Ewelina Zając

Uniwersytet Łódzki*

BADANIA KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNEJ UCZNIÓW KLAS I–III Z WYKORZYSTANIEM LOGOPEDYCZNEGO TESTU PRZESIEWOWEGO DLA DZIECI W WIEKU SZKOLNYM S. GRABIASA, Z.M. KURKOWSKIEGO I T. WOŹNIAKA

A STUDY OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN STUDENTS
OF CLASSES I–III USING *SPEECH THERAPY SCREENING TEST FOR SCHOOL
CHILDREN* BY S. GRABIAS, Z.M. KURKOWSKI AND T. WOZNIAK

Słowa kluczowe: kompetencja komunikacyjna, dyslalia, rozwój mowy dziecka.

Keywords: communicational ability, dyslalia, speech development at children.

Wstęp

Najważniejszym warunkiem sprawnego komunikowania się jest prawidłowe opanowanie języka przez dziecko. Mowa dzieci w okresie przedszkolnym czy wczesnoszkolnym, która rozumiana jest jako „zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego” [Grabias, 2001, s. 11], była i jest przedmiotem badań pedagogów, psychologów, logopedów oraz językoznawców. Zazwyczaj głównym tematem staje się rozwój mowy dziecka, powiązany z rozwojem psychicznym i myśleniem. Dzieci doskonalą swój język w szkole, zwłaszcza na etapie nauczania początkowego, ponieważ „jednym z najważniejszych zadań szkoły podstawowej jest kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów. Wypełnianie tego zadania należy do obowiązków każdego nauczyciela” [Rozporządzenie MEN, poz. 803, s. 9].

W procesie komunikowania się biorą udział trzy rodzaje kompetencji: językowa, komunikacyjna i kulturowa. Przedmiotem rozważań jest zakres kompetencji

* Wydział Filologiczny, Katedra Dialektologii Polskiej i Logopedii, ul. Pomorska 171/173, 90-236 Łódź.

komunikacyjnej, która rozumiana jest jako zdolność posługiwania się językiem, w sposób skuteczny i dostosowany do sytuacji, przez uczniów będących na początku kariery szkolnej oraz kończących pierwszy etap edukacyjny (klasy I–III). Pod uwagę wzięto kompetencję komunikacyjną, która odnosi się do odmienności i różnorodności ludzkich zdolności w posługiwaniu się językiem, kompetencja językowa traktowana jest zaś jako właściwość wspólna wszystkim ludziom [Shugar, Smoczyńska, 1980, s. 454].

Ponieważ proces nabywania językowej sprawności systemowej trwa do 6.–7. roku życia, wadę wymowy u dziecka najczęściej diagnozuje się po siódmym roku życia, kiedy mowa jest już ukształtowana, a system fonologiczny opanowany [Walencik-Topiło, 2002, s. 174]. Wtedy zazwyczaj dzieci trafiają do gabinetów logopedycznych. Umotywowane jest to koniecznością opanowania kolejnych umiejętności językowych w szkole, czyli pisania i czytania, a niedokończony proces nabywania języka lub towarzyszące mu wady wymowy znacznie w tym przeszkadzają. Osiągnięcie sprawności językowej stwarza większe możliwości kształcenia oraz korzystnie wzmacnia aktywność edukacyjną [Rostańska, 2002, s. 51]. Język, który nabywany jest do końca wieku przedszkolnego, odbija i interpretuje rzeczywistość. Dziecko ustala relacje między zjawiskami, trwałe związki przyczynowe, wykorzystuje swoje doświadczenie z nowymi faktami (doświadczenie to jest niewielkie, więc często stosuje je nietrafnie) [Borowiec, 2001, s. 154]. Uczeń, który przychodzi do szkoły, nadal jest aktywnym uczestnikiem rozwoju swoich umiejętności językowych, wciąż buduje system językowy, rozwija kompetencję komunikacyjną i językową, gromadzi doświadczenia językowe oraz szuka partnera, który wejdzie z nim w interakcję [Filipiak, 2002b, s. 192], uczy się fonetyki, gramatyki i ortografii, wszystko to w zakresie mówienia, pisania i czytania. Celowe i systemowe kształcenie językowe rozpoczyna się bowiem w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Umiejętności te doskonalili się podczas całego etapu szkolnego, wykorzystując na przykład metody i techniki stymulowania aktywności językowej uczniów [Filipiak, 2002a, s. 190–201; 2002b, s. 191–206].

