wybranych podręczników,* **https://open.icm.edu.pl/items/e80a4a4f-c798-43c7-aa94-69a99ce03e93**
- *Łuczyński E. (2016), Dlaczego polska interpunkcja jest kłopotliwa dla jej użytkowników? Poradnik Językowy, nr 4, ss. 43-55, Warszawa*
- *Ługowska J. (1986), Metodologiczne problemy badania i klasyfikacji gatunków poezji dziecięcej. W: Poezja dla dzieci. Mity i wartości. Pod red. B. Żurakowskiego, Wydawnictwa UW, Warszawa*
- *Ługowska J. (1988), Bajka w literaturze dziecięcej, Wydawnictwo Młodzieżowa Agencja Wydawnicza, Warszawa*

- *Ługowska J.(1981), Ludowa bajka magiczna, jako tworzywo literatury, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław*
- *Łukasik S. (1990), Język polski w klasie 1. Przewodnik metodyczny, WSiP, Warszawa*
- *Majchrzak I. (1995), Wprowadzenie dziecka w świat pisma, WSiP, Warszawa*
- *Majchrzak I. (2004), Program nauczania „Nazywanie świata – odmienna metoda nauki czytania, Wydawnictwo MAC, Kielce*
- *Malczewski J. (1979), Szkolny słownik terminów o języku, WSiP, Warszawa*
- **Malendowicz J.(1976),Nauczanie ortografii w klasach I-IV, PZWL, Warszawa**
- *Malinowski M.(2016), O błędach interpunkcyjnych w języku polskim (nie przymykać oka), Poradnik Językowy, nr 4, ss. 56-69, Warszawa*
- **Malmquist E. (1987), Nauka czytania w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa**
- **Mam 6 lat. Przewodnik metodyczny (1988),WSiP, Warszawa**
- **Michalsky T., Zemira R., Mevarech L. (2009), Elementary School Children Reading Scientific Texts: Effects of Metacognitive Instruction The Journal of Educational Research, No 102 (5), pp.363-378, Philadelphia**
- *Müldner-Nieckowski P.(2007), Frazeologia poszerzona. Studium leksykograficzne, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa*
- *Nagajowa M. (1985), Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa*
- *Nagajowa M. (1985), Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa*
- **Narita M., Matsumaru T.(2015), Calligraphy-stroke learning support system using projection, IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN), Japonia**
- *Niemirowski N. L. (1977), Historia książki. WSiP, Warszawa*

- *Nocoń J. (2011), Co współczesne językoznawstwo może zaoferować polonistyce szkolnej, Polonistyka, nr10, ss. 27–33, Poznań*
- *Osgood Ch.E., Snider J.H. (1969), Semantic Differential Technique: A Sourcebook , Chicago, IL, Aladine*
- *Osgood Ch.E., Suci G.J., Tannenbaum P.(1967),The Measurement of Meaning, University of Illinois Press*
- *Ossowski S. (1996), Socjologia sztuki, Wydawnictwo Powszechne, Warszawa*
- *Pickard N. (1996), Out-of-class language learning strategies. ELT Journal. No 50, pp.150–158, New York*
- *Pieronek F.L.(1983), Plan lekcji czytania, Życie Szkoły, nr 12, ss.583- 590, Warszawa*
- *Plenkiewicz M.(1997), Potrzeba kształtowania potrzeby krytycznego czytania w edukacji wczesnoszkolnej. Aktualny stan badań własnych nad krytycznym czytaniem w klasach początkowych, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy - Studia Pedagogiczne, z. 33, Bydgoszcz*
- *Podracki J. (2023), Klasyfikacja błędów interpunkcyjnych, https://inspiracjepolonistyczne.pl/klasyfikacja-bledow-interpunkcyjnych/*
- *Polański E. (1995), Dydaktyka ortografii i interpunkcji, WSiP, Warszawa*
- *Polański E., Jakubowicz A., Dyka F. (1996),Ortografia i interpunkcja w nauczaniu początkowym. Przewodnik metodyczny dla nauczyciela, Wydawnictwo JUKA, Łódź*
- *Polański, E., Szopa, M., Dereń, E. (2010), Poradnik interpunkcyjny, Wydawnictwo Videograf Edukacja, Katowice*
- *Prokop A. (2014), Doktor Helena Metera i nieznane losy jej elementarza, W: Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika 23, ss.623-633*
- *Propp W. (1974), Morfologia bajki, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa*
- *Propp W. (2000), Nie tylko Bajka, Wydawnictwo PWN, Warszawa*
- *Propp W. (2003), Historyczne korzenie bajki, Wydawnictwo KR, Warszawa*

- *Przecławska A. (1984), Literatura dla dzieci i młodzieży a kształtowanie więzi międzypokoleniowej, w: Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka, red. M. Tyszkowa, B. Żurakowski, PWN, Warszawa–Poznań*
- *Rocławski B. (1998),Badanie tempa i techniki czytania,* Wydawnictwo *GLOTTISPOL, Gdańsk*
- *Rocławski B. (2012),* Glottodydaktyk-nauczyciel XXI wieku, Wydawnictwo *GLOTTISPOL, Gdańsk*
- *Rogoż M. (2000), Czasopisma popularnonaukowe dla dzieci i młodzieży w latach 1989–1996, Rocznik Historii Prasy Polskiej, z. 2, s. 147–178*
- *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* http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356
- *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*
- *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*
- *Rytlowa J. (1963), Czytanie w szkole w klasach I – IV, PZWS, Warszawa*
- *Samuels S. J. (1997),* The method of repeated readings. The Reading Teacher, n. 50, pp.376–381
- *Skorupka S. (1967), Słownik frazeologiczny, WP, Warszawa*

