

Wydawnictwo
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej
we Włocławku

Monika Kamper-Kubańska, Elżbieta Wieczór

„Słowo za słowem”

**O sprawności językowej i nabywaniu kompetencji
komunikacyjnych przez dzieci.
Implikacje językowo-muzyczne do pracy z dzieckiem**

Włocławek 2014

REDAKCJA WYDAWNICTWA
PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ
WE WŁOCŁAWKU

„Słowo za słowem”

O sprawności językowej i nabywaniu kompetencji komunikacyjnych przez dzieci.
Implikacje językowo-muzyczne do pracy z dzieckiem

Redaktor Naczelny
dr Ernest Kuczyński

Recenzent
dr hab. Andrzej Sepkowski
Uniwersytet Łódzki

Korekta
Adam Korzus

ISBN 978-83-60607-60-2

Złożono do druku – październik 2014

Skład, druk i oprawa:
Agencja Reklamowa TOP, ul. Toruńska 148, 87-800 Włocławek,
tel.: 54 423 20 40, fax: 54 423 20 80, www.agencjatop.pl

WYDAWNICTWO
PAŃSTWOWEJ WYŻSZEJ SZKOŁY ZAWODOWEJ
WE WŁOCŁAWKU

Monika Kamper-Kubańska, Elżbieta Wieczór

„Słowo za słowem”

**O sprawności językowej i nabywaniu kompetencji komunikacyjnych przez dzieci.
Implikacje językowo-muzyczne do pracy z dzieckiem**

Włocławek 2014

Wstęp 9

Część I. Rozwój sprawności językowej i komunikacyjnej u dzieci

1. Etapy rozwoju języka 15

2. Prawidłowości ogólnorozwojowe a sprawność języka u dziecka,
rola integracji sensorycznej 23

3. Środowiskowe uwarunkowania rozwoju mowy dziecka 24

4. Kompetencje językowe i komunikacyjne u dziecka w wieku 2–6 lat 31

5. Zabawa w rozwoju językowym dziecka 33

6. Wczesne kształcenie dwujęzyczne dzieci, wielojęzyczność
i wielokulturowość, kompetencja bilingwalna 34

**Część II. Wykorzystanie muzyki w procesie usprawniania mowy
i kształtowania się kompetencji językowych u dzieci
– refleksje pedagogiczne z muzyką w tle**

1. Funkcje muzyki jako tło do rozważań o rozwoju człowieka 41

2. Rozwój umiejętności muzycznych w cyklu życia 47

3. Elementy języka muzycznego oraz języka jako przestrzeń
do dalszych analiz 66

4. Muzyka i mowa w wybranych koncepcjach
wychowania muzycznego – zarys problematyki 78

**Część III. *Słowo za słowem* – sposoby usprawniania mowy, języka
i komunikacji dziecka w przedszkolu i w domu – przegląd
metod, propozycje dla rodziców, opiekunów i nauczycieli**

1. Wprowadzenie do metodyki ćwiczeń/zabaw z dziećmi 85

2. *Metoda* – słowniczek obrazkowy, obrazkowy słowniczek tematyczny ... 88

3. *Metoda* – ilustracje tematyczne 91

4. *Metoda* – historyjki obrazkowe 93

5. *Metoda* – opowiadania z powtarzającym się motywem,
ilustrowane opowiadania 101

6. *Metoda* – z wykorzystaniem zabawek,
manipulowanie zabawkami, rozumienie poleceń 102

7. *Metoda* – żywe bajki i opowiadania – pacynki, kukielki,
teatryk z dziećmi 103

8. *Metoda* – „od słowa do zdania – od zdania do tekstu”
na podstawie Metody Dobrego Startu 104

9. *Metoda* rozwijania komunikacji językowej
– „powtarzam, rozumiem, nazywam” 107

