

# Beata Kucharska

---

## Kształtowanie kompetencji fonologicznych dziecka w edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym

---

Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli nr 1, 55-61

---

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Beata Kucharska

# Kształtowanie kompetencji fonologicznych dziecka w edukacji polonistycznej w okresie wczesnoszkolnym

Zgodnie z obowiązującą podstawą programową edukacja polonistyczna pełni nadrzędną funkcję w nauczaniu zintegrowanym ze względu na kształtowanie kluczowych kompetencji dziecka, takich jak umiejętność poprawnego, sprawnego i świadomego posługiwania się językiem polskim w zakresie wymowy, pisowni, gramatyki, słownictwa oraz skuteczność komunikacyjna.

Mowa – jako podstawa wszystkich zjawisk psychicznych rozwijającego się prawidłowo umysłu dziecięcego – stanowi efekt procesu. Rozwój mowy przebiega etapami, począwszy od zjawisk samoistnych i nieświadomych do pierwszego roku życia (w okresie melodii), działań częściowo stymulowanych przez opiekunów (w okresie wyrazu i zdania), do momentu, kiedy mówimy o właściwej mowie ludzkiej w wieku około czterech lat<sup>1</sup>. Takie dziecko nie wymawia jeszcze wszystkich głosek, jak przedniojęzykowo-dziąsłowe (ʃ, ʒ, è, ʒ) zastępowane głóskami łatwiejszymi (przedniojęzykowo-zębowymi s, z, c, ʒ), wciąż ma problemy z wyartykułowaniem głóski i zbitek spółgłóskowych, ale jego komunikaty są już coraz częściej zrozumiałe dla osób spoza środowiska dziecka. „Stop-

<sup>1</sup> Por. Z.M. Kurkowski, *Kształtowanie się zdolności słuchowych a rozwój mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka*, pod red. S. Grabiassa, Lublin 2001.

## Z teorii

---

niowo w procesy te włączają się słowa za pośrednictwem analizatorów mowy” – wyjaśnia S. Kowalski. „Słowa ludzi działające na dziecko uaktywniają analizator słuchowy dziecka i tworzą nowe związki między śladami, tj. wyobrażeniami słów z odpowiednimi, gotowymi już w korze mózgowej dziecka śladami i związkami (wyobrażeniami i ich skojarzeniami) nabytymi w drodze bezpośredniego doświadczenia”<sup>2</sup>.

Pojawiają się wówczas pierwsze próby precyzowania używanych wyrazów, stosowania ich we właściwym kontekście oraz tworzenia tzw. neologizmów dziecięcych, co stanowi kolejny etap rozwoju systemu fonologicznego. Od trzeciego do siódmego roku życia poprzez stały kontakt ze środowiskiem ludzi zachodzi stopniowe i systematyczne usprawnianie mowy dziecka pod względem fonetycznym, leksykalnym i gramatycznym. Zasada ta jednak nie dotyczy osiągania kompetencji komunikacyjnych, które są uwarunkowane osiągnięciem sprawności językowych – systemowej, społecznej, sytuacyjnej i pragmatycznej<sup>3</sup> – na drodze planowanych i celowych działań, takich jak ćwiczenia fonetyczne.

Nauczyciel ma do dyspozycji na tym etapie rozwoju mowy dziecka całą typologię ćwiczeń fonetycznych: ćwiczenia oddechowe i głosowe kształtujące umiejętność modulowania siły i wysokości głosu, poprawność stosowania pauz logicznych i gramatycznych; ćwiczenia dykcji i usprawniające narządy artykulacyjne; ćwiczenia słuchowe (bazujące na wyodrębnianiu głosek w wyrazie lub wyrazów w zdaniu czy zabawy onomatopieczne polegające na rozpoznawaniu i naśladowaniu określonego zestawu głosek) oraz ćwiczenia usprawniające artykulację spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, np. w nagłosie i wygłosie wyrazów.

