

Katarzyna Ptaśnik-Cholewa, Marta Kromka

Rola rodziców w rozbudzaniu postaw czytelniczych dziecka w kontekście czasu wolnego

Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce : kwartalnik dla nauczycieli nr 1, 73-94

2015

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Marta Kromka
Katarzyna Ptaśnik-Cholewa
Uniwersytet Jagielloński

Rola rodziców w rozbudzaniu postaw czytelniczych dziecka w kontekście czasu wolnego

The Role of Parents in Fostering
Child's Reading Attitudes
in the Context of Leisure Time

Wprowadzenie

Aktywność czytelnicza wnosi wiele do szeroko rozumianego indywidualnego i społecznego funkcjonowania jednostki. Jest to twórcza forma kontaktu ze słowem pisanim, nie dająca się sprowadzić jedynie do rozpoznawania znaków pisarskich i łączenia ich w większe struktury znaczeniowe. Poprzez angażowanie i uaktywnianie wszystkich procesów myślowych, a w szczególności pobudzanie wzbogaconych aktów rozumienia, przeżywania, odkrywania i tworzenia, czytanie stanowi jeden z najistotniejszych czynników umożliwiających jednostce wszechstronny rozwój i harmonijną adaptację do otoczenia¹.

Dzieci, które nie radzą sobie z nauką czytania na początku swojej edukacyjnej ścieżki, doświadczają trudności w innych obszarach nauki szkolnej. Spada również prawdopodobieństwo, że w przyszłości uzyskają wyższe, a nawet średnie wykształcenie². Biorąc pod uwagę zasięg i zna-

¹ J. Wojciechowski, *Czytelnictwo*, Kraków 2000, s. 121–136; 101–105.

² M. Sénéchal, J. A. LeFevre, *Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading*, „Child development” 85(2014)4, s. 1552.

czenie konsekwencji obniżonych kompetencji czytelniczych w toku całego życia jednostki, niebagatelne wydaje się zrozumienie pierwotnych przyczyn tych trudności oraz naświetlenie możliwości wspierania dzieci w rozwoju tych jakże wymagających i kompleksowych umiejętności.

Jak się okazuje, w związku z akceleracją rozwoju, dzieci powinny zdobywać podstawy umiejętności czytania i pisania już w domu, a w przedszkolu i szkole w znacznej mierze je rozwijać³. Czytelnicze kompetencje i postawy dzieci kształcić należy od najmłodszych lat, a zadanie to jest obowiązkiem środowiska rodzinnego (rodziców), które mniej więcej do 10 roku życia najsilniej wpływa na stosunek dziecka do książki⁴.

Artykuł jest próbą zarysowania wpływu pierwszych doświadczeń czytelniczych dzieci w wieku przedszkolnym, zdobywanych w przestrzeni środowiska rodzinnego podczas codziennej aktywności czasu wolnego, na rozwój gotowości do podjęcia nauki czytania.

Czas wolny

Choć problematyka czasu wolnego pojawiła się już w starożytności⁵, czas wolny w naukowym ujęciu jest nową kategorią wyodrębnioną z ogółu czasu i ściśle powiązaną z przemianami społecznymi ostatnich dwóch stuleci, odwracających kierunek tendencji z maksymalizowania czasu pracy na rozszerzanie dostępu i wydłużanie czasu wolnego wśród szerokich rzesz pracujących, a nie jednej uprzywilejowanej klasy społecznej. W ten sposób kultura współczesna ewoluowała w kierunku cywilizacji czasu wolnego – szczególnie wzrostu jego znaczenia i umasowienia⁶.

„Czas wolny” to termin funkcjonujący nie tylko w języku potocznym, ale wpisujący się również w szeroki zakres dyskursu naukowego. Właściwie można stwierdzić, że większość dyscyplin z obszaru nauk społecznych pochyliło się nad zagadnieniem czasu wolnego, wnosząc jakiś swoisty element do lepszego jego zrozumienia.

W najprostszym ilościowym rozumieniu czas wolny to część dnia pozbawiona obowiązków i przeznaczona na zajęcia dowolne⁷, czy też trzeci rodzaj aktywności człowieka, obok pracy zawodowej i obowiązków rodzinnych i społecznych⁸.

³ I. Gryniuk-Toruń, *Czytanie jako klucz do świata*, „Psychologia w Szkole” 30(2011)2, s. 73.

⁴ D. Radzikowska, *Dziecko, które czyta? O rozbudzaniu zainteresowań czytelniczych uczniów klas I-III*, [w:] *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2011, s. 96.

⁵ D. Ulewicz-Adamczyk, *Problematyka czasu wolnego na przestrzeni wieków i we współczesnym świecie* [w:] *Czas wolny. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. J. Daszykowska, R. Pelczar, Stalowa Wola 2009, s. 47.

⁶ M. Rewera, *Dynamika czasu wolnego: między tradycją a ponowoczesnością*, [w:] *Czas wolny. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, dz. cyt., s. 33–38.

⁷ J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, Warszawa 2004, s. 11.

⁸ M. Rewera, *Dynamika czasu wolnego: między tradycją a ponowoczesnością*, dz. cyt., s. 40.

Z perspektywy socjologicznej czas wolny jako „zespół czynności, których spełnienie nie jest uwarunkowane ani koniecznością życiową, ani tzw. obowiązkiem społecznym”⁹, stanowi wyraz i funkcję określonej organizacji stosunków społecznych, w szczególności zaś stosunków zawodowych ukierunkowanych na zdobywanie środków do życia¹⁰. To wreszcie rodzaj instytucji kulturowo-obyczajowej, obejmującej zachowania, które w danym społeczeństwie znajdują się poza sferą obowiązków¹¹.

W terminach psychologicznych jest to obszar działań podlegających motywacjom człowieka, w którym każdy sam decyduje, czym dla niego jest czas wolny i jakie aktywności powinny go konstytuować. Psychologia podkreśla zatem potrzebę indywidualizowania aktywności czasu wolnego, socjologia zaś kładzie nacisk na instytucjonalną formę spędzania czasu wolnego¹².

Szczególnie miejsce czas wolny zajmuje w pedagogice, zwłaszcza w pedagogice społecznej, dla której stanowi jedno z kluczowych pojęć¹³. Na gruncie pedagogiki czas wolny to „czas do dyspozycji jednostki po wykonaniu przez nią zadań obowiązkowych: pracy zawodowej, nauki w szkole i w domu oraz niezbędnych zadań domowych”¹⁴, który racjonalnie przeznaczony jest na: odpoczynek, rozrywkę, działalność społeczną o charakterze dobrowolnym i bezinteresownym oraz na rozwój zainteresowań¹⁵.

Indywidualnego podejścia, ze względu na duże zróżnicowanie aktywności w zależności od wieku (fazy rozwoju), wymaga pojęcie czasu wolnego wśród dzieci, które kształtowane jest przede wszystkim w pierwszej kolejności przez rodziców, a następnie środowisko szkolne¹⁶. Odwołując się do wcześniej przytoczonych definicji można przedstawić czas wolny dziecka, jako tę część dnia, która pozostaje tylko do jego dyspozycji, po wyłączeniu czasu niezbędnego na naukę szkolną i odrabianie zadania domowego, spożywanie posiłków czy wykonywanie niezbędnych osobistych zajęć domowych. Jest to zatem czas, który dziecko może wypełnić zgodnie z własnymi preferencjami, np. odpoczynkiem, rozrywką, zaspokajaniem osobistych zainteresowań¹⁷, a w szczególności stanowi uznanie wolności objawiającej się głównie w zabawie¹⁸.

⁹ Tamże, s. 34.

¹⁰ Tamże, s. 40.

¹¹ B. Więckiewicz, *Sposób spędzania czasu wolnego w rodzinach polskich*, [w:] *Czas wolny. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, dz. cyt., s. 127.

¹² Tamże, s. 127–128.

¹³ D. Ulewicz-Adamczyk, *Problematyka czasu wolnego na przestrzeni wieków i we współczesnym świecie*, dz. cyt., s. 51.

¹⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 35.

¹⁵ Tamże, s. 35–36.

¹⁶ M. Truszkowska-Wojtkowiak, *Prawa dziecka a czas wolny*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość” 10(2013), s. 403.