10. *Metoda* – teksty słowno-obrazkowe 109

11. <i>Metoda</i> – opowieści z elementami origami, inscenizacje, postać misia . . .	111
12. <i>Metoda</i> – zabawa i nauka z misiem	116
13. <i>Metoda</i> – wierszyki-masażyki	118
14. <i>Metoda</i> – opowieści ruchowe, zabawy dźwiękonaśladowcze, ćwiczenia ortofoniczne	122
15. <i>Metoda</i> – zagadki słuchowe, obrazkowe, rysunkowe, ćwiczenia słuchu fonemowego, zagadki i opowiadania dźwiękowe . . .	128
16. <i>Metoda</i> – obrazkowe kostki, karty, piłki i klocki do budowania opowiadań, układanie modelu wypowiedzi z patyczków, klocków, woreczków, szeregowanie	132
17. <i>Metoda</i> – rysunkowe opowiadania/bajki, ilustracje do wypowiedzi . . .	133
18. <i>Metoda</i> – zabawy naśladowcze, gimnastyka paluszkowa, paluszkowe spacerzy, paluszkowe bajki	143
19. <i>Metoda</i> – rymowanki, rytmiczanki, wyliczanki, zabawy ilustracyjne, wierszyki do rysowania, tęcze wierszyki	159
20. <i>Metoda</i> – badacze pisma i znaków, emotikony, fotolangaż, pamiętnik przedszkolaka, warsztaty książki	172
21. <i>Warsztaty</i> książki dla dzieci – książki mówiące głosem dziecka, tomiki rysowanych wierszy i opowiadań	178
22. <i>Metoda</i> – zabawy tematyczne w przedszkolu i w domu, rozmowa z misiem, lalką, pajacykiem, przygotowujemy urodziny dla misia	179
23. <i>Metoda</i> – zabawa w studio, reportaże w dzieckiem, dziecięca mowa ciała, wyrażanie emocji, praca nad własnym wizerunkiem, uczenie autoprezentacji, ćwiczenia paradramowe i parapantomimiczne, modelowanie głosem	180
24. <i>Metoda</i> – słuchowiska, słuchanie tekstów pisanych, zadawanie pytań, niedokończone zdania, gry językowe, związki frazeologiczne . .	180
25. <i>Metoda</i> – <i>dzieci opowiadają bajkę</i> – program literacki na podstawie „klucza do uczenia się”, gramatyka opowiadania, modele wizualne . . .	184
26. Wykorzystanie elementów muzycznych w procesie wspomagania i usprawniania rozwoju mowy u dzieci – <i>przykłady wybranych ćwiczeń</i> . . .	186
27. Metody stosowane we wczesnej nauce języka obcego – propozycje adaptacji wybranych rozwiązań	215
Zakończenie – garść porad i refleksji	223
Wskazania do komunikowania się w grupie przedszkolnej	225
Bibliografia	229

TABLE OF CONTENT

Introduction	9
Part 1. Development of children's language and communication competence	
1. Stages of language development	15
2. All-round developmental correctness and child's linguistic competence - the role of sensory integration	23
3. Environmental conditions for the development of the child's speech	24
4. Language and communication competence of 2-6 year old child	31
5. Playing games in the child's language development	33
6. Early bilingual education of children, multilingualism and multiculturalism, bilingual competence	34
Part 2. The use of music in the process of improving speech and linguistic competence formation in children - educational reflections with music in the background	
1. Functions of music as a background to child's development discussions ..	41
2. The development of musical skills in the life cycle	47
3. Elements of musical language and the language as a material for further analysis	66
4. Music and Speech in the selected concepts of music education - an outline of issues	78
Part 3. "Word After Word" - ways to improve speech, language and communication of a child in kindergarten and at home - a review of methods, suggestions for parents, carers and teachers.	
Conclusion - a handful of tips and reflections	223
Indications for communication in the kindergarten group	225
Bibliography	229

WSTĘP

„Język jest elementem scalającym całą osobowość dziecka. Za pomocą języka dziecko komunikuje się z otoczeniem, wyraża siebie, swoje potrzeby i pragnienia.

Mowa jest wyznacznikiem dzieciństwa, jego kultury.
Dziecko przyjmuje naturalną rolę badacza i budowniczego języka”.

Mówię, więc jestem...

Język mówiony jest zawsze zorientowany na dialog. Zanim dziecko zwróci się do ludzi nieznanym, rozmawia z rodzicami, rodzeństwem, z bliskimi mu osobami. Zanim dzieci zaczną pisać i czytać, mówią¹. Kiedy tylko dziecko ulegnie urokowi liter i słów, jego ciekawość świata oraz zachwyty nim będą już rzeczywiście nie do pohamowania. Otoczenie może wspierać i motywować tę ciekawość oraz potrzebę ciągłej nauki albo hamować ją i przeszkadzać w jej rozwijaniu. Dorośli powinni dążyć do tego, aby badanie języka stało się dla dziecka ważnym tematem².

Sprawność języka i komunikowania się dziecko nabywa w codziennych sytuacjach. Nauka języka jest procesem naturalnym i rozwija się równolegle z rozwojem dziecka. Naturalna nauka języka rozpoczyna się w domu, w otoczeniu osób najbliższych emocjonalnie dziecku, tworzących przyjazne środowisko uczenia się, w tym również języka mówionego. Ważna staje się organizacja przestrzeni potrzebnej do rozwoju każdego dziecka, przestrzeni wygodnej i bezpiecznej, stymulującej dziecko w rozwoju. Jedną z kategorii przestrzeni rozwojowej jest interpersonalna przestrzeń symboliczna i retoryczna, która jest sposobem wyrażania siebie poprzez ekspresję i różne artystyczne środki wyrazu³. Opanowanie języka – fonetyki, struktur gramatycznych, stylistycznych – jest jedną w najistotniejszych rozwojowo fascynacji człowieka⁴.