- *Skrzetuska E. (2005), Przyswajanie pisma przez uczniów ze słabym widzeniem w klasach I-III, Wydawnictwo Naukowe UMCS, Lublin*
- Skrzetuska E.(2019), *Przyswajanie pisma przez uczniów ze słabym widzeniem w klasach 1 – 3, Wydawnictwo Naukowe SGGW, Warszawa*
- Skrzetuska E. (2020), *Model przebiegu usprawniania czytania i pisania uczniów z zaburzoną analizą i syntezą wzrokową w ramach ćwiczeń korekcyjno-wyrównawczych, W: Teoria i praktyka pedagogiki specjalnej, Pod red. Z. Sękowska, Wydawnictwo Naukowe UMCS*
- *Słońska I. (1982), O wychowaniu estetycznym w szkole podstawowej : praca zbiorowa, WSiP, Warszawa*
- *Sołowiej J.(1995), Samouczek ortograficzny, Wydawnictwo Prymat, Gdańsk*
- *Strzałkowska M. (2002), Wiersze, że aż strach!, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań*
- *Strzałkowska M.(2004), Gimnastyka dla języka (i Polaka, i Anglika), Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań*
- *Strzałkowska M. (2006), Wierszyki łamiące języki, Wydawnictwo Media Rodzina Poznań*
- *Strzałkowska M, (2007), Rym cym cym, rym cym cym, gdzieś mi z głowy uciekł rym, Wydawnictwo Bajka, Warszawa*
- Strzelczyk U.(1989), *Możliwości zastosowania algorytmów w początkowym* nauczaniu ortografii, ODN, Katowice
- *Suchodolski B., Wojnar I. (1988), Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów, WSiP, Warszawa*
- *Sweet, A. P. and Guthrie, J. T.*(1996), How children's motivations relate to literacy development and instruction. The Reading Teacher, *n.* 49, pp.660–662
- *Szczepańska M.(1990), Rozwój ekspresji werbalnej uczniów klas IIII na lekcjach języka polskiego, Wydawnictwa WSP, Słupsk*

- *Szczepańska M.(1993), Kształtowanie umiejętności samodzielnego wyrażania uczuć na lekcjach języka polskiego, Życie Szkoły, nr 8, s.466-472*
- *Szczepańska M. (2015), Samodzielne notowanie w przedszkolu i klasach I-III a wyniki w nauce. Niepublikowany raport z badań. Słupsk- Gdynia- Koszalin*
- *Szczepańska M.(2018), Ortografia, a rozwój kompetencji językowych dziecka. (materiał niepublikowany),Warsztaty dla nauczycieli i uczniów klas I-III, Słupsk, Gdańsk, Poznań*
- *Szczepańska M.(2019),* **Warsztaty pisania wierszy i haiku.** *Warsztaty dla nauczycieli i dzieci przedszkola i klas I-III, Słupsk, Gdańsk, Poznań, Koszalin*
- *Szczepańska M.(2020), Ćwiczenia słownikowe i ćwiczenia frazeologiczne, Teoretycznie i praktycznie w przedszkolu i klasach I-III, Wykład online, Poznań- Wrocław*
- **Szczepańska M. (2021), „Nauczyciel nie potrafi" polska edukacja językowa (materiał niepublikowany), Warsztaty dla nauczycieli edukacji wczesnej, Słupsk, Gdańsk, Poznań**
- *Szczepańska M.(2022a), Kanon lektur, a samodzielne czytelnictwo dzieci w klasach I-III w szkole podstawowej. Wyniki badań,* **www.mszczepanska.pl**
- *Szczepańska M. (2025), Zwerbalizowana aktywność dziecka w przedszkolu i klasach I-III i jej wpływ na wyniki w nauce języka polskiego, Wykład online, Poznań- Wrocław*
- *Szober S.(1930), Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego, Lwów–Warszawa*
- *Szober S. (1962), Gramatyka języka polskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa*
- *Tabisz A. (2006), Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole*

- *Tyszkowa M. (1988), Zdolności, osobowość i działalność uczniów , PWN, Warszawa*
- *Ungeheuer- Gołąb, A.(2004),* Poezja dzieciństwa czyli Droga ku wrażliwości, *Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów*
- *Vrtel – Wierczyński S. (1951), Teoria bibliografii, PWN, Wrocław*
- *Wawiłow D. (1995), Cześć poeci i poetki czyli jak pisać wiersze. Dom Wydawniczy Filipinka, Warszawa*
- **Westby C., Robinson L.(2014), A Developmental Perspective for Promoting Theory of Mind, *Topics in Language Disorders , No.* 34(4); pp. 362-382, Philadelphia**
- *Węglińska M. (1997a), List jako forma wypowiedzi w klasach początkowych, Wydawnictwa Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin*
- *Węglińska M.(1997), Opowiadanie jako forma wypowiedzi w klasach początkowych, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków*
- *Węglińska M.(1989), Opis jako forma wypowiedzi w klasach początkowych, WSiP, Warszawa*
- *Wiejak K., Krasowicz-Kupis G., Awramiuk E.(2017), Językowe uwarunkowania wczesnych umiejętności czytania i pisania na podstawie oceny nauczyciela z wykorzystaniem Skali Prognoz Edukacyjnych IBE, Psychologia Wychowawcza, nr 11, ss.41–63, Warszawa*
- *Więckowski R. (1985), Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych, WSiP, Warszawa*
- *Więckowski R.(1989), Ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne i syntaktyczne w klasach początkowych. Z badań nad efektywnością nauczania, WSiP, Warszawa*
- *Witosz B. (2009), Dyskurs i stylistyka , Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice*
- *Woźnowski W.(1990), Dzieje bajki polskiej, PWN, Warszawa*