Ten etap pozornie niezobowiązujących zabaw w okresie przedelementarzystycznym może okazać się bardzo pomocny w dalszym kształceniu językowym uczniów, kiedy staną przed koniecznością analizy i syntezy słuchowej wyrazów z rozróżnieniem głosek twardych i miękkich, dźwięcznych i bezdźwięcznych oraz przed szczególnie trudnym zjawiskiem dla dziecka – asymilacji lingwistycznej (upodobnienia wstecznego bądź postępowego)<sup>4</sup>. Wszystkie te trudności głoskowania towarzyszą najpowszechniejszej w Polsce metodzie nauki czytania i pisanie, czyli metodzie analityczno-syntetycznej. Oczywiście można byłoby w tym miejscu zacy-

<sup>2</sup> S. Kowalski, *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, Warszawa 1962, s. 46.

<sup>3</sup> Por. A. Herzyk, B. Ledwoch, *Mózgowa organizacja funkcji językowych. Przegląd badań i teorii neuropsychologicznych*, „Logopedia” 1991, nr 13.

<sup>4</sup> Asymilacja – w językoznawstwie upodobnienie oznacza zmianę w artykulacji głoski w następstwie sąsiedztwa fonetycznego. Narządy mowy biorące udział w artykulacji danej głoski przystosowują się do położenia, w jakim następuje artykulacja głoski sąsiedniej. W zależności od położenia „dominującej” głoski i kierunku asymilacji wyróżniamy upodobnienie postępowe (np. ubzdźwięcznienie głoski w – *kwiat*) i wsteczne (*ławka*). B. Kucharska, hasło *asymilacja*, [w:] *Mały leksykon pedagoga*, pod red. J. Karbowniczek, Warszawa 2012 [w druku].

tować licznych jej przeciwników, jak profesor J. Cieszyńska, traktujących analizę i syntezę słuchową wyrazów jako sprzeczną z naturalną melodią języka polskiego. Skoro jednak większość stosowanych w polskim szkolnictwie elementarzy odwołuje się do metody analityczno-syntetycznej, to spróbujmy się raczej zastanowić nad ewentualnością usprawnienia tego sposobu nauczania. Tym bardziej, że dotyczy to trudności zarówno dla nauczyciela (typu, jak wyjaśnić różnice w warstwie dźwiękowej głoski *z'* w wyrazach *źreba* i *ziemia*, czy utraty dźwięczności *w* – w słowach *marchewka* i *lew*), jak i uczniów, którzy muszą się posługiwać językiem świadomie, a już w klasie II zostaną poddani kontroli przez pierwsze dyktanda.

Dany poziom sprawności językowej ucznia determinuje jego poziom wiedzy, rozumienia i umiejętności. Według W. Okonia, wiedza obejmuje znajomość rzeczy, wydarzeń, zjawisk i procesów (wiedza deklaratywna) oraz informacje na temat sposobów działania (tzw. proceduralna). Umiejętności definiuje się jako sprawność w praktycznym zastosowaniu nabytej wiedzy (deklaratywnej i proceduralnej), podkreślając, że sprawność to „udoskonalona umiejętność” na drodze ćwiczeń i powtarzania<sup>5</sup>. Celem kształcenia jest zatem osiągnięcie takich umiejętności, które prowadziłyby do czynności zautomatyzowanych i nawykowych. Z kolei wiedza i umiejętności składają się na osiągnięte przez ucznia kompetencje (z łac. *competentis* – „zgodność”, „odpowiedniość”). Samo nabywanie kompetencji stanowi efekt długotrwałego procesu, w którym najważniejszy element stanowi czynnik motywacyjny opisywany przez J.S. Brunera jako realizacja potrzeb dziecka, wynikająca z chęci osiągnięcia sukcesu (tj. dotarcie do zamierzonego celu i zrozumienie danej części materiału)<sup>6</sup>. Warto też podkreślić, że w okresie wczesnoszkolnym uczeń zazwyczaj nabywa umiejętności wcześniej niż przyswajają wiadomości.

Kompetencja fonologiczna nauczyciela to z jednej strony świadomość językowa (definiowana jako ogół sądów o języku, które mogą mieć charakter intuicyjny, a mogą być umotywowane i podbudowane wiedzą o języku, dotycząc oceny własnego sposobu mówienia lub języka innych osób, środowisk)<sup>7</sup>, z drugiej zaś – to dobrze opanowana umiejętność manipulowania dźwiękami mowy, poparta wiedzą i praktyką<sup>8</sup>. W obrębie tych kompetencji wyróżniamy sprawność epijęzykową (kiedy nabytą wiedzę stosujemy automatycznie) i metajęzykową (zdolność o wyraźnie in-

<sup>5</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996.