¹⁷ D. Ulewicz-Adamczyk, *Problematyka czasu wolnego na przestrzeni wieków i we współczesnym świecie*, dz. cyt., s. 52.

¹⁸ M. Truszkowska-Wojtkowiak, *Prawa dziecka a czas wolny*, dz. cyt., s. 411.

W przypadku dziecka w wieku przedszkolnym trudno odwoływać się bezpośrednio i bezrefleksyjnie do definicji czasu wolnego mówiących o rozdziale czasu przeznaczonym na obowiązki od czasu przeznaczonym na przyjemności, czy charakteryzujących czas wolny w kategoriach absolutnej dowolności i spontaniczności działania. Aktywność małego dziecka organizowana jest wszakże przez rytm i zakres zajęć z dominującą formą, jaką jest zabawa¹⁹. Czas wolny dziecka w wieku przedszkolnym jest też wypełniony codziennymi, spontanicznymi i prostymi kontaktami ze światem i wydarzeniami, jak np. towarzyszenie rodzicom w codziennych obowiązkach (praca w kuchni, wspólne wyjście na zakupy, praca w ogrodzie), czy wspólne wyjścia, wycieczki, spacer²⁰, które jednakowoż z perspektywy dziecka mogą również być traktowane jako zabawa. Czy można zatem stwierdzić, iż zabawa jest dominującą formą realizacji czasu wolnego dziecka w wieku przedszkolnym?

Zabawa, jako czynność swobodna i spontaniczna, jest typem aktywności podejmowanym ze względu na przyjemność, odprężenie, rozrywkę jakiej jest źródłem, ale jednocześnie sama przez siebie przyczynia się do zaspokojenia potrzeb bio-psycho-społecznych oraz jest wartościowa ze względów edukacyjnych²¹. Ta najbardziej naturalna forma aktywności dziecka jest zatem również pewnym rodzajem nauki i pracy, pozwalającym na osiąganie pierwszych sukcesów rozbudzających motywację, utwierdzających poczucie własnej wartości i pewności siebie w sięganiu po nowe wyzwania i zdobywaniu nowych doświadczeń²². Tak więc zabawa pełni istotną rolę w rozwijaniu szeroko rozumianej aktywności dziecka.

A jak sprawa się ma w kwestii zaangażowania rodziców w aktywność zabawową dzieci? Są oni przecież ważnymi animatorami i pomysłodawcami aktywności dziecięcej, zarówno poprzez aktywny udział, jak i dostarczanie zasobów do wykorzystania w zabawie. Czy taka rola nie stoi w sprzeczności z postulatem dobrowolności, spontaniczności i nieograniczonej swobody wypełniania przez jednostkę obszaru czasu wolnego?

Każde działanie względem dziecka powinno nosić znamiona procesu wychowawczego, który wyraża się w towarzyszeniu dziecku w jego relacji ze światem. Ta swoista pomoc świadczona jednostce w trakcie jej rozwoju wiąże się z obowiązkiem poddania rozwoju dziecka ukierunkowaniu, kontroli i elementarnemu uporządkowaniu, w celu zharmonizo-

¹⁹ M. Kiejar-Turska, *Średnie dzieciństwo-wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 226.

²⁰ H. Konior-Węgrzynowa, *Trudna sztuka czytania* (cz. 4). *Pożytki z zabawy płynące*, „Psychologia w Szkole” 30(2011)2, s. 102.

²¹ M. Radwiłowicz, R. Radwiłowicz, *Ile zabawy, nauki i pracy*, „Nauczyciel i Szkoła” 24/25(2004)3/4, s. 208.

²² H. Konior-Węgrzynowa, *Trudna sztuka czytania* (cz. 4). *Pożytki z zabawy płynące*, dz. cyt., s. 102–103.

wania, zoptymalizowania i nadania odpowiedniego profilu zmianom rozwojowym²³. Rodzina to także instytucja społeczna pełniąca odpowiednie funkcje względem swoich członków i społeczeństwa. Funkcje rodziny wyartykułowane na gruncie teorii systemowej stanowią jeden z podstawowych komponentów ją definiujących²⁴. Realizacja owych funkcji musi wpisywać się harmonijnie w całość kształtu funkcjonowania rodziny, a w kontekście czasu wolnego – zabawy, szczególnego znaczenia nabierają funkcje socjopsychologiczne, których celem jest socjalizacja, wychowanie, przekazanie dziedzictwa kulturowego, a także dbałość o pozytywną atmosferę w rodzinie, zaspakajanie potrzeb emocjonalnych oraz potrzeb wyrażania własnej osobowości²⁵, oraz wyodrębniona, w związku z charakterem współczesnego społeczeństwa gloryfikującego wiedzę i wykształcenie – funkcja edukacyjna²⁶.

Rodzice (oraz rodzina jako instytucja) jako pełnomocnicy społeczeństwa i w imię dobra dziecka są obarczeni obowiązkiem dbania o jego wszechstronny i skoordynowany rozwój. Z odpowiedzialnością wynikającą z obowiązku roli rodzicielskiej związane są jednakowoż prawa do ingerencji w sprawy dziecka do czasu osiągnięcia przez nie dojrzałości, a im młodsze dziecko, tym ingerencja ta jest większa i dotyczy szerszego spektrum dziedzin jego życia²⁷. Toteż tworzenie stymulującego kontekstu, profilowanie czy nadawanie kierunku spontanicznej działalności dziecka, tak by nie okazała się ona bezproduktywna, nie wchodzi w konflikt z prawem dziecka do czasu wolnego.

Jeszcze jeden szczegół zasługuje na podkreślenie. Dzieci w wieku przedszkolnym wykazują duże zainteresowanie i chęć poznawania świata, lubią się uczyć a aktywność wymagająca myślenia sprawia im przyjemność i satysfakcję²⁸. Dlaczego zatem, mając na uwadze nie tak odległe wyzwania i obowiązki, jakich doświadczą dzieci w zetknięciu z formalną edukacją, nie zadbać zawczasu o odpowiednie przygotowanie ich do podjęcia tej roli i, wykorzystując czas wolny (czas zabawy), zatroszczyć się o to, aby przyszły uczeń – bawiąc się z nami – trochę się przy tej okazji nauczył?

Dlaczego czytanie?

Już od pierwszych chwil życia dziecka należy zadbać o to, by jak najlepiej przygotować je do wyzwań, jakie napotka w swoim życiu, za-

²³ Cz. Wiśniewski, *Funkcje wychowania*, „Nauczyciel i Szkoła” 22/23(2004)1/2, s. 23–30.

²⁴ M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2005, s. 15.

²⁵ Z. Tysza, *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*, Poznań 2001, s. 70–86.

²⁶ M. Biedroń, *Realizacja funkcji rodziny w kontekście globalnych przemian socjokulturowych*, [w:] *Rodzina we współczesności*, red. A. Ładzyński, Warszawa 2009, s. 41.

²⁷ Cz. Wiśniewski, *Funkcje wychowania*, dz. cyt., s. 23–30.

²⁸ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, dz. cyt., s. 226.

równy w bliższej, jak i dalszej perspektywie. Wśród niezliczonej ilości cennych umiejętności, jedną z najważniejszych jest umiejętność czytania, gdyż to do niej możemy mieć niemal całkowitą pewność, że odegra znaczącą rolę w funkcjonowaniu dziecka²⁹. Raz bowiem zainicjowane spotkanie człowieka z książką (słowem pisanym) będzie wielokrotnie powtarzane w trakcie całego jego życia³⁰.

Zdolność do tworzenia i odczytywania tekstów jest jednym z najznakomitszych ludzkich dokonań, będącym podstawową umiejętnością człowieka współczesnego i fundamentem jego rozwoju³¹. Czynności te wspierają całościowy – poznawczy, osobowy i społeczny – rozwój potencjału ludzkiego³². Spośród dziesięciu cech, które zdaniem A. Masłowa składają się na zdrową osobowość, przynajmniej połowa podlega wzmocnieniu dzięki aktywności czytelniczej (percepcja rzeczywistości, otwartość na doświadczenia, niezależność, twórczość, myślenie abstrakcyjne)³³. Czytanie i pisanie to główne i uniwersalne środki komunikacji społecznej, umożliwiające porozumiewanie się ludzi bez ograniczeń nakładanych przez czas, miejsce czy ludzką pamięć³⁴. Jeżeli te argumenty wydają się zbyt abstrakcyjne, warto zwrócić uwagę na pozytywny związek kompetencji czytelniczych z wartością dochodu netto oraz kondycją zdrowotną. Wyniki badań wykazały również, że osoby o niskim poziomie kompetencji czytelniczych są w większym stopniu zagrożone ubóstwem oraz zaangażowaniem w działalność przestępczą³⁵. Chociaż trening umiejętności czytania odbywa się głównie w szkole, skutki tego procesu wychodzą znacznie poza ramy edukacji formalnej, umożliwiając między innymi transmisję międzypokoleniową i międzykulturową, poznanie świata, uczestnictwo w kulturze³⁶, uzyskanie dobrej pozycji na rynku pracy, korzystanie z pełni praw obywatelskich, aktywne uczestniczenie w społeczeństwie informacyjnym oraz adaptację do zmieniającej się rzeczywistości³⁷.