- *Wróbel T. (1979), Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym, WSiP, Warszawa*
- *Xu S., Lau C.M.F., Xu C.(2005), Virtual hairy brush for digital painting and calligraphy. Sci China, No. 48, pp.285–303 https://doi.org/10.1360/ 03yf0389*
- *Zadęcka - Cekiera A. (2017), Umiejętności graficzne uczniów klasy III szkoły podstawowej,* **Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna, nr. 5 2/1 (10/1), ss. *101–116,Kielce***
- *Zając R.M.(2014),Czasopisma popularnonaukowe dla dzieci w latach 1945–1989, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia XII, ss. 103-119, Kraków*
- *Zbróg Z. (2009), Istota procesu czytania z perspektywy psycholingwistycznej i pedagogicznej, Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne, nr 18, ss.77-107, Kielce*
- *Zimmerman, C. B. (1997),* **Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study. TESOL Quarterly, n. 31, pp.121–140, Oxford**
- *Żuchowska W. (1992), Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej, WSiP, Warszawa*

Spis literatury do samodzielnego przeczytania

poza literaturą cytowaną, do przeczytania w całości

- *Adamek I.(1997), Podstawy edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Impuls, Kraków*
- *Adamek I.(1998), Rozwiązywanie problemów przez dzieci, Wydawnictwo Impuls, Kraków*
- *Adamek I. (1989), Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej. Stan oraz próby ich kształtowania, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków*
- *Adamek I.(2017), Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka, Wydawnictwo Impuls, Kraków*

- *Adamski A.(2019), Czasopisma dla dzieci jako narzędzie edukacji (nie tylko) czytelniczej, W: Tropami retoryki, stylistyki i dziennikarstwa. Tom dedykowany Profesor Barbarze Bogołębskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 145-166, Łódź*
- *Animacja czytelnictwa dziecięcego : koncepcje, doświadczenia, postulaty (2004), Pod red. J. Papuzińskiej, Książnica Płocka im. Władysława Broniewskiego : Płockie Stowarzyszenie Przyjaciół Książki i Bibliotek, Płock*
- *Awramiuk E. (2006), Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok*
- **Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G. (2014), Reading and spelling acquisition in Polish: Educational and linguistic determinants, „L1-Educational Studies in Language and Literature", vol. 14, s. 1–24**
- *Awramiuk E., Krasowicz-Kupis G., Wiejak K., Bogdanowicz K.(2014), Letter name spelling in Polish and English: different languages, the same strategy?, W: Studies in Language Acquisition, Learning, and Corpora, red. K. Kerge, Proceedings of TLU Institute of the Estonian Language and Culture, 16, s. 119–141*
- *Babicka-Wirkus A. Groenwald M. (2018), Głos dziecka w przedszkolu–między swobodą wypowiedzi a milczeniem, Problemy wczesnej edukacji, nr 40, ss. 95-104*
- *Baczyńska H. (1981),Metodyka nauczania gramatyki w klasach 1-3, WSiP, Warszawa*
- *Baczyńska H.(1985), Metodyka języka polskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej, WSiP, Warszawa*
- *Bąk P. (1984), Czytanie i recytacja w klasach początkowych, WSiP, Warszawa*
- *Bednarek M., Brzóstowicz- Klajn, Dabert D. (2009), Ruchome granice kultury. W kręgu teorii kulturowej, PWN, Warszawa*
- *Bober-Pelzowska M. (1983), Rozwijanie mowy uczniów klas niższych, WSiP, Warszawa*
- *Bogdanowicz M.(1989),Leworęczność u dzieci, WSiP, Warszawa*
- **Bogdanowicz M.(1991), Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym, WSiP, Warszawa**

- *Bogdanowicz M.(1991),Ćwiczenia grafomotoryczne Hany Tymichovej usprawniające technikę rysowania i pisania, Topos, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M. (1995), O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli, Wydawnictwo Uniwersyteckie, Lublin*
- **Bogdanowicz M.(1997), Integracja percepcyjno-motoryczna teoria-diagnoza- terapia, Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa**
- **Bogdanowicz M. (2004),Metoda Dobrego Startu, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa**
- *Bogdanowicz M.(2004),W co się bawić z dziećmi, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M.(2014),Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M.(2021), Przytulanki czyli wierszyki na dziecięce masażyki, Wyd. Harmonia, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M.(2021), W co się bawić z dziećmi? : piosenki i zabawy wspomagające rozwój dziecka, Wyd. Harmonia, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M., Barańska M.,Jakącka E.(2011),Dobry start: program wychowania przedszkolnego dla dzieci 3-5-letnich, Wyd. Harmonia, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M., Bogdanowicz K., Łockiewicz M. (2015), The good start method for English : Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju i uczeniu się dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego: podręcznik, Wyd. Harmonia, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M., Bogdanowicz K., Łockiewicz M. (2015), The good start method for English : Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju i uczeniu się dzieci rozpoczynających naukę języka angielskiego: materiały, Wyd. Harmonia, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M., Kałka D., Krzykowski G.(2004) Ryzyko dysleksji : problem i diagnozowanie, Wyd. Harmonia, Gdańsk*