¹ H. Tenta, *Badacze pisma i znaków. Co dzieci chcą wiedzieć*, Kielce 2005, s. 7.

² Tamże, s. 9.

³ B. Dymara, *Rozważania o człowieku, przedszkolu, szkole, przestrzeniach i barwach kultury*, „Blżej Przedszkola” 2012, nr 11/134, s. 22.

⁴ E. Wieczór, *Childhood – a Fascination with Human Development*, [w:] *Świat małego dziecka*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, Poznań 2013, s. 11–17.

Kierujemy się przesłaniem, że przestrzeń języka stanowią słowa, obrazy, dźwięki.

Proponowana publikacja ma charakter merytoryczno-metodyczny. Zamyśleniem autorki było zaprezentowanie w części teoretycznej najistotniejszych zagadnień językowych i komunikacyjnych w odniesieniu do stadiów rozwojowych dziecka. W części pierwszej przedstawiono: teorię rozwoju języka, pojęcia „kompetencja językowa” i „kompetencja komunikacyjna”, etapy rozwoju języka, korelację między rozwojem ruchowym a rozwojem mowy dziecka, zależność między rozwojem mowy a inteligencją dziecka, rolę zabawy spontanicznej i kierowanej w rozwoju językowym dziecka. Podjęto również zagadnienie wczesnej edukacji dwujęzycznej dziecka, które tak w teorii, jak i praktyce dydaktycznej staje się ważną, aktualną problematyką. Dzieci bilingwalne budują w odmienny sposób swoją ścieżkę lingwistyczną. Często łączy się to z interkulturowością – dziecko buduje swoją tożsamość na podstawie języka, który jest elementem kultury.

Druga część, merytoryczna, dotyczy wykorzystania muzyki w procesie usprawniania mowy i kształtowania się kompetencji językowych u dzieci. Zawarte w niej zagadnienia muzyczne ściśle łączą się z pedagogicznymi. Dotyczą one: funkcji muzyki jako tła do rozważań o rozwoju człowieka, rozwoju umiejętności muzycznych w cyklu życia, elementów języka muzycznego, muzyki i mowy w wybranych koncepcjach wychowania muzycznego.

Część trzecia zawiera obszerny materiał metodyczny do pracy z dziećmi w zakresie usprawniania mowy, języka i komunikacji. Materiał i treści zostały tak dobrane i omówione, aby z łatwością zastosować je w bieżącej, codziennej pracy i zabawie z dzieckiem w domu i przedszkolu. Dla porządku propozycje metodyczne pogrupowano w metody. Do każdej z nich zaproponowano literaturę rozszerzającą problematykę. W tej części znajdują się przykłady wybranych ćwiczeń z zastosowaniem elementów muzycznych w procesie wspomaganie i usprawniania rozwoju mowy u dzieci oraz propozycje adaptacji wybranych rozwiązań metodycznych stosowane we wczesnej nauce języka obcego .

Propozycje metodyczne nie mają jedynie charakteru praktycznego, zostały wzbogacone wstępem, zarysem koncepcji bądź programu opartego na teorii rozwojowej dziecka. Jest to bardzo ważne w pracy nauczyciela, aby warsztat praktyczny zawsze opierać na teorii, by zrozumieć celowość działań dydaktycznych.

Ćwiczenia mają postać zabaw z dziećmi do przeprowadzenia w domu i przedszkolu na zasadzie spontanicznego, dobrowolnego udziału dziecka. Można je stosować zarówno w pracy indywidualnej, jak i grupowej. Powinny stanowić stały element zabaw językowo-muzycznych z dziećmi. Muzyka, rytm, śpiew, ruch przy muzyce, rymy występują w ścisłej korelacji z ćwiczeniami emisyjnymi, oddechowymi, dźwiękonaśladowczymi, ortofonicznymi, fonacyjnymi. Ćwiczenia nie mają charakteru zajęć logopedycznych ani ściśle terapeutycznych, chociaż w wielu miejscach odwołują się do nich. Zamysłem autorki było przede wszystkim zaprezentowanie zabaw ogólnojęzykowych z podłożem muzycznym.

Interdyscyplinarne językowo-muzyczne ujęcie zagadnień wynika z zainteresowań autorki, wieloletniej praktyki pedagogicznej w pracy z dziećmi oraz studiów literaturowych.