Grupa badawcza

Artykuł ma charakter diagnostyczny, jakkolwiek ukazuje w pewnym sensie również rozwój mowy dzieci¹ – od wstąpienia do szkoły aż po zakończenie pierwszego etapu edukacyjnego (III klasy). W syntetycznym ujęciu przedstawione zostaną właściwości języka dzieci sześć-, siedmio-, ośmio- i dziewięcioletnich, rozumiane jako cechy swoiste dziecka, czyli różniące jego język od języka innych dzieci, na przykład starszych, umiejących pisać i czytać, lub od języka osób dorosłych [Mystkowska, 1970, s. 9]. Badaniu testem poddano 40 uczniów szkoły podstawowej (Szkoła Podstawowa im. M. Konopnickiej w Przykonia) w wieku od 6 do 9 lat, to jest od klasy pierwszej do trzeciej. Wiek badanych dzieci jest szczególnie interesujący, ponieważ wyniki testu dają orientację zarówno w zakresie sprawności językowej dziecka wstępującego do

¹ W artykule zamiennie używa się określeń *dziecko* i *uczeń*, choć według *Podstawy programowej...* w przedszkolu są dzieci, a w szkole uczniowie.

szkoły, jak i dziecka, które ma za sobą pewien okres pracy szkolnej i znajduje się na pograniczu skoku programowego. Ponadto można porównać wyniki oraz wyciągnąć wnioski z badań uczniów klas pierwszych – sześciolletnich i siedmioletnich². Z każdej klasy (od I do III) zbadano 10 uczniów, po 5 dziewczynek i 5 chłopców, uczniowie zostali wybrani do badania w drodze losowania, wychowawcy nie ingerowali w wybór dzieci do testu. Wszyscy uczniowie byli w normie intelektualnej, nieimplantowani, bez wad słuchu, pochodzący ze środowiska wiejskiego, z rodzin inteligenckich oraz robotniczych.

Metoda badań

Podstawową metodą badań była analiza tekstu zapisanego na dyktafonie, gdyż jest to najbardziej skuteczny sposób badania języka (nie zniekształca wypowiedzi). Stan wymowy uczniów określano na podstawie *Logopedycznego testu przesiewowego dla dzieci w wieku szkolnym* autorstwa Stanisława Grabiasa, Zdzisława M. Kurkowskiego i Tomasza Woźniaka [2002]. Wszystkich badanych poddano następującym, odpowiednio punktowanym próbom, wchodzącym w skład czterech podtestów:

I. Badanie wymowy:

- 1) nazwanie zjawisk przedstawionych na 20 obrazkach – maksymalnie 20 punktów,
- 2) powtórzenie 4 zdań wypowiadanych przez badającego – maksymalnie 26 punktów.

II. Badanie sprawności narracyjnej³:

- 1) budowanie opowiadania o krasnoludku na podstawie posiadanej przez ucznia wiedzy – maksymalnie 10 punktów,
- 2) tworzenie opowiadania na podstawie czterech obrazków – maksymalnie 45 punktów.

III. Badanie motoryki narządów mowy:

- 1) naśladowanie pokazywanych przez badającego ruchów języka – maksymalnie 6 punktów.

IV. Badanie percepcji dźwięków mowy:

- 1) ocena słuchowa 10 par podobnie brzmiących słów – maksymalnie 10 punktów,
- 2) głoskowanie 5 słów – maksymalnie 5 punktów.

Łącznie uczeń mógł uzyskać 122 punkty. Część zadań polegała na powtórzeniu za badającym wypowiadanych słów lub zdań oraz na wykonaniu krótkich poleceń. Jedynie wypowiedzi z zadań 3 i 4 to mowa monologowa ciągła, przerywana pytaniami pomocniczymi tylko wtedy, gdy pauza trwała dłużej niż 30 sekund. Chcąc pobudzić badanych do komunikatywnej wypowiedzi, przypominano jej celowość, używając między innymi zwrotów: „Mów tak, abym dobrze zrozumiała”, „Pomyśl, co chcesz powiedzieć”, „Zastanów się”, „Mów najwyraźniej jak potrafisz”.

² Stan na rok szkolny 2015/2016.