- *Bogdanowicz M., Kasica A.(2003),Ruch Rozwijający dla wszystkich : efektywność metody Weroniki Sherborne, Wyd. Harmonia, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M., Okrzesik D.(2005),Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Wyd. Harmonia, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M., Szewczyk M.(2016),Metoda Dobrego Startu: od słowa do zdania, od zdania do tekstu: wspomaganie rozwoju dzieci, zwłaszcza z opóźnionym rozwojem mowy i wadą słuchu, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk*
- *Bogdanowicz M.,Barańska M., Jakącka E.(2017), Metoda Dobrego Startu : od piosenki do literki, Wyd. Harmonia, Gdańsk*
- *Borawska K. (2004), Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną, Trans Humana, Białystok*
- *Bortliczek M. (2014). Kształcenie językowe na poziomie elementarnym-na tropie błędów edukacyjnych, W: Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości, Pod red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek (red.), T. 1, ss. 176-189, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice*
- *Borowiec H. (1996), Słownictwo elementarzy a możliwości umysłowe dziecka, UMCS, Lublin*
- *Borowiec H.(2014), Dziecięce rozumienie świata (studium lingwistyczne), Wydawnictwo UMCS, Lublin*
- *Bortnowski S.(1997), Jak uczyć poezji ?, Wydawnictwo Stentor, Warszawa*
- **Bortnowski S.(2005), Przewodnik po sztuce uczenia literatury, Wydawnictwo Stentor, Warszawa**
- *Brzezińska A. (2002), Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: O pomyślny start ucznia w szkole, Pod red. W. Brejnaka, Biuletyn Informacyjny PTD, wydanie specjalne, Warszawa*
- *Buck A.(2019), Czasopisma literackie młodych i dla młodych po 1945 roku, Wydawnictwo SBP, Warszawa*

- *Budniak A.(2012), Prezentacja informacji o otaczającym świecie w czasopismach dla dzieci przedszkolnych, W: Problemy edukacji w społeczeństwie wiedzy, Chowanna, ss. 145-158, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice*
- *Budniak A. (2025),Edukacja społeczna dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym, Wydawnictwo Impuls, Kraków*
- *Cieszyńska J.(2012), Metody wywoływania głosek, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków*
- *Cieszyńska J.(2013), Kocham Mówić. Diagnoza i terapia zaburzeń afatycznych, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków*
- *Cieszyńska J.(2013), Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków*
- *Cieszyńska J.(2018), Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Słuch, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków*
- *Cieszyńska J.(2018), Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Wzrok, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków*
- *Cieszyńska J.(2020), Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Ruch, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków*
- *Cieszyńska J.(2022), Neurobiologiczne podstawy rozwoju poznawczego. Język, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków*
- *Cieszyńska J.(2025), Kocham się uczyć, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków*
- *Cieszyńska J., Korendo M.(2007),* **Wczesna interwencja terapeutyczna**, *Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków*
- *Cieszyńska J., Korendo M.(2021),* **Dymensjonalna diagnoza rozwoju dziecka**, *Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków*

- *Cimała A. (2017), Pismo jako sztuka,* Czasopismo Akademickie Filologii Nowoczesnej, *nr 6, ss. 55-64, Wydawnictwo UG, Gdańsk*
- *Czaja-Chudyba I. (2005), Odkrywanie zdolności dziecka. Koncepcja wielorakich inteligencji w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków*
- Czarniecka-Rodzik *Z. (2011), Gramatyka i stylistyka. Podręcznik, WSiP, Warszawa*
- *Czelakowska D.(2022), Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym, Wydawnictwo Impuls, Kraków*
- *Częścik J. ,(2018), Wesoła gramatyka Józefa Częścika, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk*
- *Częścik J.,(2000), Tęczowa gramatyka, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk*
- *Częścik A, Częścik J.(2020), Interpunkcja , czyli przestankowanie, co w głowie zostanie, Wydawnictwo Harmonia , Gdańsk*
- *Ćwiczenia ze stylistyki (2010), Pod red. J. Zdunkiewicz-Jedynak,* Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce
- *Dereń E.(2005), Opis a opowiadanie : typowe słownictwo szkolnych form wypowiedzi, Nauczyciel i Szkoła, nr 3-4,ss. 145-159, Warszawa*
- *Dobrowolska D. (2017), Metodyka edukacji polonistycznej. W okresie wczesnoszkolnym, Wydawnictwo Impuls, Kraków*
- *Domagała, A., Mirecka, U. (2010), Grafomotoryka a kształtowanie się sprawności ortograficznych. Problemy w edukacji szkolnej. Annales UMCS sectio ff Philologiae, nr 28(1), ss.99-111, Lublin*
- *Domagała A.T, Mirecka U. (2011), Diagnozowanie dysortografii u osób z zaburzeniami w sferze grafomotoryki, Logopedia, Warszawa* https://www.polskietowarzystwologopedyczne.pl/logopedie-archiwum/logopedia-39-40-2010-2011/
- *Domagała A.T, Mirecka U. (2018),Metody terapii logopedycznej, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin*

- *Domagała A.T, Mirecka U.(2018), Sprawności grafomotoryczne dzieci realizujących obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego – o potrzebie oceny szerokozakresowej, Logopedia, t. 47, nr 2, ss.28-45*
- *Domagała A.T, Mirecka U.(2021),Rozwojowe zaburzenia czytania i pisania, [w:] Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna, t. 2, Diagnozowanie i terapia zaburzeń mowy, Pod red. A.T. Domagała i U. Mirecka, Wydawnictwo Harmonia , Gdańsk*
- *Dyduchowa A.(1988), Metody kształcenia sprawności językowej uczniów: projekt systemu, model podręcznika, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków*
- *Edukacja małego dziecka. Cykl książek wydawanych przez Wydawnictwo Impuls, Kraków*
- *Falkowska J.(2021), Czasopiśmiennictwo dla dzieci i młodzieży w Polsce, stan badań i perspektywy badawcze. Acta Universitatis Nicolai Copernici Pedagogika, Toruń*
- *Gęborska M.(2018), Biblioteka aktywnie promująca książkę dziecięcą, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Warszawa*
- *Głębocka A. (1965), Nauczanie i wygłaszanie wierszy i urywków prozy. W: Nauczanie języka polskiego w klasach I – IV. Pod red. T. Wróbla. Warszawa*
- **Gierymski** *K.,* **Gierymska** *B. (2007), Słownictwo i frazeologia na bardzo dobry, Wydawnictwo GRAM, Warszawa*
- **Gleitman L., Landau B. (1994), The Acquisition of the Lexicon: Remarks on Lexical Knowledge. Cambridge, MA: MIT Press**
- *Grochowalska M.(2008), Uczenie się różnicowania wypowiedzi a sytuacja mówienia, Forum Dydaktyczne, nr 2, ss. 76–83, Bydgoszcz*
- *Gryboś M.(2015),Nauczyciel polonista wobec ucznia uzdolnionego tekstotwórczo, W: Szkoła w obliczu zmierzchu autorytetów. Wymiar indywidualny oraz instytucjonalny. Pod red. A. Michalak, P. Żebrok, ss.145-160 Wydawnictwo Scriptum, Bielsko-Biała*