<sup>6</sup> J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, Warszawa 1996, s. 23. Por. tegoż, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974.

<sup>7</sup> Por. L. Sikorska, hasło *świadomość językowa*, [w:] *Mały leksykon pedagoga*, dz. cyt.

<sup>8</sup> *Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, red. A. Maurer, Kraków 2006, s. 11-12.

## Z teorii

---

tencjonalnym i świadomym charakterze). W przypadku kompetencji nauczyciela podkreśla się konieczność zdolności segmentacji fonemowej, która z punktu widzenia rozwoju mowy pojawia się najpóźniej ze wszystkich umiejętności językowych, ale – jak wskazuje A. Awramiuk – jest ważna ze względu na „spółgłoskowy charakter polszczyzny i zróżnicowanie struktur sylab, szczególnie zbiegów spółgłoskowych, [które] mogą spowodować trudności w segmentacji”<sup>9</sup>.

Wiedza i umiejętności ucznia klasy I nauczania zintegrowanego obejmują: zdolność do słuchowego rozróżniania głosek, umiejętność dokonywania operacji na sylabach (analiza i synteza sylabowa) i fonemach (analiza i synteza fonemowa). Na późniejszym etapie dochodzi do tego umiejętność analizy na elementy śródsylabowe, takie jak rymy i aliteracje.

Przy planowaniu działań dydaktycznych trzeba pamiętać, iż do siedmiu lat dziecko myśli intuicyjnie na drodze bezpośrednich obserwacji i doświadczeń, koncentracji na jednej czynności, przedmiocie lub cesze, z pominięciem innych, a więc w jego toku myślenia nie występuje operacyjne dochodzenie do wiedzy. Przyjmuje się, zgodnie z koncepcją N. Chomsky’ego, że każdy człowiek posiada zdolność opanowania jakiegoś języka (określaną jako cecha gatunkowa) na drodze obserwacji i uczestnictwa. Należy wykorzystać tę obecną indukcyjność postrzegania świata i sposobu myślenia konkretno-obrazowego, proponując odpowiednie ćwiczenia fonologiczne, by zilustrować najbardziej typowe schematy dźwiękowe. M. Kielar-Turska podkreśla, że w tym okresie dziecko nie ma tendencji do zbierania informacji, jedynie skłonność do wyciągania uogólniających wniosków<sup>10</sup>. Zatem pokazujemy najbardziej typowe przykłady w najczęściej występujących wyrazach, by uczeń postrzegał je jako potwierdzenie dla ogólnie obowiązującej reguły.

W klasie I znakomitym przykładem są ćwiczenia analizy i syntezy słuchowej przy spółgłoskach miękkich przed spółgłoskami i samogłoskami, które w praktyce szkolnej, jak wiemy, sprawiają wiele trudności. Dziecku zazwyczaj trudno pojąć różnicę w analizie słów: ś-ni-e-ż-k-a, si-a-n-o, pi-e-r-n-i-k itp. Słyszy podobny dźwięk, niezależnie od tego, czy ma do czynienia ze zmiękczeniem przez znak diaktryczny ś czy też samogłoskę i. Oczywiście kluczem do sukcesu jest powtarzanie przez regularne ćwiczenia połączone z wyklaskiwaniem, wybijaniem rytmu na bębnie czy cymbałkach. Pomocne będą też gry dydaktyczne, które sama z powodzeniem stosuję, przykładowo „A – królowa samogłosek i jej damy dworu”, która to zabawa pomaga zrozumieć swoistą hierarchię między samogło-

<sup>9</sup> A. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy początków nauki czytania i pisanie po polsku*, Białystok 2006, s. 119.