³ Części tej nie analizowano w artykule. Będzie to tematem odrębnego tekstu.

Analiza przeprowadzonych zadań

Zadanie pierwsze (nazywanie przedmiotów przedstawionych na obrazkach), z pozoru łatwe, sprawiło problem nie tylko sześciolatkom, ale i uczniom starszym (szczegółowo przedstawiono to na wykresie). Badało ono realizację trudnych w języku polskim fonemów (|ś|, |ż|, |ć|, |dź|, |s|, |z|, |c|, |cz|, |sz|, |ż|, |cz|, |dź|) i dzięki temu umożliwiło wykrycie wad wymowy. Pięcioro sześciolatek poprawnie nazwało przedmioty przedstawione na obrazkach, zachowując przy tym właściwą artykulację wszystkich głosek; u trojga, którzy zdobyli 15 punktów (na 20 możliwych) zdiagnozowano parasygmatyzm⁴ (głoski *sz*, *ż/rz*, *cz*, *dź* zastępowane dźwiękami łatwiejszymi *s*, *z*, *c*, *dz*), u jednego ucznia sygmatyzm międzyzębowy i u jednego pararotacyzm (zastępowanie głoski *r* dźwiękiem *l*). Wady wymowy określa się najczęściej po 7. roku życia, jednak w badaniu zdiagnozowano uczniów sześciolatków, u których proces kształtowania się i rozwoju mowy nie został zakończony. Uczniowie ci rozpoczęli edukację w szkole podstawowej, dlatego powinni mieć opanowaną mowę pod względem dźwiękowym [Bieñkowska, 2012, s. 55]. W zadaniu tym nie oceniano znajomości desygnatów, jednak uczeń powinien udzielić odpowiedzi sugerowanej przez autorów testu, gdyż tylko na podstawie takich określeń można było sprawdzić prawidłową realizację trudnych głosek polskich, synonimy nazywające przedstawione desygnaty tego nie umożliwiały. Badanym nie zostały odjęte punkty za złe nazwanie przedstawionych na obrazkach przedmiotów, badający poprawił ucznia lub nakierował go na prawidłową odpowiedź, zadając dodatkowe pytania. Nie wszyscy potrafili poprawnie nazwać przedstawione na obrazkach zjawiska, pojawiały się następujące określenia: na obrazek 3 (kosa) – *piła*, 4 (koza) – *owca*, 6 (kogut) – *kura*, 9 (guzik) – *igła*. Może to świadczyć o nieczytelności materiału obrazkowego albo o ograniczonym zasobie słownika biernego uczniów, którzy najprawdopodobniej nigdy nie spotkali się z desygnatami przedstawionymi na obrazkach, na przykład nigdy nie widzieli kozy. Dziecko w okresie wczesnoszkolnym myśli i mówi w oparciu o swoje dotychczasowe doświadczenia. W miarę ich gromadzenia selekcjonuje posiadane wyobrażenia oraz zapamiętane wydarzenia, porównuje je i zestawia [Mielech, 1996, s. 59]. Dopiero na podstawie zgromadzonych wyobrażeń i ich konfrontacji z doświadczeniem wnika w ich wzajemne związki, tworzy własne sądy oraz wiąże fakty w związki przyczynowo-skutkowe. Uczniowie sześciolatków mają niewielkie doświadczenie życiowe. Poza tym, pomimo życia w środowisku wiejskim, coraz trudniej spotkać osobę, która używałaby kosy, nawet zwierzęta gospodarskie, takie jak kury czy kozy, są rzadko spotykane na terenie, z którego pochodzą badani uczniowie (uwaga ta dotyczy również uczniów starszych).

U uczniów siedmiolatków na podstawie zadania pierwszego również zdiagnozowano wady wymowy: u dwojga pararotacyzm, u jednego mogirotacyzm, u jednego pararotacyzm i parasygmatyzm, u jednego tylko parasygmatyzm. Jeden uczeń poprawnie realizował wszystkie dźwięki, jednak zniekształcił wyrazy *krokodyl* (*trokrodyl*) i *szczotka* (*kczotka*). U czworga uczniów nie zdiagnozowano żadnej wady wymowy. Podobnie jak dzieci sześciolatków, siedmiolatków również miały problem

4 W artykule użyto terminologii według E.M. Skorek [2001].

z nazwaniem niektórych obrazków, pojawiły się następujące określenia: na obrazek 3 (kosa) – *siekiera*, 16 (szczotka) – *miotka*, *zmiotka*.