- *Grzegórzek M.(2017),Wybrane aspekty narracyjne charakteryzowania postaci w szkole, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia 8.227, ss. 182-197, Kraków*
- *Guśpiel M.(1986), Swobodne wypowiedzi a kształcenie języka uczniów w klasie pierwszej, W: Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania początkowego, Wydawnictwa WSP, Kraków*
- *Hellbrügge, T., Lajosi T., D. Menara D.(2016), Kompetencja językowa uczniów wyrażona w pisemnej narracji–rozważania w aspekcie rozwoju mowy. Doniesienia z praktyki, W: Pomiędzy dwiema edukacjami. Tom 2 : Dziecko/uczeń wobec czasu zmiany , Pod red. I, Adamek, J. Bałachowicz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków*
- *Herzyk A., Ledwoch B.(1991), Mózgowa organizacja funkcji językowych. Przegląd badań i teorii neuropsychologicznych, Logopedia, nr 13, ss.37-57, Lublin*
- **Ingold T. (2015), Rysowanie, pisanie i kaligrafia, Teksty drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja, nr 4, ss. 371-392,Warszawa**
- *Jakubiec S. (2004), Aktywność estetyczna dziecka w zintegrowanym systemie nauczania, Wydawnictwo Impuls, Kraków*
- *Jakubowicz-Bryx, Anna (2002), Słownictwo wypowiedzi pisemnych uczniów klas początkowych:(z badań nad opowiadaniem i opisem), W: Problemy edukacji lingwistycznej : teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie. T. 1, Kształcenie języka ojczystego dziecka, Pod red. Marii T. Michalewskiej, M. Kisiela, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków*
- *Jakubowicz-Bryx, A. (2004), Wpływ ćwiczeń słownikowo-frazeologicznych zawartych w podręczniku na proces rozwoju mowy dziecka, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz*
- *Jakubowicz-Bryx A. (2006), Kompetencje leksykalne uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz*

- *Jarowiecki J. (2015), Z nowszych badań nad prasą dla dzieci i młodzieży (na marginesie tomu „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis 188. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia XIII" pod red. Władysława Marka Kolasy, Kraków*
- *Jarowiecki J. (2016), Czasopisma dla dzieci i młodzieży oraz prasa młodzieżowa w Polsce w latach 1918–2000, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania „Edukacja", Wrocław*
- *Kaligrafia japońska. Trzy traktaty o drodze pisma (2015), Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków*
- *Kapica G. (1990), Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym, WSiP, Warszawa*
- *Kirkendal G.J., Lavender L., Manwaring J.,Panczyszyn S.L. (2018),Liternictwo sztuka pięknego pisania, Wydawnictwo Arkady, Warszawa*
- *Kisiel M., Zrałek- Wolny M. (2019),Zabawa sztuką : socjoterapeutyczne wsparcie dzieci nadpobudliwych i nieśmiałych w przedszkolu, Wydawnictwo Difin, Warszawa*
- *Konteksty wczesnoszkolnej edukacji artystycznej (2013), Pod red. A. Weiner, A. Boguszewskiej, Wydawnictwo UMCS, Lublin*
- *Koziołek R. (2023), Czytać, dużo czytać, Wydawnictwo Czarne, Sękowa*
- *Krzyżanek J. (2011), Księga gramatyki Lamelii Szczęśliwej, Wydawnictwo Święty Wojciech, Poznań*
- *Książka: stan umysłu (2023), pod red. M.Bukowczan, M. Ślusarek, Wydawnictwo Księgarnia Akademicka, Kraków*
- *Kucharska, U. (1996), Doskonalenie pisma i umiejętności pisania w edukacji wczesnoszkolnej, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Kielce*
- *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania (2011), Pod red. B. Żurakowskiego, Wydawnictwo UJ, Kraków*
- *Kuna K. (2019), Ćwiczenia słownikowe. Związki frazeologiczne, synonimy i antonimy, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk*

- *Kurcz I. (2005), Psychologia języka i komunikacji, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa*
- *Kuszak B.(2011), Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym,* Wydawnictwo Naukowe UAM, *Poznań*
- Kwiatkowska A., Jawor-Baranowska J., Krawczyk A., Bryndal *E. (2013), Frazeologizmy. Ćwiczenia dla uczniów SP i GIM,* Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce
- *Kwaśniewska-Powroźnik, J. (2007), Czasopisma w służbie dzieciom. Archiwa, Biblioteki I Muzea Kościelne, 88, 49–54.* https://doi.org/10.31743/abmk.10114
- *Labocha J. (2008), Tekst, wypowiedź, dyskurs w procesie komunikacji językowej, Wydawnictwo UJ, Kraków*
- *Lenartowska K., Świętek W. (1989), Inspirowanie wypowiedzi pisemnych w klasach I–III, WSiP, Warszawa*
- *Lewandowicz-Nosal G. (1994), W bibliotece dla dzieci, Fundacja "Książka dla Dziecka", Warszawa*
- *Lewandowicz-Nosal G. (2003), Biblioteki dla dzieci wczoraj i dziś, Wydawnictwo SPB, Warszawa*
- *Lewiński P. (2023), Gramatyka funkcjonalna języka polskiego. Fleksja, Wydawnictwo* Universitas, *Kraków*
- *Łuczyński E.(2020), Przyjazna interpunkcja, Wydawnictwo GWO, Gdańsk*
- *Majchrzak I. (2003), Nazywanie świata – odmienna metoda nauki czytania, Wydawnictwo MAC, Kielce*
- *Majchrzak I. (2004), Opowieści ortograficzne, Wydawnictwo MAC, Kielce*
- Majchrzak I. (2006), Karty czytelnicze,Cz.1 i 2, Wydawnictwo MAC, Kielce
- *Majchrzak I. (2013), Opowieści sowy, Wydawnictwo MAC, Kielce*
- *Majchrzak I., Wasil E. (2008), W obronie dziecięcego rozumu, Wydawnictwo Bliżej Przedszkola, Warszawa*
- Malendowicz J.(1976),Nauczanie ortografii w klasach I-IV, PZWL, Warszawa
- *Maleszyk Z. (2000), Rozwijanie sprawności językowych w nauczaniu początkowym, W: Język w przestrzeni edukacyjnej, Pod red. R. Mrózek, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego, Katowice*