Publikacja skierowana jest do teoretyków i praktyków, osób, którzy w codziennej pracy zajmują się zagadnieniem usprawniania mowy, języka i komunikacji społecznej dzieci.

Żywimy nadzieję, że przedstawione propozycje posłużą jako inspiracja do dalszych poszukiwań atrakcyjnych i efektywnych sposobów pracy z dzieckiem oraz pogłębionej literatury interesującego problemu.

Monika Kamper-Kubańska, Elżbieta Wieczór

Część I

**Rozwój sprawności językowej
i komunikacyjnej u dzieci**

1. Etapy rozwoju języka

Pojęcia odnoszące się do mowy, języka i komunikacji

Mowa to zdolność człowieka do porozumiewania się z otoczeniem społecznym za pomocą znaków fonicznych, czyli języka. Na pojęcie mowy składają się:

- *język* – system znaków fonicznych oraz reguł ich użycia;
- *mowa jednostkowa (mówienie)* – przejaw specyficznych dla człowieka zdolności do porozumiewania się za pomocą języka, czynność używania języka;
- *tekst* – rezultat użycia języka;
- *rozumienie* – zdolność człowieka do odbierania i analizowania dźwięków mowy oraz wiązania ich z rzeczywistością pozajęzykową.⁵

„**Język** jest narzędziem porozumiewania się oraz głównym źródłem informacji dla dzieci uczących się sposobu widzenia świata zawartego w ich kulturze. Język jest głównym instrumentem myślenia. Język jest środkiem, za pomocą którego zachodzi myślenie. Człowiek jest człowiekiem tylko przez język, myślenie nie jest możliwe bez języka.”⁶

Język a mowa – język jest systemem znaków oraz reguł ich tworzenia i łączenia, natomiast mowa jest jego realizacją.⁷

Najistotniejszą funkcją mowy jest funkcja komunikacyjna.

Pojęcie **kompetencji komunikacyjnych** dziecka obejmuje wiedzę: *językową, kulturową, społeczną i ogólną wiedzę o świecie oraz umiejętność posługiwania się nią w sytuacjach komunikacyjnych*. „Kompetencje komunikacyjne to zdolność posługiwania się językiem w sposób skuteczny i dostosowany do sytuacji.”⁸

⁵ J. Porayski-Pomsta, *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1993, s. 5-6.

⁶ A. Jurek, *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisanie*, Gdańsk 2012, s. 49.

⁷ Tamże, s. 50.

⁸ *Badania nad rozwojem języka dziecka*, pod red. G. Shugar, M. Smoczyńskiej, PWN, Warszawa 1980.

Kompetencja komunikacyjna obejmuje umiejętności umożliwiające dziecku wykorzystanie posiadanych środków językowych i niewerbalnych do nawiązywania rozmów z innymi, współtworzenia ich treści oraz ich zakończenia. (A. Tarkowski 1993)

M. Kielar-Turska wskazuje, iż w *kompetencji komunikacyjnej należy wyróżnić następujące komponenty*:⁹

- wiedzę i umiejętności lingwistyczne, tj. **kompetencję lingwistyczną**, warunkującą rozumienie i budowanie zdań poprawnych gramatycznie;
- umiejętność różnicowania sposobów mówienia w zależności od spostrzegania świata społecznego, czyli lingwistyczne zdolności funkcjonalne;
- umiejętności poznawcze, które pozwalają mówiącym poruszać się w przestrzeni znaczeń;
- umiejętności intencjonalnego realizowania wypowiedzi związane z emocjonalnymi i wolicjonalnymi właściwościami mówiącego;
- umiejętności społeczne dotyczące uzgadniania płaszczyzny stosunku społecznego, czyli definiowanie sytuacji mówienia;
- umiejętności interakcyjne wyrażające się w znajomości i stosowaniu reguł językowych i niejęzykowych, dotyczących nawiązywania i podtrzymywania interakcji;
- umiejętności kulturowe związane z uczestnictwem w obrzędach grupy zgodnie z obowiązującymi w danej grupie społecznymi normami i wartościami.

Autorka podkreśla związek między trzema rodzajami **kompetencji: poznawczymi, językowymi i komunikacyjnymi**.

Kompetencja językowa to wiedza o systemie języka, kompetencja komunikacyjna to wiedza o regułach użycia tego systemu. „Nadrzędną jest kompetencja lingwistyczna, na którą składa się kompetencja językowa, komunikacyjna i kulturowa.”¹⁰(T. Rittel)

Kompetencja językowa to znajomość języka, to wiedza o budowie języka, to znajomość słownika i gramatyki języka.

⁹ M. Kielar-Turska, *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, R. Piwowski (red.), Uniwersytet Białostocki, Białystok 2003, s. 277–287.

¹⁰ T. Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994.