Rozwój i wspieranie umiejętności czytelniczych staje się kwestią priorytetową zważywszy na fakt, że znaczny procent dorosłych Polaków ma problemy ze zrozumieniem najprostszych form tekstu pisanego, takich

²⁹ OECD, PISA 2009 Results: What students know and can do (Volume I), (2010), <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> (dostęp: 31.01.2014).

³⁰ E. Filipiak, *Dziecko i książka – o intymnej naturze spotkań*, „Problemy Wczesnej Edukacji” (2006)2, s. 5.

³¹ R. Kośmider, *Nauka czytania w przedszkolu*, „Nauczyciel i Szkoła” 24(2004)3/4, s. 278–279.

³² I. Gryniuk-Toruń, *Czytanie jako klucz do świata*, dz. cyt., s. 75.

³³ J. Wojciechowski, *Czytelnictwo*, dz. cyt., s. 122.

³⁴ R. Kośmider, *Nauka czytania w przedszkolu*, dz. cyt., s. 278–279.

³⁵ OECD, *Reading for change. Performance and Engagement across Countries*. Results from Pisa 2000, (2002), <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessment/pisa/33690904.pdf> (dostęp: 31.01.2014).

³⁶ E. Filipiak, *Dziecko i książka – o intymnej naturze spotkań*, dz. cyt., s. 5.

³⁷ M. Jurewicz, *Poziom czytania ze zrozumieniem – uwarunkowania środowiskowe*, „Nowa Szkoła” 62(2006)3, s. 9.

jak rozkład jazdy czy informacje o rachunkach bankowych. Jedną z przyczyn analfabetyzmu funkcjonalnego, polegającego na trudnościach ze zrozumieniem treści i sensu przekazu pomimo technicznych umiejętności czytania i pisania, jest wkroczenie społeczeństw w erę cywilizacji obrazkowej. Podstawowym źródłem wiedzy stała się telewizja, której przekaz przyswajany jest bezrefleksyjnie, na dalszy plan zeszło natomiast słowo pisane³⁸. Należy jednak podkreślić, iż nie każda forma czytania jest tak samo korzystna. W dobie społeczeństwa informacyjnego na znaczeniu zyskują nowe, alternatywne źródła informacji, zorganizowane najczęściej w formie hipertekstu o nieliniarnej strukturze. Badania eksperymentalne przeprowadzone przez Bibliotekę Narodową, Ośrodek Przetwarzania Informacji oraz Grupę IQS wykazały znaczące fizjologiczne oraz poznawcze (wielkość zaangażowanej pamięci operacyjnej) różnice w czytaniu tekstu linearnego i hipertekstu. Stałe podleganie oddziaływaniu krótkich elektronicznych form komunikacji, wzbogaconych materiałami audiowizualnymi, utrudnia koncentrację na lekturze stosunkowo długiego linearnego tekstu³⁹.

W wielu badaniach sygnalizuje się również niezadowalający poziom czytania dzieci już na etapie edukacji elementarnej, co ma znaczący wpływ na całą karierę edukacyjną dziecka⁴⁰. Komisja Europejska wskazała, że poziom umiejętności czytelniczych stanowi podstawowy warunek i predyktor powodzenia we wszystkich przedmiotach nauczania szkolnego⁴¹, gdyż nauka w przeważającej mierze opiera się na materiałach tekstowych. Z tego względu kompetencje czytelnicze stanowią kluczowy czynnik sukcesu edukacyjnego (jeżeli są wystarczająco dobre) lub porażki (jeżeli są zbyt słabe)⁴². Jest to zatem narzędzie skutecznego uczenia się i samokształcenia⁴³. Ponadto, pierwsze doświadczenia dziecka w nauce szkolnej wpływają silnie na dalszy rozwój jego ścieżki edukacyjnej⁴⁴. Jakość pierwszych kontaktów z książką i czytaniem będzie warunkować przebieg dalszych „spotkań”⁴⁵. Opanowanie umiejętności czytania to swoisty krok milowy w rozwoju umysłowym dziecka. Można powiedzieć, że czytanie rozwija

³⁸ M. Kliś, *Psychologiczne koncepcje umiejętności czytania ze zrozumieniem*, „Państwo i Społeczeństwo” 4(2004)1, s. 155–156.

³⁹ R. Chymkowski, I. Koryś, O. Dawidowicz-Chymkowska, *Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r. Raport z badań*, (2012), <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf> (dostęp: 31.01.2014).

⁴⁰ M. Burtowy, *Kształtowanie umiejętności czytania na poziomie edukacji elementarnej*, „Annale Paedagogicae Nova Sandes – Presoves” (2007)1, s. 7.

⁴¹ OECD, *Reading for change. Performance and Engagement across Countries. Results from Pisa 2000*, (2002), <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf> (dostęp: 31.01.2014).

⁴² U. Schiefele, E. Schaffner, J. Möller, A. Wigfield, *Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence*, „Reading Research Quarterly” 47(2012)4, s. 427–428.

⁴³ M. Plenkiewicz, M. Sobieszczyk, *O czytaniu krytycznym*, „Życie Szkoły” 64(2009)8, s. 18.

⁴⁴ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 282.

⁴⁵ E. Filipiak, *Dziecko i książka – o intymnej naturze spotkań*, dz. cyt., s. 5.

myślenie, ponieważ jednocześnie zmusza do myślenia. Tekst zwykle dostarcza tylko części istotnej informacji, a odkrycie tego, co nie jest podane bezpośrednio, wymaga uruchomienia skomplikowanych czynności poznawczych – interpretowania, doszukiwania się i domyślania sensów, próby udzielenia odpowiedzi na pytania o to, co myślą i czują inni⁴⁶. W tym psychologiczno – pedagogicznym ujęciu czytania podkreśla się znaczenie kwestii rozumienia – dobre opanowanie techniki czytania nie jest bowiem tożsame ze zrozumieniem czytanych treści. Rozumienie tekstu wychodzi poza zakres rozumienia sensów poszczególnych zdań z osobna i wymaga zidentyfikowania związków rzeczowych i logicznych tworzących pewną jakościowo nową całość. Jedynie dobrze zrozumiane treści mogą wpływać na zachowanie dziecka, a informacje niezrozumiałe stają się co najmniej bezużyteczne lub co gorsza negatywnie wpływają na postawę czytelnicy⁴⁷.

Dlaczego warto wspierać rozwój kompetencji czytelnicych od najwcześniejszych lat życia dziecka? Czy nie lepiej byłoby pozostawić to w „rękach” przedszkoli i szkół?

Nie ulega wątpliwości, że czytanie jest jedną z ważniejszych kompetencji w życiu każdego człowieka, a czasu na opanowanie tej wysoce kompleksowej czynności jest stosunkowo niewiele. Dziecko powinno osiągnąć biegłość w tym zakresie już po pierwszych czterech latach nauki, a perfekcję najpóźniej do 15–16 roku życia⁴⁸. Warto zatem zrobić wszystko, co tylko możliwe, aby jak najbardziej podnieść szanse każdego dziecka.

Zakres kompetencji potrzebnych do sprawnego czytania ze zrozumieniem jest szeroki, a ich opanowanie jest obciążające i trudne nawet dla dzieci, które posiadają już pewne rozeznanie w czytaniu, nie wspominając o tych, które z czytaniem miały bardzo małą styczność oraz nie zostały tą aktywnością w żaden sposób zainteresowane. Rozumienie znaczenia słów, związków frazeologicznych, wyrażen przenośnych, treści i głównej idei tekstu, zdolność odtwarzania toku rozumowania autora oraz powtórzenie treści własnymi słowami, umiejętność selekcjonowania informacji i wyciągania wniosków, a także celów, funkcji oraz kontekstu to naprawdę wiele zadań jak na przedszkolaka lub pierwszoklasistę, a lista ta i tak nie jest wyczerpująca⁴⁹.