- *Maleszyk Z. (2002), Aktywność językowa dziecka w koncepcji pedagogicznej Celestyna Freineta, W: Problemy edukacji lingwistycznej. Kształcenie języka ojczystego dziecka, Pod red. M.T. Michalewskiej, M. Kisiel, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków*
- *Metera H. (1976), Przewodnik metodyczny do podręcznika "Nauczę się czytać", WSiP. Warszawa*
- *Metera H. (1989), Poznaję głoski : ćwiczenia dla klas przedszkolnych i zespołów reedukacyjnych, WSiP, Warszawa*
- *Metera H. Lindqvist H. (1993), Uczymy dzieci języka polskiego z pomocą Ilustrowanego Słownika Języka Polskiego dla Dzieci H. Metery, A. Suurny. Cz. 1 i 2 : materiały dla ucznia, WSiP, Warszawa*
- *Metera H., (1993), Uczymy dzieci języka polskiego, WSiP, Warszawa*
- *Metera H., Demczuk M,(1977), Nauczę się czytać: klasa 1, WSiP, Warszawa*
- *Metera H., Surna A, (1992), Ilustrowany słownik języka polskiego dla dzieci, WSiP, Warszawa*
- *Mrozek J. (2017), Funkcje czasopism polskich dla dzieci, W: Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa, Pod red. H.Krauze-Sikorskiej, M. Klichowskiego, Seria Psychologia i Pedagogika Nr 245, ss. 119-124, Wydawnictwa UAM, Poznań*
- *Mystkowska H.(1991), Rozwijamy mowę i myślenie dziecka w wieku przedszkolnym, WSiP, Warszawa*
- *Nadolna-Tłuczykont M.(2015), Czasopisma dla dzieci wydawnictwa Egmont Publishing (1990–2015), Wydawnictwo Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej, Kraków*
- *Nagajowa, M. (1985), Analiza opisów przedmiotu, postaci i krajobrazu napisanych przez uczniów klas IV–VI szkoły podstawowej, W: Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej, WSiP, Warszawa*
- *Nitecka-Mazgaj T.(2025), Proste reguły. Algorytmy gramatyczne z ćwiczeniami, Wydawnictwo Impuls, Kraków*
- *Nocoń J. (2012),Rozwijanie i doskonalenie kompetencji tekstotwórczej w perspektywie lingwodydaktycznej, Kształcenie Językowe, nr 10, ss. 21–36, Wrocław*

- *Nocoń J.(2018), , Lingwodydaktyka u progu XXI wieku. Konteksty – koncepcje – dylematy, seria: Język a Edukacja, t. 6, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole*
- *Nowak E. (2014), Stworzyć tekst. Uczniowska kompetencja tekstotwórcza w edukacji polonistycznej, Wydawnictwo Universitas, Kraków*
- *Pawłowska R. (1988), Kształcenie sprawności językowej koniecznym warunkiem rozwoju osobowego i intelektualnego człowieka, Kształcenie językowe w szkole, t. 4, Pod red. M. Dudzik, Wrocław*
- *Pawłowska R. (1992), Lingwistyczna teoria nauki czytania, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk*
- *Piątek T. (2015), Kompetencje ortograficzne uczniów klasy trzeciej szkoły podstawowej–uwarunkowania, stan aktualny, ćwiczenia usprawniające, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 34.2 , Lublin*
- **Pieronek F.L.(1979), Using Basal Guidebooks: The Ideal Integrated Reading Lesson Plan The Reading Teacher, nr 2 , pp. 167-172, Published By: International Literacy Association**
- **Pieronek F.L.(2001),Inservice Project: Upper Primary Brunei Darussalam Teachers' Responses to Using Four Specific Reading Strategies, The Reading Teacher, Vol. 54, No. 5, pp. 522-532, Published By: International Literacy Association**
- *Podracki J.(2022), Słownik interpunkcyjny języka polskiego z zasadami przestankowania, Wydawnictwo PWN, Warszawa*
- *Polański E., Iwanowicz M. (1999), Słownictwo i frazeologia w szkole, Wydawnictwo Literatura, Łódź*
- *Polonistyczna dydaktyka ogólna (2019), Pod red. J. Fiszbaka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź*
- *Porayski-Pomsta J. (2011), Rozwój zasobu słownikowego dzieci w wieku przedszkolnym. Przegląd stanowisk, Dom Wydawniczy ELIPSA, Gdynia*
- *Propp W. (1974), Morfologia bajki, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa*
- **Propp W. (2000), Nie tylko Bajka, Wydawnictwo PWN, Warszawa**