T. Rittel – wyróżnia trzy **poziomy kompetencji językowej**:¹¹

1. *przejściowy* - świadomość językowa dziecka, jej zmienność i stała zmiana reguł tego języka (swoistość języka dziecka),

2. *przybliżony* - świadomość językowa ucznia przejawiająca się we wzroście reguł strukturalnych języka w porównaniu z kompetencją przejściową

3. *docelowy* - świadomość językowa ucznia/dorosłego jest planowana, obejmująca rozwinięty język, zgodny z językiem ogólnym. U dziecka rozpoczynającego naukę szkolną fonetyka ma cechy języka ogólnego docelowego, natomiast morfologia/fleksja cechy języka dziecka.

Etapy rozwoju mowy

„Nauka mówienia nie rozpoczyna się bynajmniej w momencie, gdy dziecko wypowie pierwsze słowa, lecz w chwili jego urodzenia, a nawet wcześniej, w życiu płodowym. Niemowlęta z wrodzonym zainteresowaniem przysłuchują się rozbrzmiewającym wokół nich dźwiękom i potrafią zrozumieć, co mówimy, na długo przedtem, zanim same zaczną wypowiadać słowa. Rozwój mowy to proces długotrwały, w którym zasadniczą rolę odgrywają czynniki biologiczne, psychologiczne oraz środowiskowe”¹². Mowa składa się z czterech składników: mówienie, tekst, rozumienie, język. Dziecko powinno opanować wszystkie cztery elementy mowy. S. Szuman mówi, że niemowlę posiada naturalną i wrodzoną wrażliwość do nawiązania kontaktu społeczno-psychologicznego z otoczeniem, a zwłaszcza z matką. Urodzenie się dziecka wywołuje u otoczenia, szczególnie u matki, niezwykle aktywność uczuciową, która ma dla kształtowania się mowy podstawowe znaczenie. Aktywność ta objawia się w przemawianiu do dziecka przy każdej sposobności. Uczuciowa łączność rozluźnia się z biegiem czasu, ale trwa aż do osiągnięcia przez dziecko całkowitej samodzielności we wszystkich czynnościach, tzn. do wieku szkolnego.

¹¹ Tamże

¹² A. Hamerlińska-Latecka, *Dyslalia psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej*, Bydgoszcz 2012, s. 25.

„Język został określony jako umowny *system symboli* (R. Brown, 1965), a pojedyncze słowa »reprezentują« rzeczy, czyli przedmioty, wydarzenia, ludzi. Zadaniem dziecka jest rozpoznać związek pomiędzy symbolem, a tym, do czego się on odnosi, oraz zgromadzić słownictwo, którym będzie się posługiwać. [...] Język to coś więcej niż tylko zbiór słów; jest to również spójny system, w którym panują reguły mówiące o tym, w jaki sposób łączyć te słowa. Dziecko, by stać się biegłym użytkownikiem języka, musi przyswoić więc nie tylko słownictwo, ale także gramatykę¹³. Rozwój umiejętności mowy dzieci posiadają już w momencie urodzenia, natomiast jeśli za kryterium przyjmujemy rozumienie konkretnych słów, to zaczyna się to około 9. miesiąca życia, jeśli zaś przyjmujemy najpopularniejsze kryterium, jakim jest wymawianie słów zrozumiałych dla innych, to będzie to wiek 12 miesięcy¹⁴. Dziecko nie uczy się mowy przez proste naśladowanie dźwięków, słów lub zadań zasłyszanych od dorosłych, lecz stopniowo opanowuje system języka ojczystego, a więc zespół uporządkowanych reguł fonetycznych i gramatycznych.

Rozwój mowy jest uwarunkowany genetycznie, jest umiejętnością wrodzoną i możliwy jest jedynie w kontakcie ze środowiskiem społecznym. „Rozwój mowy trwa kilka lat, a w jego przebiegu wyodrębniają się pewne okresy, których czas trwania u dziecka normalnie rozwijającego się można określić w następujący sposób¹⁵:

- *etap przygotowawczy* – okres płodowy;
- *etap melodii* – od urodzenia do 1. roku życia (podokresy: krzyk, gruchanie, głuzenie, gaworzenie);
- *etap wyrazu* – od 1. do 2. roku życia;
- *etap zdania* – od 2. do 3. roku życia;
- *etap swoistej mowy dziecięcej* – od 3. do 7. roku życia¹⁶.