<sup>10</sup> M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, cz. 1, *Podstawy psychologii*, pod red. J. Strelaua, Gdańsk 2000, s. 308.

sami i ich wpływ na spółgłoski. Dzieci, przyjmując określone role, ustawiają się w odpowiedniej kolejności przy analizie słuchowej i układaniu kolejno imion uczniów z klasy, jak: *A-ni-a* czy *W-a-n-dzi-a* – dzieci ze znakiem głosek *ni* oraz *dzi* chwytają się pod ramię. Zapewniam, że warto poświęcić trochę czasu tej zabawie. Może być też pomocna w ćwiczeniu poprawnego sylabizowania, szczególnie przy zbitkach spółgłoskowych, jak w wyrazach: *wan-na*, *miękk-ko*, *i-skra* (*is-kra*), *a-ktor* (*ak-tor*).

Kolejną znakomitą pomocą są klocki B. Rocławskiego. Czterdzieści osiem klocków przedstawia znaki alfabetu rozszerzone o trzynaście dwuznaków (jak *dz*, *rz*, *ch*, *cz*, *dz*, *dź*, *ni*, *sz*) oraz trójznaki (*trz*, *drz* i *dzi*), uwzględnia również głoski miękkie, jak *si*, *ś*, *ć*, *ci*, *ź* i *zi*. Każdy z klocków przedstawia literę w czterech wariantach: wielka i mała drukowana oraz wielka i mała pisana. Stosując tę pomoc dydaktyczną, w krótkim czasie możemy zaobserwować umiejętność poprawnego układania i głoskowania przez dzieci najtrudniejszych słów, jak *pi-e-r-w-sz-o-kl-a-s-i-s-t-a* czy *j-a-b-l-ko*.

Sporą trudność w poznawaniu świata fonetycznego sprawiają dziecku asymilacje lingwistyczne w nagłosie, śródgłosie i wygłosie wyrazów. Zgodnie z wytycznymi programu nauczania, nauczyciel zazwyczaj poświęca temu zagadnieniu czas w drugim semestrze klasy I i pierwszym klasy II, stosując ćwiczenia utrwalające pisownię wyrazów z zanikiem dźwięczności. Warto wziąć również pod uwagę zabawy dramatyczne w „Rodzinkę spółgłosek”, gdzie nutkami oznaczamy dzieci w rolach „dźwięcznych” (*b*, *d*, *g*, *w*, *z*, *dz*, *ź*, *ż*, *dź* i *dż*) oraz „bezdźwięcznych” (*p*, *t*, *k*, *f*, *s*, *ś*, *sz*, *c*, *ć*, *cz*). Rozpoczynamy od ćwiczeń stosowanych w diagnozie tzw. ucha dyslektycznego, jak *parka-barka*, *nucenie-nudzenie*, stopniowo przechodząc do coraz trudniejszych jak *trząsk- wrząsk*, *siąść-wziąć*, *prośba-groźba*. Możemy też wcześniej przygotować plansze ze słowami wymagającymi uzupełnienia lub zapisać je na tablicy – wszystko zależy od konieczności dostosowania stopnia trudności do umiejętności uczniów. Celem głównym tego typu działań jest uświadamianie dzieciom różnic pomiędzy stroną głoskową a literową wyrazu i kierunkiem upodobnienia (np. *przód*, *przepiórka*, *twardy*, *krzak*, gdzie dziecko słyszy głoskę bezdźwięczną, a ma zapisać literowe oznaczenie dźwięcznej). Moim zdaniem, wszelkie zabawy w ustawianie głosek są bardzo skuteczne, szczególnie przy ilustracji ubezdźwięczniania, jak w: *wstążka*, *nad Polską*, *ławka*, *pod spodem*, *kwitnąć-kwiat* oraz uproszczeń spółgłoskowych w wyrazach: *ojcowski*, *sześćdziesiąt*, *sześćset*, *srebrny*. Z kolei dla utrwalenia możemy stosować prostszą wersję tego typu ćwiczeń, czyli podzielić dzieci na małe grupy, od dwóch do trzech osób, reprezentujące określone głoski dźwięczne i bezdźwięczne, a potem prosić je o wstawianie z ławki

lub okrzyk typu „To nasz wyraz” przy prezentowaniu przez nauczyciela kolejnych wyrazów na planszy. Przy tym ćwiczeniu możemy też sprawdzić stopień wiedzy i umiejętności uczniów oraz przy okazji dostrzec inne nieprawidłowości wymagające korekcji, jak np. upodobnienia pod względem artykulacji w wyrazach: *zdziwić* (gdzie dzieci stosują błędnie *ździwić*), *pojedynczy* (a nie *pojedynczy*) czy tzw. rozsunienia artykulacyjne: *sęp* (*semp*), *trąba* (*tromba*).