- Propp W. (2003), Historyczne korzenie bajki, Wydawnictwo KR, Warszawa
- *Rittel, T. (1993), Podstawy lingwistyki edukacyjnej: nabywanie i kształcenie języka, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Kraków*
- *Rapacka-Wojtala (2014), Rola materiałów dydaktycznych w procesie kształcenia wypowiedzi ustnej i pisemnej oraz stosowanych w nim zadań, W: Społeczeństwo. Edukacja. Język, nr 2, ss. 65-84, Płock*
- *Rocławski B. (1986), Poradnik fonetyczny dla nauczycieli, WSiP, Warszawa*
- *Rocławski B. (1989), Słownik ortograficzno-ortofoniczny, Wydawnictwo UG, Gdańsk*
- *Rocławski B. (1992), Słownik ortograficzno-ortofoniczny dla klas 0-IV,Wydawnictwo Linea, Lublin*
- *Rocławski B. (1998),Badanie tempa i techniki czytania, Wydawnictwo GLOTTISPOL, Gdańsk*
- *Rocławski B. (2012), Glottodydaktyk-nauczyciel XXI wieku, Wydawnictwo GLOTTISPOL, Gdańsk*
- *Rogoż M. (2009),Czasopisma dla dzieci i młodzieży Instytutu Wydawniczego "Nasza Księgarnia" w latach 1945-1989 : studium historycznoprasowe, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków*
- *Rypel A. (2007), Nauczanie komunikacyjne w kształceniu uczniowskich wypowiedzi pisemnych, Problemy. Badania eksperymentalne. Implikacje dydaktyczne, Wydawnictwo Uniwersytetu KW, Bydgoszcz*
- *Rypel, A.(2009), Umiejętność opisywania, a rozwój osobowości uczniów szkoły podstawowej, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk*
- *Sieńczewska M., Sobierańska D., Radwańska M.(2015), Edukacja artystyczna w edukacji najmłodszych uczniów szkoły podstawowej, ORE, Warszawa*
- *Sławińska M., Kaczmarczyk M.(2017), Czy nauczyciel wczesnej edukacji może być wzorem porozumiewania się w języku ojczystym? Rozważania o (nie) kompetencjach językowych studentów pedagogiki, Prace Językoznawcze, nr XIX, ss. 137-150, Olsztyn*
- *Sochacka K. (2004), Rozwój umiejętności czytania, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok*

- *Szczepańska (2000), Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym, Wydawnictwo Impuls, Kraków*
- *Szczepańska M.(2025), Indywidualizacja nauczania języka polskiego dzieci do lat 10, Wydawnictwo M. Szczepańska, Słupsk, http://www.mszczepanska.pl/publikacje.php*
- *Szczepańska M.(2025), Dydaktyka nauczania języka polskiego dzieci do 10 lat, Wydawnictwo M. Szczepańska, Słupsk,* **http://www.mszczepanska.pl/publikacje.php**
- *Szefler E.(2003), Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym. T. 1, Stan obecny Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz*
- *Szefler E.(2003), Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym. T. 2, Szanse, możliwości, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz*
- *Szober S. (1962), Gramatyka języka polskiego, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa*
- *Szerszunowicz J., Frąckiewicz M.K., Awramiuk A. (2017), Frazeologia w kształceniu językowym, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku*
- *Szpunar K. (2019),Wpływ wady wymowy na proces przyswajania pisma przez uczniów klas I–III szkoły podstawowej, Głos-Język-Komunikacja, nr VI, ss.159-172, Rzeszów*
- *Sztompka P. (2025) Socjologia XXI wieku , Wydawnictwo Znak Wizerunkowe, Kraków*
- *Tanajewska A., Mach C., Bigott D., Styn L. (2015), Metodyka nauczania gramatyki z elementami wiedzy o języku Zestaw ćwiczeń gramatycznych 1-3, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk*
- *Teatr lalek i dziecko (2011), Pod red. E. Rzewuskiej, G. Słupczyńskiej, Wydawnictwo UMCS, Lublin*
- **Teatr, a dziecko specjalnej troski (1999), Pod red. M. Glinieckiego, L. Maksymowicz, Koszalin**
- *Trzymaj styl. Praktyczna nauka poprawnej polszczyzny (2013), Pod red. A. Pierścińskiej- Maruszewskiej, E. Wójcickiej,* **Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce**

- *Ungeheuer- Gołąb, A.(2011), Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą : podręcznik Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rzeszów*
- **Walkowiak W. (2020), Edukacja regionalna - dziedzictwo kulturowe w regionie: program nauczania dla klas I-III, Wydawnictwa Szkolne PWN, Warszawa**
- *Wanot-Miśtura, M., Wierzbicka-Piotrowska, E. (2025). Debata na temat reformy ortografii. Poradnik Językowy, 822(3), ss. 102-108, Warszawa*
- *Wasilewska A. (2018), Podstawa Programowa jako wyznacznik wczesnoszkolnej edukacji językowej, Kultura i Edukacja, nr 119, ss. 83-98, Poznań*
- *Węglińska* **M. (1997), Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych, Oficyna Wydawnicza Impuls,** *Kraków*
- *Węglińska M. (2000),Jak pracować z obrazkiem,* **Oficyna Wydawnicza Impuls,** *Kraków*
- *Węglińska* **M.(2002), Jak przygotować się do zajęć zintegrowanych?, Oficyna Wydawnicza Impuls,** *Kraków*
- *Witerska K.(2020),Drama procesualna w pracy z dziećmi w przedszkolu i klasach I-III, Wydawnictwo Difin , Warszawa*
- *Włodarczyk B. (2010), Interpunkcja na szóstkę, Wydawnictwo Skrzat, Kraków*
- *Wójcik J. (1991), Nauka ortografii i interpunkcji, WSiP, Warszawa*
- *Zadęcka-Cekiera A.(2011), O różnych formach wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasach I-III, Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków*
- *Zakrzewska B.(1994), Koncepcja procesu reedukacji uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu, Wydawnictwo Uczelniane, Siedlce*
- *Zarębina M.,(1980), Język polski w rozwoju jednostki. Analizy tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka, Kraków*