Gotowość do nauki czytania „na progu” edukacji formalnej to ważny czynnik przystosowania do szkoły, a pierwsze doświadczenia – sukce-

⁴⁶ Tamże, s. 10–11.

⁴⁷ S. Pusz, *Czytanie ze zrozumieniem jako podstawowa umiejętność uczniów kończących edukację wczesnoszkolną*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia” 58(2009)5, s. 305.

⁴⁸ M. Jurewicz, *Poziom czytania ze zrozumieniem – uwarunkowania środowiskowe*, dz. cyt., s. 9.

⁴⁹ J. Jastrzab, *Pielęgnujemy umiejętności czytania ze zrozumieniem*, „Wychowanie na co Dzień” 148/149(2006)1/2, s. 4.

sy lub porażki edukacyjne – będą warunkowały dalsze przeżycia dziecka. Poziom wykonywania rozmaitych zadań szkolnych jest bezpośrednią podstawą tworzenia samooceny dziecka w przedszkolu i pierwszej klasie szkoły podstawowej, dlatego powodzenie na tym polu wpływa na tworzenie pozytywnego wizerunku samego siebie, natomiast porażki mogą znacznie zaszkodzić jego samoocenie. Rozwój dziecka nie zaczyna się w szkole od „zera”, ale jest on rozszerzeniem i pogłębieniem dotychczasowej wiedzy, umiejętności i doświadczeń. Dzieci przychodzące do szkoły z określonymi kompetencjami, zasobami i zdolnościami, przyjemniej spędzają w niej czas, szybciej przyswajają nowe umiejętności, tym samym łatwiej sprostać im nowym obowiązkom⁵⁰.

W zainteresowaniu najmłodszych czytaniem przychylna okazuje się być natura każdego zdrowego dziecka, które jest naturalnie uwarunkowane do osiągnięcia coraz to wyższego poziomu rozwoju i jednocześnie wykazuje chęci do nauki, osiągnięcia coraz większej sprawności i efektywności w swym działaniu już od najwcześniejszych etapów życia⁵¹. Rodzice odpowiedzialnie uczestniczący w rozwoju dziecka powinni wspierać tę naturalną energię i entuzjazm, aby czas spędzony na zabawie był nie tylko przyjemny, ale również korzystny dla dziecka.

Podstawy gotowości dziecka do czytania

Czytanie to proces rozwojowy rozpoczynający się już w najwcześniejszych latach dzieciństwa i przebiegający etapowo do wieku dojrzałego. Możliwość osiągnięcia coraz to wyższego poziomu kompetencji czytelniczych uwarunkowana jest umiejętnościami pozyskanymi na wcześniejszych etapach⁵². Oczywiście mówiąc o nauce czytania dzieci w wieku przedszkolnym, nie należy odnosić się jedynie do czysto poznawczych i technicznych aspektów tego procesu, ale uwzględniać również, a może przede wszystkim, wzbudzenie zaciekawienia, potrzeby czytania i odpowiedniej motywacji oraz rozwijanie pozytywnych postaw czytelniczych⁵³.

Opisując kwestie związane z czytelnictwem dziecięcym, na pierwszy plan wysuwa się pytanie: gdzie dziecko właściwie powinno uczyć się czytać. Pierwszą, intuicyjną odpowiedzią jest, rzecz jasna, szkoła⁵⁴. Otóż nie jest to słuszne przekonanie. Szkoła powinna doskonalić naukę czyta-

⁵⁰ H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 282.

⁵¹ I. Gryniuk-Toruń, *Czytanie jako klucz do świata*, dz. cyt., s. 76.

⁵² S. Pusz, *Czytanie ze zrozumieniem jako podstawowa umiejętność uczniów kończących edukację wczesnoszkolną*, dz. cyt., s. 305.

⁵³ L. Baker, D. Scher, K. Mackler, *Home and family influences on motivations for reading*, „*Educational Psychologist*” 32(1997)2, s. 73.

⁵⁴ A. Stahl, D. Birdyshaw, *Lessons from Research Center for the Improvement of Early Reading Achievement*, „*The Elementary School Journal*” 105(2004)2, s. 168.

nia, poszerzać zasób słownictwa, uczyć poprawnej wymowy, jednak podstawy czytania powinny być kształtowane w domu rodzinnym, w otoczeniu najbliższych, kiedy dziecko jest jeszcze bardzo małe⁵⁵. Zróżnicowanie dzieci w zakresie gotowości do podjęcia nauki w szkole, a tym samym w zakresie gotowości do czytania nie jest warunkowane jedynie indywidualnymi czynnikami genetycznymi, ale wynika głównie z oddziaływania środowiska rodzinnego⁵⁶. Czynniki środowiska rodzinnego oddziałują tak silnie, że mogą wpływać na rozwój i utrzymanie zainteresowania czytaniem nawet wśród dzieci, które jeszcze nie są gotowe, by podjąć naukę czytania⁵⁷.

Zainteresowanie czytaniem nie jest zjawiskiem naturalnym, ale wywoływanym i wzmacnianym przez odpowiednie praktyki i oddziaływania rodziców⁵⁸, dlatego bazą dla umiejętności czytania jest całościowy kształt doświadczeń życiowych dziecka, w których środowisko rodzinne (rodzice) odgrywa pierwszorzędną rolę. To rodzina jako pierwsza uwrażliwia dziecko na znaki i rolę, jaką odgrywają one w procesie komunikacji⁵⁹. Im częstsze obcowanie z materiałami tekstowymi (książkami, prasą pojawiającą się w domu), tym szybciej dziecko uświadamia sobie, że język to nie tylko środek wyrażania swoich myśli, ale również możliwy do utrwalenia w formie pisanej kod⁶⁰. Na barkach rodziców spoczywa zadanie zapewnienia optymalnych warunków rozwoju gotowości do czytania poprzez dostarczanie bogatych doświadczeń w kontaktach ze światem, stymulujących funkcjonowanie poznawcze, wspieranie rozwoju języka na drodze codziennych i spontanicznych interakcji słownych oraz oswojenie z książeczkami poprzez zabawy i czytanie dzieciom⁶¹. Dzieci, które wykazują znaczne zainteresowanie czytaniem, wcześniej często doświadczały sytuacji, w których ktoś im czytał, a najsilniejsze efekty uzyskiwane były, kiedy osobą czytającą był rodzic. Słabsze wyniki uzyskiwane wówczas, kiedy osobami czytającymi było starsze rodzeństwo, mogą wynikać z konfliktów rodzących się między rodzeństwem i związanego z tym pogorszenia atmosfery. Liczy się bowiem nie tylko sama czynność czytania przez dorosłego i słuchania przez dziecko. Ważne są wszelkie okoliczności towarzyszące tej sytuacji: rozmowy, komentarze oraz wer-

⁵⁵ L. Baker, D. Scher, K. Mackler, *Home and family influences on motivations for reading*, dz. cyt., s. 73.

⁵⁶ W. Brejnak, *Rola rodziny w przygotowaniu dziecka do nauki czytania i pisanie*, „Życie Szkoły” 59(2005)2, s. 78.

⁵⁷ L. Baker, D. Scher, K. Mackler, *Home and family influences on motivations for reading*, dz. cyt., s. 73.

⁵⁸ Tamże, s. 75.

⁵⁹ M. Kielbasa, *Kształtowanie umiejętności czytania dzieci sześciolatków*, „Annales Pedagogica Nova Sandes – Presoves” (2007)1, s. 53.

⁶⁰ A. Jakubowicz-Bryx, *Początkowa nauka czytania i pisanie*, „Życie Szkoły” 64(2009)8, s. 5.