Etap przygotowawczy, jak przedstawia L. Kaczmarek, „trwa od 3. do 9. miesiąca życia płodowego. W tym czasie dopełniają się dwa podstawowe dla kształtowania się mowy warunki, tzn. wykształcają się narządy mowy oraz rozpoczyna się ich funkcjonowanie. G. Clauser twierdzi, iż pierwszym zjawiskiem, które odbiera płód, jest zjawisko rytmiczne, gdzie czteromiesięczny płód odczuwa rytm kolebania w czasie chodu matki, a siedmiomiesięczny już słuchowo odczuwa bicie serca

¹³ H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2006, s. 294–295.

¹⁴ Tamże, s. 301.

¹⁵ I. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1979, s. 209.

¹⁶ A. Hamerlińska-Latecka, dz. cyt., s. 26.

matki i ssie swój palec, a gdy go gubi to »płacz«. W ostatnim miesiącu przed urodzeniem płód reaguje na bodźce akustyczne. Krzyk noworodka tuż po urodzeniu, jak również ssanie, jest kontynuacją umiejętności nabytych wcześniej¹⁷.

Etap melodii, tzw. sygnał apelu – dziecko po urodzeniu wydaje krzyk spowodowany pierwszym oddechem, krzykiem lub płaczem, który przemienia się z symptomu w apel z chwilą uświadomienia sobie, że za jego pomocą można na otoczeniu coś wymóc¹⁸. Po krzyku matka poznaje, że dziecko jest głodne, zimno lub mokro mu, natomiast dziecko zaczyna kojarzyć, że ilekroć płacze, tylekroć zjawia się matka i jest to pierwsze porozumienie. Krzyk to ćwiczenie narządu oddechowego, podczas którego występują elementy nieartykułowane, trudne do określenia, a dźwięki zbliżone są do samogłosek *a, o, u*. Około 2. lub 3. miesiąca niemowlę zaczyna głużyć, czyli wytwarza dźwięki, które są przypadkowe. W tym okresie dziecko zaczyna się przygotowywać do wydawania podstawowych dźwięków mowy. Gruchając i gaworząc, dziecko „montuje” sobie w ośrodkowym układzie nerwowym złożoną sieć powiązań, a w mózgu zaczynają również się wytwarzać skojarzenia między obrazem wzrokowym przedmiotu a jego dźwiękowym odpowiednikiem. Zaczyna ono wtedy rozumieć mowę oraz wymawiać nazwy przedmiotów o określonym znaczeniu. Bez tych skojarzeń nazwy byłyby pustymi dźwiękami bez treści, a przedmioty i czynności nie miałyby w umyśle dziecka żadnych słownych odpowiedników¹⁹. Pod koniec 1. roku życia dziecko już dużo rozumie, spełnia proste polecenia, zaczynają się pojawiać pierwsze wyrazy: *mama, tata, baba*. Rozwój mowy w tym okresie postępuje równolegle z rozwojem fizycznym: fazie głużenia odpowiada umiejętność unoszenia głowy; gaworzeniu – umiejętność siadania; pierwszym wyrazom – pozycja pionowa, stanie²⁰.

Etap wyrazu, który jest wielkim postępowaniem w rozwoju mowy dziecka, trwa między 1. a 2. rokiem życia. Dzięki wzrastającej sprawności motorycznej, zwłaszcza lokomocyjnej, dziecko nie jest już skazane na bierny kontakt z otoczeniem, lecz samo organizuje sobie coraz bogatsze sytuacje, chwytą, manipuluje, natrafia na coraz nowe rzeczy i zjawiska, zbliża się do ludzi i przedmiotów – a wszystko to trzeba ja-

¹⁷ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1977, s. 90–92.

¹⁸ I. Styczek, dz. cyt., s. 210.

¹⁹ L. Kaczmarek *Kształtowanie się mowy dziecka*, seria: *Prace Komisji Filologicznej Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk*, t. XV, Poznań 1953, z. 2.

²⁰ G. Demel, *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1983, s. 10.