Ryc. 1. Zestawienie liczbowe poprawności wykonania zadania 1

Uczniowie ośmioletni odpowiadali najlepiej wśród wszystkich badanych. Aż u ośmiorga nie zdiagnozowano żadnej wady wymowy, a u dwojga paratocyzm. Niestety, także i dla uczniów klasy drugiej materiał obrazkowy do zadania 1 nie był czytelny, wśród odpowiedzi znalazły się następujące określenia: na obrazek 3 (kosa) – *siekiera*, 4 (koza) – *baran*, 16 (szczotka) – *miotka*, *zmiotka*. Część z tych określeń pojawiła się też u uczniów sześcio- i siedmioletnich.

U uczniów najstarszych zadanie powinno wypaść najlepiej, są oni w trzeciej klasie, więc ich mowa powinna być wyraźna, zrozumiała i poprawna, jednak jedynie u pięciorga z nich nie stwierdzono żadnej wady wymowy. U dwojga uczniów zdiagnozowano mogirotocyzm, u jednego paratocyzm i u dwojga sygnatyzm międzyzębowy. Pojawiło się zaś mniej określeń zastępujących, to jest jedynie na obrazek 18 (truskawka) – *poziomka*.

Zadanie pierwsze w bardzo szybki sposób pozwoliło zdiagnozować wady wymowy u wszystkich uczniów. Jednak zaproponowany przez autorów materiał obrazkowy nie był zbyt czytelny, przede wszystkim dla uczniów, którzy rozpoczęli naukę w szkole podstawowej.

Zadanie drugie, które badało realizację skomplikowanych połączeń fonemowych, polegało na powtórzeniu zdań. Badający wypowiadał zdanie dwukrotnie, czasami – podczas badania uczniów najmłodszych – dzielił je na mniejsze człony. Znaczna część badanych miała problemy z zapamiętaniem zdania. Pamięć (jej pojemność) rozwija się przede wszystkim w okresie przedszkolnym, kiedy dziecko doświadcza i chce zapamiętać jak najwięcej faktów i słów, dlatego uczniowie objęci badaniem powinni mieć już w jakiś sposób ukształtowaną pamięć dowolną. Wśród sześciolatek

jedno dziecko nie uzyskało żadnego punktu, nie potrafiło zapamiętać całego zdania, a podczas dzielenia go na części niepoprawnie realizowało głoski w wyrazach. Dwoje uczniów uzyskało poniżej 10 punktów; pięcioro w przedziale 11–19 punktów; najwyższy wynik (21 punktów na 26 możliwych) otrzymało dwoje uczniów.

Tabela 1. Zdiagnozowane wady wymowy u badanych uczniów

	Rotacyzm	Sygmatyzm	Rotacyzm i sygmatyzm	Sygmatyzm międzyzębowy	Łącznie
Sześciolatek	1	3	0	1	5
Siedmiolatek	3	2	1	0	6
Ośmiolatek	2	0	0	0	2
Dziewięciolatek	3	0	0	2	5
Wszyscy	9	5	1	3	18

Podobnie wyniki przedstawiają się w grupie dzieci siedmioletnich. Również tu jeden z uczniów nie otrzymał żadnego punktu (uczeń z pararotacyzmem i parasygmatyzmem), jeden poniżej 10 punktów; sześcioro w przedziale 11–19 punktów; dwoje uczniów powyżej 20 (20 i 21 punktów). Nie widać więc większej różnicy w wynikach pomiędzy dziećmi sześci- a siedmioletnimi.

Inne wyniki osiągnęli już ośmiolatek. Najniższy wynik to 12 punktów, dwa następne to 15 i 17 punktów, kolejnych siedmiu uczniów uzyskało wynik powyżej 20 punktów (dwoje po 26 punktów). Podobnie jak w zadaniu pierwszym, tak i w drugim uczniowie klasy drugiej wypadli znacznie lepiej niż uczniowie klasy trzeciej. Wśród dziewięciolatków najniższy wynik to 10 punktów i aż cztery pozostałe wyniki poniżej 20 punktów. Pięcioro uczniów uzyskało powyżej 20 punktów (tylko jeden wynik maksymalny 26 punktów).