W okresie od dziewięciu do jedenastu lat prawidłowo rozwijający się uczeń nabywa umiejętności myślenia operacyjnego, analizuje przyczyny i skutki, przeprowadza wnioski. To też jest czas, kiedy uczeń na zasadzie dedukcji spostrzega różnice między przykładami typowymi a wyjątkami od reguły. Wówczas warto zestawić zasady z zakresu fonologii i ortografii, jak w parze wyrazów *prośba-groźba* (*proszenie-grożenie*), ubezdźwięcznienie głoski *rż* po spółgłoskach (*przezwyćzyć*, *przyczepa*, *przepaść*), zestawione z regułą pisania *rż* po spółgłoskach i przykładami wyjątków, jak *pszczoła* i *pszenica*.

Przykładów zastosowania ćwiczeń fonologicznych można podać o wiele więcej, ale zależało mi na podkreśleniu ich ważności w planowaniu działań dydaktycznych przez nauczyciela. Uważam, że konieczność skutecznego kształtowania kompetencji fonologicznych ucznia należy uznać za jeden z najistotniejszych elementów kształcenia językowego w okresie nauczania zintegrowanego. Celem jest poprawne stosowanie języka polskiego w mowie i piśmie, a do tego przecież jest niezbędna świadomość jego warstwy dźwiękowej i literowej z całą gamą zależności.

### **Bibliografia:**

*Dźwięki mowy. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, red. A. Maurer, Kraków 2006.

Herzyk A., Ledwoch B., *Mózgowa organizacja funkcji językowych. Przegląd badań i teorii neuropsychologicznych*, „Logopedia” 1991, nr 13.

Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, cz. 1, *Podstawy psychologii*, pod red. J. Strelaua, Gdańsk 2000.

Kowalski S., *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, Warszawa 1962.

Kurkowski Z.M., *Kształtowanie się zdolności słuchowych a rozwój mowy*, [w:] *Zaburzenia mowy. Mowa – teoria – praktyka*, pod red. S. Grabińskiego, Lublin 2001.

Łobacz P., *Polska fonologia dziecięca: Studia fonetyczno-akustyczne*, Warszawa 1996.

### Streszczenie

Artykuł dotyczy kluczowej roli edukacji polonistycznej w nauczaniu zintegrowanym, czyli kształtowania kompetencji językowych jako efektu rozwojowej zdolności poznawczej dziecka do odzwierciedlenia i manipulowania dźwiękami mowy. Oczekiwane rezultaty kształcenia to: zdolność do słuchowego rozróżniania fonemów (słuch fonemowy); umiejętność dokonywania operacji na sylabach (analiza i synteza sylabowa), fonemach (analiza i synteza fonemowa) oraz elementach śródsylabowych (identyfikowanie rymów i aliteracji).

**Słowa kluczowe:** wczesnoszkolna edukacja polonistyczna, rozwój mowy, zaburzenia mowy; kompetencje fonologiczne, świadomość językowa; słuch fonematyczny, wypowiedź językowa; ćwiczenia fonetyczne (artykulacyjne, oddechowe, dykcyjne, głosowe i słuchowe)

Formation of phonological competence of child in polish language and literature education in early school education

### Summary

The article concerns the central role of elementary education polish studies, or formation of language competence of child; it means a developmental activity to reflect and manipulate the speech sounds. Its main objective is: the ability to distinguish phonemes by ear (phonemic hearing); the ability to perform operations on syllables (syllabic analysis and synthesis), phonemes (phonemic analysis and synthesis) and mid-syllable elements (identifying the rhymes and alliteration).

**Key words:** early school education polish studies, prevention speech, speech disorder; phonological competence, linguistic awareness; phonemic hearing, linguistic utterance; phonetic exercises (exercise of articulation, breathing exercises, diction exercises, voice and listening exercises)