kość nazwać, określić. W ten właśnie sposób mowa staje się dla dziecka narzędziem myślenia, badania i dociekania świata²¹. Wielu autorów podkreśla współzależność między rozwojem ruchowym dziecka (chodzenie, siadanie, chwytanie) a rozwojem mowy. Początki mowy są nieco wcześniejsze u dziewczynek niż chłopców, ponieważ dojrzewanie organizmu żeńskiego następuje szybciej. Pierwsze wyrazy nie są początkowo kojarzone z żadnym desygnatem, ale w następnym rozwoju mowy wyraz *tata* może oznaczać każdego mężczyznę, podobnie jak *hau-hau* każde zwierzę. W tym okresie dziecko potrafi już powtarzać za dorosłymi proste wyrazy. W mowie dziecka głoski pojawiają się stopniowo. Nabycie umiejętności wytwarzania wszystkich trwa długo, bo aż parę lat. Najpierw pojawiają się głoski najbardziej kontrastowe pod względem artykulacyjnym, czyli samogłoska *a* i spółgłoski *p* i *t*, czyli zwarte. Inne samogłoski dziecko zaczyna wymawiać stopniowo. Początkowo najbardziej zróżnicowane pod względem artykulacyjnym *a*, *u*, *i*, a na końcu pojawiają się głoski różniące się tylko jedną cechą artykulacyjną, jak dźwięczne i bezdźwięczne, ustne i nosowe o różnym stopniu zbliżenia narządów mownych. Większość dzieci półtorarocznych potrafi już spełniać proste polecenia oraz można u nich zaobserwować początki mowy spontanicznej. Wyrazy zaczynają zastępować gesty, którymi dziecko posługiwało się dotychczas, wyrażając swoje emocje, życzenia. Pod koniec 2. roku życia dziecko próbuje wypowiadać swoje doznania, a wyraz pełni funkcję całej wypowiedzi. Z końcem tego okresu słownik dziecka zawiera kilkadziesiąt wyrazów, które wypowiadane są bardzo zniekształcone pod względem brzmieniowym. Dziecko słyszy całe wyrazy oraz zdania wypowiadane przez osoby z jego otoczenia i nie mogąc zapamiętać całej postaci brzmieniowej wyrazu, odtwarza ogólny zarys, a czasem tylko jedną sylabę²².

Etap zdania to okres trwający między 2. a 3. rokiem życia i w tym czasie u dziecka wyłaniają się poszczególne kategorie gramatyczne, jak również wzbogaca się słownictwo oraz ustala system fonologiczny²³. Szczególną cechą dla tego okresu jest jeszcze wciąż znaczna zmienność wymowy²⁴. W tym czasie mowa ulega dalszemu udoskonaleniu. Dziecko zaczyna rozumieć rozmowę rodziców dotyczącą członków rodziny, interesujących je przedmiotów bądź aktualnych zdarzeń. Pierwsza zda-

²¹ G. Demel, *Elementy logopedii*, Warszawa 1987, s. 22.

²² I. Styczek, dz. cyt., s. 211–215.

²³ E. Lenneberg, *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980.

²⁴ A. Hamerlińska-Latecka, dz. cyt., s. 28.

nia są dwuwyrzowe i oznajmujące, rozkazujące, pytające oraz wykrzyknikowe. Mowa dziecka staje się zrozumiała nie tylko dla osób z najbliższego otoczenia²⁵. W tym okresie wyłaniają się poszczególne kategorie gramatyczne oraz gwałtownie wzbogaca się słownik, a także ustala się system fonologiczny, lecz proces ten nie przebiega łatwo. Wypowiedzi są często zbudowane niezgodnie z tradycją językową. Dziecko umie wymawiać wszystkie samogłoski, z wyjątkiem nosowych, oraz spółgłoski, których artykulacja jest widzialna²⁶. Osiągnięciem oraz efektem okresu zdania jest wzrost sprawności komunikacyjnej i społecznej dziecka²⁷.

Etap swoistej mowy dziecięcej, swoistych form językowych, jest czwartym stadium rozwoju mowy dziecka i trwa między 3. a 7. rokiem życia, gdy dziecko prowadzi swobodne rozmowy. Dziecko 3-letnie potrafi już się porozumieć z otoczeniem, a jego mowa jest już w pewnym stopniu ukształtowana, co nie znaczy, że pozbawiona błędów, a jej rozwój nie odbywa się w dalszym ciągu²⁸. W tym okresie dzieci tworzą wiele neologizmów językowych, czyli nowych wyrazów utworzonych od wyrazów już istniejących za pomocą odpowiednich formantów, które są przejawem rozwoju języka. Jest to czas, kiedy dziecko zdobywa umiejętność wymawiania pełnego zasobu głoskowego języka polskiego oraz wzrasta liczba przymiotników, przysłówków, zaimków i liczebników. Zdaniem E. Lenneberga język w wieku czterech lat jest już dobrze ukształtowany, a odchylenia od języka dorosłych dotyczą raczej stylu niż gramatyki. Dzieci w tym wieku przechodzą okres pytań i jest to czas, kiedy potrafią pytać o wszystko, co je zainteresuje, a zjawisko to jest związane z intensywnym poznawaniem przez dziecko świata oraz z postępującym procesem poznawczym.

W wieku pięciu i sześciu lat następuje twórcze posługiwanie się językiem oraz kształtowanie się wiedzy metajęzykowej, co oznacza, że dzieci:

- bawią się słowami;
- tworzą rymy;
- zauważają wieloznaczność wyrazów;
- zaczynają używać porównań²⁹.

²⁵ I. Styczek, dz. cyt., s. 215–216.

²⁶ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko...*, s. 94.