Tabela 2. Punkty uzyskane w zadaniu 2

	Maks. wynik 26 punktów	Wynik ≥ 20	$20 > \text{wynik} \geq 10$	Wynik < 10	0 punktów
Sześciolatek	0	2	5	2	1
Siedmiolatek	0	2	6	1	1
Ośmiolatek	2	5	3	0	0
Dziewięciolatek	1	4	5	0	0
Wszyscy	3	13	19	3	2

Zadanie piąte badało motorykę narządów mowy – języka, którego właściwa budowa oraz sprawność są konieczne do prawidłowej wymowy większości głosek (zwłaszcza głosek szumiących oraz głoski r). Warto jednak zwrócić uwagę, że nie wszystkie z zaproponowanych przez autorów testu prób są potrzebne do realizacji dźwięków. Niepotrzebne są zadania polegające na wysuwaniu języka poza obręb jamy ustnej (żaden dźwięk tam nie powstaje), zwłaszcza dla dzieci z międzyzębowością. Wśród dziesięciorga sześciolatków sześcioro wykonało wszystkie ćwiczenia prawidłowo, troje uzyskało po 5 punktów (dwie osoby miały problem z wysunięciem języka, jedna ze skierowaniem języka do nosa), jeden uczeń otrzymał 4 punkty (nie potrafił wysu-

nać języka i skierować go do nosa). Podczas próby polegającej na skierowaniu języka w prawo i lewo, badający nie pokazywał uczniom ćwiczenia, by sprawdzić, czy znają oni stronę prawą i lewą. Troje uczniów sześciolletnich pomyliło strony.

Porównywalnie z sześciolatkami wypadli uczniowie siedmioletni. Sześcioro wykonało prawidłowo wszystkie próby, a czworo otrzymało po 5 punktów (dwoje nie potrafiło skierować języka do nosa, dwoje wysunąć go). Tylko dwoje pomyliło stronę prawą z lewą.

Jeszcze lepiej wypadli ośmiolatkowie, aż dziewięcioro z nich wykonało wszystkie ćwiczenia prawidłowo, tylko jeden uczeń nie potrafił skierować języka w kierunku nosa. Również dwoje pomyliło strony.

Gorzej w porównaniu z ośmiolatkami wypadli uczniowie dziewięcioletni. Siedmioro z nich wykonało wszystkie próby prawidłowo, jeden z nich otrzymał 5 punktów (problem z „policzeniem” górnych zębów), dwoje uzyskało po 4 punkty – nie potrafili „policzyć” górnych zębów, wysunąć języka (2 osoby) oraz skierować go w kierunku nosa. Natomiast tylko jedna osoba pomyliła strony, widać więc, że wraz z wiekiem utrwalana jest orientacja stron prawa/lewa.

Powyższe próby wykazały, że uczniowie klas najniższych mają problem przede wszystkim z pionizacją języka, co przekłada się na wadę wymowy, jaką jest rotacyzm.

Zadania szóste i siódme badały percepcję dźwięków mowy. W zadaniu szóstym uczeń musiał dokonać oceny słuchowej dziesięciu par na pozór podobnych słów. Zadanie to sprawiło problem uczniom w każdej grupie wiekowej. Wśród sześciolatków nikt nie otrzymał maksymalnej liczby punktów, uzyskane punkty przedstawiają się następująco: 2 osoby – 9 punktów, 1 osoba – 8 punktów, 1 osoba – 7 punktów, 2 osoby – 6 punktów, 2 osoby – 4 punkty, 2 osoby – 3 punkty. Większość uczniów miała problem z oceną par: *mażaka* – *maszaka*, *rakoloka* – *rakoroka*, *wasasala* – *wacasala*.

Znacznie lepiej z tym zadaniem poradzili sobie uczniowie siedmioletni, co prawda nikt nie wykonał tego polecenia bezbłędnie, ale aż sześcioro z nich otrzymało po 9 punktów. Jeden uczeń uzyskał 8 punktów, dwoje po 6 punktów i tylko jeden 3 punkty. Tym uczniom najwięcej problemu sprawiła para wyrazów *rakoloka* – *rakoroka*, nie potrafili oni różnicować głosek *r* – *l*, co jednocześnie towarzyszy ich wadzie wymowy, jaką jest rotacyzm.