⁶¹ H. Konior-Węgrzynowa, *Trudna sztuka czytania* (cz. 4). *Pożytki z zabawy płynące*, dz. cyt., s. 101.

balne i niewerbalne komunikaty przekazujące emocje na temat czytania i kontekstu. Z tego względu koncentrowanie się w badaniach jedynie na częstotliwości czytania nie daje pełnego i obiektywnego obrazu, który musi być uzupełniony o jakościowe analizy całego kontekstu⁶². Ważne są powstałe w wyniku kontaktów z rodzicami kompetencje społeczno-emocjonalne, takie jak poczucie własnej wartości oraz odwaga do podejmowania inicjatywy. Te bowiem pozwalają dziecku stać się pewnym siebie, aktywnym i samodzielnym czytelnikiem⁶³.

Wzbudzenie i utrzymanie zainteresowania aktywnością czytelniczą wiąże się z zagadnieniami motywacji i pozytywnej postawy czytelniczej, które w głównej mierze są wynikiem oddziaływań znaczących dla dziecka osób dorosłych – przede wszystkim rodziców⁶⁴. Interakcje społeczne w środowisku rodzinnym, bogactwo i różnorodność doświadczeń związanych z czytaniem mogą przyczyniać się do rozwoju wewnętrznej motywacji wobec czytania i kreować pozytywną postawę czytelniczą typu „chcę”, zamiast „muszę”⁶⁵.

Odpowiednia motywacja jest niezbędna do podtrzymania zainicjowanego wcześniej kontaktu ze słowem pisanim, a każda kolejna interakcja dziecka z lekturą, podjęta z jego własnej inicjatywy stanowi wskaźnik wzrastającej motywacji. Dziecięca motywacja do czytania może być pobudzana z wielu powodów, np. kiedy dzieci zauważają, że czynność ta jest ciekawa i przyjemna, kiedy uważają czytanie za aktywność, z jakiegoś powodu, wartościową dla nich, kiedy otrzymują nagrody za jej podjęcie, a zróżnicowanie motywów widoczne jest już wśród najmłodszych, najbardziej początkujących czytelników. Dzieci, które dzięki działaniom swoich rodziców nabywają przekonanie, że czytanie jest nagrodą samą w sobie – jest źródłem przyjemności – stają się wewnętrznie motywowane do podjęcia czytania. Jedyną nagrodą za podjęcie tej aktywności jest ona sama⁶⁶.

Silnie związana z umiejętnościami i osiągnięciami w zakresie czytania oraz częstotliwością zachowań czytelniczych jest również postawa czytelnicza, wyrażająca się w określonym stanie umysłu, uczuciach i emocjach, które sprawiają, że podjęcie aktywności czytelniczej jest bardziej lub mniej prawdopodobne. Wytworzenie się pozytywnej postawy wobec czytania w dzieciństwie skutkuje regularnym czytaniem w trakcie całego życia. Ten ostatni punkt podkreśla potrzebę rozbudzania i rozwijania

⁶² L. Baker, D. Scher, K. Mackler, *Home and family influences on motivations for reading*, dz. cyt., s. 74.

⁶³ H. Konior-Węgrzynowa, *Trudna sztuka czytania* (cz. 4). *Pożytki z zabawy płynące*, dz. cyt., s. 101.

⁶⁴ M. Kielbasa, *Kształtowanie umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, dz. cyt., s. 54.

⁶⁵ E. Filipiak, *Dziecko i książka – o intymnej naturze spotkań*, dz. cyt., s. 7.

⁶⁶ L. Baker, D. Scher, K. Mackler, *Home and family influences on motivations for reading*, dz. cyt., s. 69.

pozytywnej postawy czytelniczej wśród najmłodszych, jeszcze potencjalnych czytelników⁶⁷.

Postawa czytelnicza – zgodnie z klasyczną koncepcją postaw – składa się z trzech komponentów. To po pierwsze wymiar afektywny, wyrażający się w pozytywnych uczuciach względem czytania – dziecko, które prezentuje pozytywną postawę wobec czytania, po prostu lubi angażować się w tę aktywność. Po drugie, jest to wymiar poznawczy, czyli wiedza i przekonania, iż czytanie to aktywność ważna, mająca pozytywne konsekwencje i w którą warto się angażować. I wreszcie po trzecie – wymiar behawioralny, czyli innymi słowy dobrowolne angażowanie się w czytanie. Postawy czytelnicze dzieci, które same nie potrafią jeszcze czytać są ograniczone do zastępczych doświadczeń, w których inni czytają za nie i dla nich⁶⁸. Pozytywne postawy czytelnicze mogą być kształtowane przez teksty prezentowane w formie gier i zabaw, które inspirują ciekawość poznawczą i przyczyniają się do wytworzenia szczególnego stanu napięcia emocjonalnego, dzięki któremu kolejne spotkania z tekstem stają się źródłem radości i przyjemności⁶⁹.

Związek postawy czytelniczej z osiągnięciami w zakresie czytania, na pewnym etapie, ma charakter przyczynowości cyrkularnej, gdzie każdy z elementów może być zarówno przyczyną, jak i skutkiem. Pozytywna postawa czytelnicza jest bowiem jednym z tych czynników, które wpływają na częstotliwość podejmowania aktywności czytelniczej, a każdy kolejny kontakt z tekstem jest swoistym treningiem czytania przyczyniającym się do wzrostu poziomu tej kompetencji i w konsekwencji uzyskiwania lepszych wyników. Jednocześnie odbieranie stałych i spójnych pozytywnych informacji zwrotnych płynących z doświadczeń czytelniczych skutkuje wzmocnieniem pozytywnej postawy wobec czytania. Taka sama zależność zachodzi oczywiście w przypadku słabej postawy czytelniczej oraz braku sukcesów w zakresie czytania⁷⁰. Dzieci wykształcają zatem pozytywną lub negatywną postawę wobec czytania poprzez wielokrotne osiągnięcie sukcesu lub doświadczanie porażki na tym tle⁷¹.

Obok postaw najmłodszych czytelników równie ważne dla międzypokoleniowej transmisji czytania są postawy i przekonania czytelnicze samych rodziców, prezentowane w różnych kontekstach i interakcjach

⁶⁷ S. Logan, R. Johnston, *Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie*, „Journal of Research in Reading” 32(2009)2, s.199–200.

⁶⁸ L. Baker, D. Scher, K. Mackler, *Home and family influences on motivations for reading*, dz. cyt., s. 69.

⁶⁹ M. Pleniewicz, M. Sobieszczyk, *O czytaniu krytycznym*, dz. cyt., s. 20.

⁷⁰ S. Logan, R. Johnston, *Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie*, dz. cyt., s. 199–200.

⁷¹ R. S. Martinez, O. T. Aricak, J. Jewell, *Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal interaction model* „Psychology in the Schools” 45(2008)10, s. 1018.

rodzica z dzieckiem. To co rodzice prezentują swoim postępowaniem, ma o wiele większe znaczenie niż wygłaszane przez nich opinie i może wywierać silny wpływ kompensujący braki w zakresie innych ważnych czynników. Dzieci, które obserwują dorosłych w trakcie czytania dla przyjemności przyjmują założenie, że jest to aktywność warta wysiłku. Przykładowo, pozytywne postawy czytelnicze rodziców równoważą negatywne skutki niskiego statusu socjoekonomicznego rodziny. Pomimo potencjalnie mniejszego dostępu do książek i ograniczonej ilości okazji do czytania, dzieci z rodzin o niższym statusie socjoekonomicznym mają wciąż duże szanse na wykształcenie silnej motywacji wewnętrznej i pozytywnej postawy czytelniczej właśnie dzięki pozytywnemu nastawieniu do aktywności czytelniczej rodziców, które uzewnętrznia się w codziennych zachowaniach i spontanicznych interakcjach z dzieckiem⁷². Postawa czytelnicza rodziców manifestuje się również w objętości domowej biblioteki, ilości kupowanych czasopism oraz w czasie poświęcanym na czytanie⁷³.