- *Żmichrowska M.J., Pluskota M.(2021), Pedagogiczne wartości wybranych czasopism dla dzieci i młodzieży. Aspekt współczesny na fundamencie tradycji, W: Pedagogika i zarządzanie wobec wyzwań współczesności. Prace naukowe, Pod red. L. Kowalczyka, M. J. Żmichrowskiej, F. Mroczko, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości, Wałbrzych*
- *Żytko E.(2015), Edukacja językowa w szkole-między dążeniem do formalizacji schematu a refleksją nad uczestnictwem w zdarzeniach komunikacyjnych, W: (Anty)edukacja wczesnoszkolna, Pod red. D. Klus-Stańskiej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków*
- *Żytko M. (2006), Pisanie — żywy język dziecka. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa*

Czasopisma pedagogiczne: Wychowanie w Przedszkolu, Bliżej Przedszkola, Przedszkolne ABC, Życie Szkoły, "Forum Pedagogiczne", "Kwartalnik Pedagogiczny", Edukacja, Chowanna, "Głos Pedagogiczny", "Dyrektor Szkoły" "Kreatywny Wychowawca", Polish Journal of Applied Psychology, Edukacja i Dialog, Psychologia w szkole, Psychologia dzieci i młodzieży, Wczesna Edukacja, Problemy opiekuńczo-wychowawcze, itd.

Źródła internetowe

- ***https://zpe.gov.pl/a/o-jezyku-tekstow-popularnonaukowych/D16XJSz7q** (data logowania 22.01.2024)*
- ***https://www.atd.org.pl/146-2/** (data logowania 22.01.2024)*
- ***https://www.wesola-szkola.com.pl/pl/produkt/500-tryptyk-biala-typ-a-liniatura-alu** (data logowania 25.04.2024)*
- ***https://www.litteravera.pl/pl/p/Nauka-pisma-uzytkowego-i-ozdobnego-Stefana-Tatucha-reprint/32?utm_source=shoper&utm_medium=shoper-cpc&utm_campaign=shoper-kampanie-gogle&shop_campaign=4434785346&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwir2xBhC_ARIsAMTXk84hw06gFqdeuwkObGYOMbaabwRAKSnvVdgiMuSqd6vosVTdsjaMqloaAgjVEALw_wcB (data logowania 29.04.2024)***
- ***https://bip-sp.maslowice.um.wielun.pl/res/serwisy/pliki/23747521?version=1.0 (data logowania 24.02.2025)***
- ***https://marzenakruk.pl.tl/Opis-postaci.htm***
- ***https://blog.odrabiamy.pl/opis-krajobrazu-opis-pejzazu-jak-napisac/***
- ***https://infotezy.ujk.edu.pl/wp-content/uploads/2020/12/Zapala2013.html (data logowania 04.04.2025)***

- *https://mamotoja.pl/czym-sa-picturebook-i-dlaczego-warto-czytac-je-dziecku,ksiazki-od-2-lat-artykul,22736,r1p1.html (data logowania 04.04.2025)*
- *https://whybaby.pl/wierszyki-do-pamietnika-dla-dzieci/?srsltid=AfmBOorG7QqKtKFHMPlgAT7K5xUf9kP22vLNJ1aIN_yRNtwFak5Ak2HU(data logowania 04.04.2025)*
- *https://miastodzieci.pl/czytelnia/wpisy-do-pamietnika-pomysly-na-wierszyki-i-cytaty/#krotkie-wierszyki-do-pamietnika(data logowania 04.04.2025)*
- *https://mamotoja.pl/male-dziecko/gry-i-zabawy/rymowanki-dla-dzieci-31065-r1/#rymowanki-dla-dzieci-krotkie (data logowania 04.09.2025)*
- *https://frazeologia.pl/index.php/klasyfikacje-frazeologizmow (data logowania 17.09.2025)*
- *https://mamotoja.pl/czym-sa-picturebook-i-dlaczego-warto-czytac-je-dziecku,ksiazki-od-2-lat-artykul,22736,r1p1.html (data logowania 22.01.2024)*
- *https://whybaby.pl/wierszyki-do-pamietnika-dla-dzieci/?srsltid=AfmBOorG7QqKtKFHMPlgAT7K5xUf9kP22vLNJ1aIN_yRNtwFak5Ak2HU (data logowania 22.01.2024)*
- *https://mamotoja.pl/czym-sa-picturebook-i-dlaczego-warto-czytac-je-dziecku,ksiazki-od-2-lat-artykul,22736,r1p1.html (data logowania 22.03.2024)*
- *https://bip-sp.maslowice.um.wielun.pl/res/serwisy/pliki/23747521?version=1.0 (data logowania 20.04.2023)*
- *https://marzenakruk.pl.tl/Opis-postaci.htm (data logowania 22.01.2024)*
- *https://blog.odrabiamy.pl/opis-krajobrazu-opis-pejzazu-jak-napisac/(data logowania 22.01.2024)*
- *https://sp2gryfino.edupage.org/a/logopedia-w-domu?eqa=dGV4dD10ZXh0L3RleHQ1MyZzdWJwYWdlPTM%3D (data logowania 02.05.2024)*

- ***https://centrummetodykrakowskiej.pl/blog/metoda-krakowskar-charakterystyka-terapii-neurobiologicznej/ (data logowania 12.03.2024)***
- ***https://frazeologia.pl/index.php/klasyfikacje-frazeologizmow (data logowania 15.01.2025)***
- ***https://www.wesola-szkola.com.pl/pl/produkt/500-tryptyk-biala-typ-a-liniatura-alu. (data logowania 23.01.2023)***