Wyniki z tego zadania u uczniów ośmiolletnich są jeszcze wyższe, bo czworo z nich uzyskało maksymalną liczbę punktów, dwoje po 9 punktów, dwoje po 8 punktów i tylko dwoje najniższy wynik – po 5 punktów. W tej grupie badanych również najwięcej trudności sprawiła para *rakoloka* – *rakoroka*.

Niższe wyniki uzyskała grupa badanych uczniów najstarszych, wśród których tylko dwoje uzyskało po 10 punktów, pięcioro po 9 punktów, dwoje po 7 punktów i jeden 5 punktów. Z drugiej strony wyniki te są dość równe, nie ma tu tak dużej rozbieżności jak u ośmiolatków (różnica między 10 a 5 punktami). Jak podaje literatura, słuch fonemowy rozwija się najwcześniej (już w trzecim kwartale życia dziecka), dlatego dziecko trzyletnie, często już uczęszczające do przedszkola, jest w stanie odróżnić wymowę prawidłową od nieprawidłowej [Lipowska, 2001, s. 86]. Biorąc pod uwagę fakt, iż niektóre dzieci uczęszczały do przedszkola nawet trzy lata, słuch fonemowy powinien być bardziej rozwinięty, a wyniki z zadania szóstego znacznie wyższe.

Drugie zadanie badające percepcję dźwięków mowy polegało na głoskowaniu pięciu wyrazów (*meduza, samorodek, kolaborant, radiotelefon, mikroencefalopatia*). Próba ta okazała się bardzo trudna dla uczniów każdej badanej grupy wiekowej. Aż pięcioro sześciolatków nie uzyskało żadnego punktu, a najwyższy wynik to 3 punkty (2 osoby). Dwoje otrzymało po 2 punkty i jedno 1 punkt. Wśród dzieci z zerowym wynikiem dwoje nie było w stanie przegłoskować nawet swojego imienia oraz krótkich wyrazów, jak: *dom, kot, las*. Według *Podstawy programowej...* dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej „układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej” [Rozporządzenie MEN, 2014, s. 6]. Uczniowie sześciolenni powinni więc posiadać umiejętność podziału wyrazu na głoski. Z przeprowadzonego testu wynika, że poddane badaniom dzieci albo nie posiadają tej umiejętności, albo słowa zawarte w próbie są za trudne do głoskowania dla dzieci w wieku sześciu lat. Dlatego należałoby test zmodyfikować (np. utworzyć odrębną grupę słów dla dzieci najmłodszych lub wybrać słowa uniwersalne, które nie będą sprawiały zbyt wiele trudności także sześciolatkom), aby był on właściwy do diagnozy również dzieci sześciolennich.

Uczniowie siedmioletni poradzili sobie lepiej, tylko jeden uczeń otrzymał 0 punktów, sześcioro po 3 punkty, jeden 2 punkty, jeden 1 punkt i jeden 4 punkty. Starsze dzieci wypadły jeszcze lepiej, wśród ośmiolatków jeden uczeń otrzymał maksymalną liczbę punktów, troje po 4 punkty i aż sześcioro po 3 punkty. Również u dziewięciolatków odnotowano jeden wynik maksymalny, pięć wyników po 4 punkty, trzy po 3 punkty i jeden z 2 punktami.

Ryc. 2. Punkty uzyskane w zadaniu 7

Podsumowanie

Celem artykułu było przedstawienie wyników badania właściwości języka dzieci rozpoczynających naukę w szkole oraz na pierwszym etapie edukacyjnym. Chodziło o określenie cech swoistych mowy tych uczniów, ale także o wskazanie różnic między mową uczniów sześć-, siedmio-, ośmio- i dziewięcioletnich. Zastosowanie metody porównawczej w badaniach tych czterech grup dało w rezultacie – obok zasadniczych wyników – możliwość określenia niektórych cech charakterystycznych mowy uczniów dziewięcioletnich, którzy po trzech latach nauki w szkole stanęli u progu programowego klasy IV.