Nie bez znaczenia okazuje się ogólny klimat emocjonalny domu rodzinnego i kontekst socjoemocjonalny wczesnych doświadczeń czytelniczych. Jeżeli wczesne kontakty z czytaniem są przyjemne dla dziecka, wzrasta prawdopodobieństwo, że rozwinię ono predyspozycje do regularnego podejmowania tej aktywności w przyszłości⁷⁴. Otóż pozytywna atmosfera, oferująca cierpliwe wsparcie, dająca poczucie bezpieczeństwa w samodzielnym eksplorowaniu rzeczywistości, eksperymentowaniu oraz popełnianiu błędów, generująca poczucie bycia kochanym i szanowanym, stanowi podstawę do wytworzenia się w dziecku otwartej, pozbawionej obaw i pełnej inicjatywy postawy wobec nowych doświadczeń poznawczych, w której zakres wpisuje się również aktywna postawa wobec czytania⁷⁵. Co więcej, potencjalne zainteresowanie aktywnością czytelniczą dziecka ma silny związek z jakością przywiązania między nim a matką. Badania wykazały, iż przywiązanie, jakie prezentowały 24-ro miesięczne dzieci wobec swoich matek, było dobrym predyktorem zainteresowania aktywnością czytelniczą wśród tych dzieci, kiedy osiągnęły one 5 lat, jeżeli matki te regularnie czytały swoim dzieciom. Bezpieczne przywiązanie ułatwiało osiągnięcie pozytywnej atmosfery w kontaktach matki z dzieckiem, również podczas czytania, dzięki czemu aktywność ta łatwiej i bardziej bezpośrednio była kojarzona z doświadczeniem przyjemności i redukcją lęku u dziecka⁷⁶.

⁷² L. Baker, D. Scher, *Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences*, „Reading Psychology” 23(2002)4, s. 261.

⁷³ E. Filipiak, *Dziecko i książka – o intymnej naturze spotkań*, dz. cyt., s. 7.

⁷⁴ L. Baker, D. Scher, K. Mackler, *Home and family influences on motivations for reading*, dz. cyt., s. 69.

⁷⁵ H. Konior-Węgrzynowa, *Trudna sztuka czytania* (cz. 4). *Pożytki z zabawy płynące*, dz. cyt., s. 102.

⁷⁶ L. Baker, D. Scher, K. Mackler, *Home and family influences on motivations for reading*, dz. cyt., s. 74–75.

Zabawa, w kontekście kształtowania gotowości do czytania, ma za zadanie pobudzać dziecko do aktywności, zapewnić mu poczucie zadowolenia i sukcesu. Najważniejszym zatem zadaniem rodzica jest aranżowanie sytuacji, które będą motywować i wspierać samodzielność w myśleniu i działaniu. Ważne jest wzmacnianie spontanicznych zabaw językowych i wspieranie nowych, a także wczesny i systematyczny kontakt z książką⁷⁷. Właściwie każda nawet najprostsza czynność podejmowana przez dziecko podczas zabawy może mieć wpływ na rozwój określonych kompetencji niezbędnych do podjęcia nauki czytania. Przykładowo, proste porównywanie kształtów zabawek lub figur geometrycznych przygotowuje dziecko do rozróżniania kształtów liter. Powtarzanie i rozwijanie układów i wzorów za pomocą klocków może z kolei odzwierciedlać powtarzające się schematy liter tworzących wyrazy. Dalej, zabawy polegające na porządkowaniu przedmiotów w określonej hierarchii czy wskazywanie relacji nadrzędności – podrzędności między nimi ułatwia zrozumienie tego, że wyraz to pewna całość złożona z liter będących jego elementami. Wskazywanie kolejności zdarzeń w zabawie, np. przez pokazanie, który wagonik kolejki jest pierwszy, który drugi itd. może mieć odzwierciedlenie w zrozumieniu istoty kolejności liter w wyrazie a wyrazów w zdaniu. Wszelkie zabawy porządkujące serie przedmiotów od lewej do prawej oraz od góry do dołu to wstęp do kierunku czytania tekstu. Tworzenie w trakcie zabawy różnych historyjek przyczynia się do łatwiejszego ogarnięcia narracji w czytanim tekście. Zabawa to również podstawa rozwoju pewności siebie, a cecha ta jest nieoceniona w przypadku czytelnictwa dzieci, gdyż pozwala podjąć się trudnego zadania jakim jest czytanie i sprostać mu mimo napotykanym trudności⁷⁸.

Wpływ literatury dziecięcej na rozwój młodszych czytelników

Literatura dziecięca już od czasów starożytnych związana jest z kulturą a zadaniem książek dla najmłodszych jest nie tylko wychowywanie, ale także ukazywanie wartości moralnych. Dziecięca literatura to nie tylko baśnie czy bajki, ale także utwory narracyjne, wiersze liryczne czy opowiadania⁷⁹. Bajki i baśnie, jak wiadomo, tak chętnie przyjmowane przez dzieci, czy to przez słuchanie czytających dorosłych, czy też poprzez samodzielne próby interakcji z tekstem pisanym, są niezwykle ważne dla rozwoju młodych słuchaczy/czytelników. Utwory te bowiem mają wielkie znaczenia dla kształtowania dziecięcej wyobraźni i emocji, jak i po-

⁷⁸ M. Kiełbasa, *Kształtowanie umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, dz. cyt., s. 57.

⁷⁹ J. Kida, *W kręgu zagadnień kształcenia i wychowania uczniów poprzez literaturę i sztukę*, [w:] *W pobliżu literatury dziecięcej*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, Rzeszów 2008, s. 146.

znawania i dostrzegania ludzkich charakterów czy społecznych zachowań. Literatura dziecięca zachęca młodego czytelnika do pokonywania swoich słabości, dostarcza wzorców godnych naśladowania, a także uczy postępowania w życiu codziennym. „Dobra literatura uczy nie tylko mądrości życiowej, ale też wzbogaca kulturę duchową i kształci poprawną polszczyznę ogólną. (...) Dobra literatura pod względem treści i bogata w środki artystyczne rozwija zasób pojęciowy i słownikowy oraz system gramatyczny małych czytelników, którzy potrafią również tworzyć samodzielne opowiadania związane z treściami poznawanych utworów, z utrwaleniem właściwych form gramatycznych”⁸⁰. Odpowiednio dobrana lektura pozwala na wszechstronny rozwój najmłodszych czytelników. Właściwa książka „oferuje dziecku przeżycie, jako podstawowy warunek przyjęcia wartości, stymuluje opanowanie kolejnych stadiów umiejętności czytania, uczy rozumienia tekstu i sztuki jego interpretacji. Obraz (ilustracja) wpływa na podwyższenie efektów uczenia się. Książka ma być dla dziecka radością, przyjemnością, aby kreowała prawdziwego czytelnika”⁸¹. Nie jest tajemnicą, że przez małe dzieci książka traktowana jest jako zabawka, przedmiot, który niekoniecznie służy do studiowania, czytania, poznawania jej treści. Dzieci, zwłaszcza te najmłodsze, postrzegają książkę, jako coś, czym można się pobawić, co można pokreślić, ewentualnie jako coś, na co miło się patrzy ze względu na interesujące dziecko ilustracje, obecne w większości egzemplarzy książek dla dzieci. „Stosunek dziecka do książki zmienia się z upływem czasu. Dziecko w wieku 5–6 lat jest w stanie opanować zasady korzystania z książki, czasopisma, podejmuje także pierwsze próby czytelnicze. Nadal istotną rolę pełni ilustracja, która w dyskretny sposób podpowiada treści bajki, wiersza, opowiadania, legendy itp. Dzięki bogatej wyobraźni i nieco większemu zasobowi słownictwa, przedszkolak potrafi w ciekawy sposób opowiedzieć treść usłyszanego (przeczytanego) utworu”⁸². Dziecko w wielu przedszkolnym jest bardzo chłonne, ciekawe świata, dlatego też rodzice czy opiekunowie mogą ukształtować w dzieciach nawyki zarówno sięgania po lekturę, jak i nauczyć młodych czytelników właściwego korzystania z książek⁸³. Podczas wyboru książek dla najmłodszych dorośli muszą kierować się nie tylko potrzebami czy zainteresowaniami dzieci, ale także ich możliwościami intelektualnymi czy rozwojem emocjonalnym. Do ukończenia siódmego roku życia dzieci poznają świat książek głównie za pośrednictwem osób

⁸⁰ Tamże, s. 157.

⁸¹ A. Jacewicz, *Rola nauczyciela w rozwijaniu czytelnictwa małych dzieci*, [w:] *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2011, s. 46.

⁸² Tamże, s. 38.