Analiza dźwiękowej formy wypowiedzi wykazała, że uczniowie sześciolletni rzadko posługują się środkami językowymi zgodnymi z obowiązującą fonetyczną normą językową. Często upraszczają oni grupy spółgłoskowe, zniekształcają liczne wyrazy, a najtrudniejsze dźwięki: *sz*, *ź/rz*, *cz*, *dź* oraz *r* zastępują głoskami łatwiejszymi – *s*, *z*, *c*, *dz* oraz *l*. Okazało się również, że uczniowie sześciolletni mają problemy z analizą głoskową wyrazów – nie opanowali oni w pełni tej umiejętności. Nie potrafią też rozpoznać słów brzmiących tak samo czy słów różniących się między sobą nieznacznie, co wskazuje na zaburzenia słuchu fonematycznego.

Komunikatywność mowy opiera się przede wszystkim na prawidłowej wymowie oraz umiejętnym stosowaniu elementów techniki mówienia (tempa wypowiedzi, akcentów, pauz, zmian tonu głosu). Mowa uczniów sześć- i siedmiolletnich niewiele się od siebie różni, ponieważ siedmiolatki także zniekształcają liczne wyrazy lub szukają ich łatwiejszych synonimów. Tylko jedno dziecko z tej grupy wiekowej nie miało żadnej wady wymowy, w grupie sześciolatek wadę miało zaś aż pięcioro. W zakresie sprawności narządów mowy wszyscy uczniowie klas pierwszych (sześć- i siedmiolletni) wypadli dość dobrze, ich narządy artykulacyjne mają prawidłową budowę i są sprawne. Z pewnością należy utrzymywać orientację przestrzenną, co na etapie szkolnym nie powinno już sprawiać problemów. Dzieci siedmiolletnie znacznie lepiej wypadły na tle sześciolatek w zadaniach sprawdzających słuch fonematyczny oraz analizę dźwiękową wyrazów, co przekłada się na lepsze opanowanie umiejętności sprawnego czytania.

Większość uczniów ośmio- i dziewięcioletnich mówi prawidłowo i nie posiada wady wymowy, a co za tym idzie – ma sprawny aparat artykulacyjny (podyktowane jest to zapewne dłuższą terapią logopedyczną w przypadku dzieci, które wcześniej miały wady wymowy). Brak u tych uczniów zaburzeń słuchu fonematycznego.

Rozwój mowy rozpatrywany może być w dwu aspektach: ilościowym (czyli jaki jest zasób używanych słów) i jakościowym (jak zbudowane są wypowiedzi pod względem gramatycznym). Badania pokazały, że uczniowie dysponują dość szerokim zakresem słownictwa, ale nie zawsze potrafią go wykorzystać we właściwy sposób podczas tworzenia wypowiedzi, co wiązać się może z tak zwaną dojrzałością szkolną, na którą składa się rozwój: umysłowy, społecznego zachowania się dziecka i sprawności językowych [Mystkowska, 1970, s. 10]. Można gdyby na pierwszym etapie edukacyjnym zwiększyć liczbę ćwiczeń słownikowych, frazeologicznych, uaktywniłyby one zasób słownika czynnego i biernego uczniów w młodszym wieku szkolnym. Na etapie klas młodszych zachodzi ścisły związek między zdobywanym doświadczeniem dziecka a bogactwem jego wypowiedzi. Nabyte doświadczenia, które łączą się bez-

pośrednio z ćwiczeniami słownikowo-frazeologicznymi, wzbogacają słownik czynny dziecka oraz mają duży wpływ na bogactwo wypowiedzi ustnej.

Język dla dzieci jest nie tylko narzędziem porozumiewania się, ale również materia dźwięków – „znaczeń, którą można formować i przekształcać według własnych potrzeb, gustów, upodobań, pomysłów i wrażliwości” [Stawinoga, 2002, s. 168]. Jeśli nauczyciele i rodzice chcą osiągnąć jak najlepsze rezultaty w ćwiczeniu precyzji językowej ucznia (dziecka), od najmłodszych lat powinni podjąć pracę nad bogaceniem jego słownictwa i rozumieniem trudniejszych wyrazów. W zakresie poprawności gramatycznej należy zwrócić uwagę na budowanie przejrzystych i spójnych wypowiedzi oraz na ich brzmieniową poprawność i wyrazistość mowy. W klasach I–III należy systematycznie poszerzać zasoby słownikowe uczniów oraz wprowadzać ćwiczenia słownikowo-frazeologiczne, gdyż rozwijają one nie tylko spostrzegawczość, ale aktywizują wszystkie zmysły [Mielech, 1996, s. 72–73].