⁸³ Tamże, s. 43.

dorosłych. „...”) rola pośrednika jest tak ważna w edukacji literackiej dziecka, tworzy on bowiem pierwszy wzorzec nawyków związanych z lekturą. Toteż każdy człowiek dorosły wchodzący w tę rolę powinien wiedzieć jak czytać i jak kierować samodzielną lekturą dziecka, aby w sposób prawidłowy dotarła ona do świadomości dziecka”⁸⁴, Jak zauważa Gertruda Skotnicka⁸⁵, literatura dziecięca jest niezwykle istotna dla rozwoju dziecka. Poza funkcją poznawczą, czy kształcącą, pełni również funkcje ideowo-wychowawczą, ludyczną, a także terapeutyczną i kompensacyjną.

Książka w pracy dydaktyczno-wychowawczej pełni szereg zadań, przy czym najczęściej podkreśla się jej wpływ na rozbudzenie aktywności dzieci (zachęca do różnych form działania), pomoc w utrwaleniu wiadomości i kształtowaniu właściwych postaw dzieci wobec ludzi oraz otaczającej rzeczywistości, rozwój uczucia przywiązania do ojczyzny i ukazanie jej piękna, rozwój mowy i myślenia. Wszystkie te funkcje są istotne w przygotowaniu dzieci do szkoły i samodzielnego życia⁸⁶. Książka wprowadza dziecko w świat fantazji – głównie świat bajek i baśni ukazujących rzeczywistość jako mało skomplikowaną. „Poziom recepcji bajek i baśni na tym etapie rozwoju zależy od poziomu kultury żywego słowa, który reprezentuje czytający dorosły. Wychowawcze i poznawcze funkcje książki w tym okresie realizujemy, wykorzystując naturalne w zachowaniu dziecka tendencje – antropomorfizm i personifikację. Składają się one na zespół warunków zwanych gotowością do uruchomienia procesu modelowania. We wczesnym etapie rozwoju dziecka podstawowym środkiem zdobywania wiedzy o otaczającym świecie wartości społeczno – moralnych i estetycznych są: naśladownictwo i identyfikacja. Bohater bajki pełni obok istotnych funkcji literackich także psychologiczną rolę modelu, który określa charakter reakcji dziecka na jego zachowanie. Podsumowując można powiedzieć, że bajka stanowi dla dziecka klucz do rozumienia skomplikowanej rzeczywistości”⁸⁷.

Zakończenie

Wydawać by się mogło, iż zagadnienie czasu wolnego dzieci, zwłaszcza tych najmłodszych, to temat błaży i mało istotny. Wielu rodziców może sądzić, iż wystarczy dać dziecku zabawkę czy włączyć bajkę w tele-

⁸⁴ A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994, s. 57.

⁸⁵ G. Skotnicka, *Funkcje książki dla dzieci i młodzieży w zmieniającej się rzeczywistości kulturalnej*, [w:] *Stare i nowe w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. R. Zemojcin, Opole 2010, s. 82.

⁸⁶ A. Jacewicz, *Dziecko, które czyta? Rola nauczyciela w rozwijaniu czytelnictwa małych dzieci*, [w:] *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. A. Jakubowicz-Bryx, Bydgoszcz 2011, s. 44.

⁸⁷ A. Bajorek, *Wychowawcze walory lektury dla dzieci*, [w:] *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Kida, Rzeszów 1997, s. 108.

wizji, od tak, żeby zająć czymś jego czas. W końcu, zdaniem niektórych rodziców, dziecko w wieku przedszkolnym jest za małe na elementy edukacji, a czas na to przyjdzie dopiero w przedszkolu i szkole. Nie zdają sobie oni sprawy, iż niemal każde ich działanie nosi znamiona edukowania. Z tego też względu zagadnienia czasu wolnego i możliwości rozwoju jakie może ze sobą nieść, a w tym kontekście przede wszystkim rozwoju gotowości do podjęcia nauki czytania wśród najmłodszych wydały się tak interesujące.

Kwestia czasu wolnego dzieci, tego, jak go spędzają i czego mogą się wtedy nauczyć, leży w rękach rodziców. Pamiętać należy, że to właśnie rodzice aranżują dziecięce zabawy, angażują dzieci w różnego rodzaju aktywności, stając się niejako animatorami czasu wolnego dzieci. W kwestii problematyki czytelnictwa, to właśnie rodzice są pośrednikami pomiędzy książką a dzieckiem i to głównie dzięki ich odpowiedniemu postępowaniu dziecko ma szansę zainteresować się czytaniem, polubić czytanie i stać się kompetentnym czytelnikiem.

Wielu rodziców może nie mieć świadomości jak chłonny jest umysł i jak wielkie jest zaciekawienie dziecka otaczającym je światem, bagatelizując tym samym potrzebę wspierania jego wszechstronnego rozwoju i edukacji.

Jak olbrzymią rolę w życiu człowieka odgrywa umiejętność czytania i zainteresowanie wartościową literaturą, wie praktycznie każdy, jednak nie każdy zdaje sobie sprawę, jak wielką rolę książki mogą odegrać w życiu najmłodszych. To właśnie w wieku przedszkolnym dzieci wykazują ogromną chęć poznawania świata, są chętne do nauki, a także ciekawe nowych zabaw. I w tę właśnie ciekawość idealnie wpisuje się zapoznanie najmłodszych z dziecięcą literaturą. Książki nie tylko pomagają dzieciom w rozwijaniu wyobraźni i emocji, ale również uczą społecznych zachowań, czy dostrzegania ludzkich charakterów. Ponadto wzbogacają zasób słownictwa dzieci, jak i rozwijają system gramatyczny maluchów.

W czasie wolnym dziecko powinno się nie tylko relaksować. Ważne jest, aby zabawa, która tak absorbuje najmłodszych, dawała coś więcej, wносиła do życia maluchów pewne wartości. Dlatego też bardzo istotnym wydaje się być rozpatrzenie czytania, kontaktu najmłodszych z książką w kontekście zabawy. Nauka czytania bądź czas spędzony na poznawaniu książek, nie powinien być dla dziecka przykrym obowiązkiem, lecz czasem, który sprawi mu przyjemność, tymi kilkoma chwilami w ciągu dnia, podczas których dziecko będzie mogło przeniknąć do świata fantazji i bajek, które nie tylko są interesujące, ale także mogą nauczyć je wielu zasad postępowania.

Należy przyznać, że literatura dziecięca nie często jest doceniana przez rodziców. Wielka szkoda, gdyż książki dla dzieci mogą stać się ide-

alnym połączeniem przyjemnego z pożytecznym. Dziecięca literatura w oryginalny sposób urozmaici czas wolny dziecka, a w niejednym przypadku także czas wolny rodzica. Wspólne czytanie książek to nie tylko szansa na spędzenie razem czasu, czy przygotowanie do dobrego startu w edukację. To także wspomnienia fantastycznie spędzonych chwil, które zapadają najmłodszym na bardzo długo, nieraz towarzysząc im w życiu dorosłym.

Bibliografia

Bajorek A., *Wychowawcze walory lektury dla dzieci*, [w:] *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Kida, Wyd. WSP, Rzeszów 1997.

Baker L., Scher D., *Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences*, „Reading Psychology” 23(2002)4.

Baker L., Scher D., Mackler K., *Home and family influences on motivations for reading*, „Educational Psychologist” 32(1997)2.

Baluch A., *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wyd. Waław Bagiński i Synowie, Wrocław 1994.

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wyd. Zys i S-ka, Poznań 2004.

Biedroń M., *Realizacja funkcji rodziny w kontekście globalnych przemian socjokulturowych*, [w:] *Rodzina we współczesności*, red. A. Ładzyński, Oficyna Wydawnicza Atut, Warszawa 2009.

Brejnak W., *Rola rodziny w przygotowaniu dziecka do nauki czytania i pisanie*, „Życie Szkoły” 59(2005)2.

Burtowy M., *Kształtowanie umiejętności czytania na poziomie edukacji elementarnej*, „Annales Paedagogicae Nova Sandes – Presoves” (2007)1.

Chymkowski R., Koryś I., Dawidowicz-Chymkowska O., *Spółeczny zasięg książki w Polsce w 2012 r. Raport z badań*, (2012), <http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf> (dostęp: 31.01.2014).

Filipiak E., *Dziecko i książka – o intymnej naturze spotkań*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 4(2006)2.

Gryniuk-Toruń I., *Czytanie jako klucz do świata*, „Psychologia w Szkole” 30(2011)2.