Szkola znacząco wpływa na zmianę sposobu mówienia, systematycznie realizuje bowiem program z zakresu wiedzy o języku ojczystym. Głównym celem nauczania języka polskiego jest wdrażanie do posługiwania się językiem ogólnopolskim oraz kształtowanie sprawności w zakresie mówienia, pisania i czytania [Jakubowicz-Bryx, 2002, s. 74]. Ćwiczenia rozwijające i kształtujące mówienie pełnią rolę usługową wobec innych działów nauczania przedmiotów szkolnych. Służą wszystkim przedmiotom, począwszy od lekcji języka polskiego, poprzez zakres przedmiotów przyrodniczych i matematycznych, aż po lekcje plastyki, muzyki i wychowania fizycznego.

Bibliografia

- Bieńkowska Katarzyna, 2012, *Jak dzieci uczą się mówić*, Warszawa.
- Borawska Katarzyna, 2002, *Rozwijanie umiejętności narracyjnych dziecka w edukacji wczesnoszkolnej*, w: Maria Teresa Michalewska, Mirosław Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, Kraków, s. 237–250.
- Borowiec Helena, 2001, *Sprawność semantyczna dzieci w wieku przedszkolnym*, w: Stanisław Grabias (red.), *Zaburzenia mowy. Mowa, teoria, praktyka*, Lublin, s. 151–158.
- Filipiak Ewa, 2002a, *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Bydgoszcz.
- Filipiak Ewa, 2002b, *Metody i techniki stymulowania aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, w: Maria Teresa Michalewska, Mirosław Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, Kraków, s. 191–206.
- Grabias Stanisław, 2001, *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, w: tenże (red.), *Zaburzenia mowy. Mowa, teoria, praktyka*, Lublin, s. 11–43.
- Grabias Stanisław, Kurkowski Zdzisław M., Woźniak Tomasz, 2007, *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*, Lublin.
- Jakubowicz-Bryx Anna, 2002, *Słownictwo wypowiedzi pisemnych uczniów klas początkowych (z badań nad opowiadaniem i opisem)*, w: Maria Teresa Michalewska, Mirosław Kisiel

- (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, Kraków, s. 73–84.
- Lipowska Małgorzata, 2001, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków.
- Mielech Alina, 1996, *Doskonalenie języka mówionego uczniów w okresie wczesnoszkolnym*, Białystok.
- Mystkowska Halina, 1970, *Właściwości mowy dziecka sześć- i siedmioletniego*, Warszawa.
- Rostańska Eugenia, 2002, *Determinanty kształcenia językowego w klasach początkowych*, w: Maria Teresa Michalewska, Mirosław Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, Kraków, s. 51–56.
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2014, poz. 803).
- Shugar Grace, Smoczyńska Magdalena (red.), 1980, *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór prac*, Warszawa.
- Skorek Ewa Małgorzata, 2001, *Oblicza wad wymowy*, Warszawa.
- Stawinoga Renata, 2002, *Twórcze przyswajanie i używanie języka przez dziecko*, w: Maria Teresa Michalewska, Mirosław Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, Kraków, s. 163–170.
- Walencik-Topiłko Anna, 2002, *Stymulacja sprawności językowej dziecka w młodszy wieku szkolnym*, w: Maria Teresa Michalewska, Mirosław Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*, t. 1: *Kształcenie języka ojczystego dziecka*, Kraków, s. 173–179.

Summary

The aim of this article is to study features of language at children starting to learn at school or being at the first educational stage. From the synthetical perspective there have been presented language features at six-, seven-, eight- and nine-year old children understood as characteristic features of a child, in other words its language differs from the language of other children. The age of examined children is particularly interesting because the results of the test provide us with some knowledge both, when it comes to the language efficiency of children starting school as well as those who have already been students for some time and are on the verge of the programme leap. The research shows that the students dispose of the wide range of vocabulary but they are not always able to use it properly while building an utterance what can be connected with the so-called school maturity. In the regard of sound analysis of an utterance, it is necessary to point out the knowledge of language competence consistent with operative phonetic language norm, however there often appears simplifying of the consonantal groups, distortion of numerous words as well as replacing the most difficult sounds with the easier ones.