Jacewicz A., *Rola nauczyciela w rozwijaniu czytelnictwa małych dzieci*, [w:] *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. A. Jakubowicz-Bryx, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.

Jakubowicz-Bryx A., *Początkowa nauka czytania i pisanie*, „Życie Szkoły” 64(2009)8.

Jastrząb J., *Pielęgnujmy umiejętności czytania ze zrozumieniem*, „Wychowanie na co Dzień” 148/149(2006)1/2.

Jurewicz M., *Poziom czytania ze zrozumieniem – uwarunkowania środowiskowe*, „Nowa Szkoła” 62(2006)3.

Kida J., *Funkcje literatury dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Problemy kształcenia literackiego w edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Kida, Wyd. WSP, Rzeszów 1997.

Kida J., *W kręgu zagadnień kształcenia i wychowania uczniów poprzez literaturę i sztukę*, [w:] *W pobliżu literatury dziecięcej*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.

Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, podręcznik akademicki, red. J. Trempała, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2011.

Kielbasa M., *Kształtowanie umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, „Annales Pedagogika Nova Sandes – Presoves” (2007)1.

Kliś M., *Psychologiczne koncepcje umiejętności czytania ze zrozumieniem*, „Państwo i Społeczeństwo” 4(2004)1.

Konior-Węgrzynowa H., *Trudna sztuka czytania* (cz. 4), *Pożytki z zabawy płynące*, „Psychologia w Szkole” 30(2011)2.

Kośmider R., *Nauka czytania w przedszkolu*, „Nauczyciel i Szkoła” 24/25(2004)3/4.

Logan S., Johnston R., *Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie*, „Journal of Research in Reading” 32(2009)2.

Martinez R. S., Aricak O. T., Jewell J., *Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal interaction model*, „Psychology in the Schools” 45(2008)10.

Martuszevska M., *Początki edukacji literackiej dziecka*, [w:] *W pobliżu literatury dziecięcej*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.

OECD, PISA 2009 Results: *What students know and can do* (Volume I), (2010), <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> (dostęp: 31.01.2014).

OECD, *Reading for change. Performance and engagement across countries*. Results From Pisa 2000, (2002), <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690904.pdf> (dostęp: 31.01.2014).

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1992.

Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2004.

Plenkiewicz M., Sobieszczyk M., *O czytaniu krytycznym*, „Życie Szkoły” 64(2009)8.

Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Wyd. EUH-E, Kraków 2005.

Pusz S., *Czytanie ze zrozumieniem jako podstawowa umiejętność uczniów kończących edukację wczesnoszkolną*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Pedagogika i Psychologia” 58(2009)5.

Radwiłowicz M., Radwiłowicz R., *Ile zabawy, nauki i pracy*, „Nauczyciel i Szkoła” 24/25(2004)3/4.

Radzikowska D., *Dziecko, które czyta? O rozbudzaniu zainteresowań czytelniczych uczniów klas I–III*, [w:] *Edukacja czytelnicza wyzwaniem współczesnej pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, red. A. Jakubowicz-Bryx, Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.

Rewera M., *Dynamika czasu wolnego: między tradycją a ponowoczesnością*, [w:] *Czas wolny. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. J. Daszykowska, R. Pelczar, KUL, Stalowa Wola 2009.

Schiefele U., Schaffner E., Möller J., Wigfield A., *Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence*, „Reading Research Quarterly” 47(2012)4.

Sénéchal M., LeFevre J. A., *Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading*, „Child Development” 85(2014)4.

Socha I., *Dziecko w świecie lektury*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży* (po roku 1980), red. K. Heska-Kwaśniewicz, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.

Stahl A., Birdyshaw D., *Lessons from research center for the improvement of early reading achievement*, „The Elementary School Journal” 105(2004)2.

Truszkowska-Wojtkowiak M., *Prawa dziecka a czas wolny*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 10(2013).

Tyszka Z., *System metodologiczny wieloaspektowej integralnej analizy życia rodzinnego*, Wyd. Nauk. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001.

Ulewicz-Adamczyk D., *Problematyka czasu wolnego na przestrzeni wieków i we współczesnym świecie*, [w:] *Czas wolny. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. J. Daszykowska, R. Pelczar, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Stalowa Wola 2009.

Węglińska M., *Podstawy czytelnicze dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wyd. Nauk. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1991.

Więckiewicz B., *Sposób spędzania czasu wolnego w rodzinach polskich*, [w:] *Czas wolny. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, red. J. Da-

szykowska, R. Pelczar, KUL, Stalowa Wola 2009.

Wiśniewski Cz., *Funkcje wychowania*, „Nauczyciel i Szkoła” 22/23(2004)1/2.

Wojciechowski J., *Czytelnictwo*, Wyd. UJ, Kraków 2000.

Streszczenie

Celem opracowania jest próba umiejscowienia problematyki i znaczenia wczesnych doświadczeń czytelniczych w przestrzeni czasu wolnego dzieci w wieku przedszkolnym. Czas wolny małego dziecka jest kategorią specyficzną, niemieszczącą się w standardowych i ogólnych definicjach zjawiska. Dominującą i najbardziej naturalną formą czasu wolnego dziecka w wieku przedszkolnym jest zabawa, która poza radością i przyjemnością powinna mieć również walory edukacyjne, przyczyniając się do rozwijania motywacji, poczucia własnej wartości, pewności siebie oraz zdobywania nowych doświadczeń, w celu jak najlepszego przygotowania dziecka do czekających go wyzwań i obowiązków związanych z rozpoczęciem edukacji formalnej. W niniejszym opracowaniu szczególną uwagę zwrócono na wykorzystanie przestrzeni czasu wolnego do inicjowania wczesnych zachowań czytelniczych dziecka. Czytanie jest zarówno jedną z najważniejszych w perspektywie całego życia, jak i najtrudniejszych do opanowania umiejętności, będącą jednocześnie kluczowym czynnikiem sukcesu edukacyjnego oraz życiowego. Bazą dla rozwoju umiejętności czytania jest odpowiednia postawa i motywacja, niebędące zjawiskami samorzutnymi, ale wymagające rozbudzenia, podtrzymywania oraz wzmocnienia od najwcześniejszych lat życia dziecka. Interakcje społeczne w środowisku rodzinnym, bogactwo i różnorodność doświadczeń związanych z czytaniem może przyczynić się do rozwoju silnej wewnętrznej motywacji oraz pozytywnej postawy czytelniczej typu „chcę” zamiast „muszę”. Z tego względu istotne wydaje się odpowiednie aranżowanie i organizowanie czasu wolnego (zabawy) dziecka, w którym główna rola przypada rodzicom.

Słowa kluczowe: aktywność czytelnicza, czas wolny, dziecko w wieku przedszkolnym, postawa czytelnicza, środowisko rodzinne, zabawa.

The Role of Parents in Fostering Child's Reading Attitudes in the Context of Leisure Time

Summary

The aim of this paper is an attempt to place the issues and to stress the importance of early reading experiences in the space of leisure, accor-

ding to children of preschool age. A small child's leisure time is a specific category, category, inconsistent with a standard and general definitions of the phenomenon. The main and most natural preschool child's leisure form is child's play which, beyond the joy and pleasure, should also bring an educational value that contributes to the development of motivation, self-esteem, self-confidence and gain new experiences, in order to prepare child for challenges and responsibilities associated with the start of formal education. In this study, special attention was paid to the use of leisure space to initiate child's early reading behaviors. Reading is, in terms of whole life, both one of the most important and difficult skill to master, which is also a key factor in the educational and life success. The basis for the development of reading skills is appropriate attitude and motivation, which is not a spontaneous phenomenon but it requires awakening, supporting and strengthening from the earliest years of a child's life. Family social interactions, multiplicity and variety of reading experiences can contribute to the development of a strong internal motivation and positive attitude toward reading. For this reason, it seems important to arrange and organize child's leisure activities (play) properly, in which the main role is played by parents.

Keywords: reading activity, leisure, preschool child, reading attitude, family environment, child's play.

Adresy do korespondencji:

Mgr Marta Kromka
Uniwersytet Jagielloński
Instytut Pedagogiki
e-mail: kromka.marta@gmail.com

Mgr Katarzyna Ptaśnik-Cholewa
Uniwersytet Jagielloński
Instytut Pedagogiki
e-mail: k.ptasnik@interia.pl