²⁷ A. Hamerlińska-Latecka, dz. cyt., s. 29; J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka. Od noworodka do 6 roku życia*, Kraków 2008.

²⁸ I. Styczek, dz. cyt., s. 216.

²⁹ A. Hamerlińska-Latecka, dz. cyt., s. 29–30.

Rozwój mowy nie u wszystkich dzieci przebiega jednakowo, u niektórych szybciej, a u innych zaś wolniej, co przejawia się późniejszymi początkami mowy i wolniejszym przyswajaniem sobie mowy pewnych głosek. Stopień rozwoju mowy w danym momencie zależy od wpływu środowiska, zdolności pedagogicznych rodziców oraz rozwoju psychofizycznego dziecka, który jest najważniejszym czynnikiem wpływającym na rozwój mowy u dziecka³⁰.

Przedstawiony rozwój mowy postępuje równolegle z rozwojem motoryki narządów artykulacyjnych. Mówienia trzeba się uczyć tak jak innych sprawności i jest to możliwe dzięki sukcesywnemu dojrzewaniu różnych organów mowy. Mowa wytwarza się dzięki skoordynowanej aktywności muskulatury języka, warg, gardła, podniebienia, krtani, płuc. Od najmłodszych lat dziecko ćwiczy narządy artykulacyjne przez czynności ssania, połykania, żucia, czyli ruchy szczęki, języka i warg, i w ten sposób język przygotowuje się do wymowy głosek³¹.

Można wyróżnić następujące fazy mowy:

Faza mowy sytuacyjnej – najwcześniejszy okres rozwoju mowy. Jest to okres kształcenia się najważniejszych warstw skojarzeń słownych. Nazywając ten okres sytuacyjnym, podkreślamy jego aspekt społeczny, mianowicie fakt uwarunkowania funkcji mowy aktualnym działaniem na dziecko swoistych układów bodźców charakterystycznych dla rozmaitych sytuacji środowiskowych.

Faza mowy i myślenia konkretno-wyobraźniowego jest bezpośrednio wyższą fazą myślenia za pomocą mowy, rozwijającą się na podłożu myślenia i mówienia sytuacyjnego, stanowi myślenie konkretno-wyobraźniowe, oderwane od aktualnej sytuacji. W tej drugiej fazie dziecko zdolne jest myśleć i mówić na podstawie minionych doświadczeń bezpośrednich nie tylko o tym, czym jest zajęte w danej chwili, i o tym, co w danej chwili oddziałuje na jego zmysły, lecz również o tym, co było w przeszłości i co ma być w przyszłości. Jest to mówienie z wyobraźni i pamięci

Faza mowy abstrakcyjnej stanowi najwyższą warstwę funkcji mowy. Są to funkcje uogólniające i pośredniego myślenia za pomocą mowy. W fazie tej osobnik zdolny jest do ujmowania rzeczywistości w oderwaniu od konkretnych wyobrażeń utrwalonych i odtwarzanych w mózgu. W aspekcie społecznym każdorazowy proces myślenia i mówienia abstrakcyjnego zdeterminowany jest aktualną, sprzyjającą albo niesprzyjającą sytuacją.

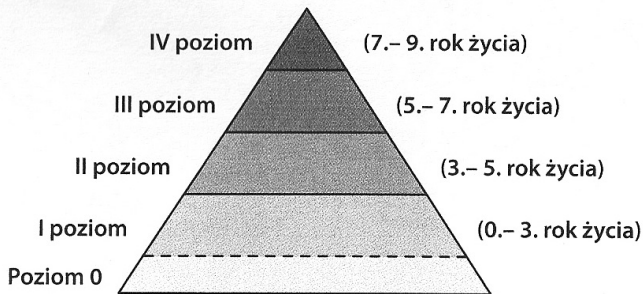
³⁰ I. Styczek, dz. cyt., s. 217.

³¹ G. Demel, *Elementy...*, s. 12.

2. Prawidłowości ogólnorozwojowe a sprawność języka u dziecka, rola integracji sensorycznej

W procesie rozwoju mowy dzieci młodszych istotne znaczenie dla kształtowania mowy mają zdolności ruchowe w zakresie dużej i małej motoryki. Podstawowymi wskaźnikami rozwoju mowy u dziecka są ogólne zdolności ruchowe dziecka, prawidłowy poziom napięcia mięśniowego oraz rozwój małej motoryki³². Ważną rolę w procesie rozwoju mowy odgrywa dojrzewanie i funkcjonowanie ośrodkowego układu nerwowego.

Rysunek 1. Piramida sensorycznego rozwoju mowy



Poziom 0 – rola porodu naturalnego w rozwoju mowy, wzorce zachowań odruchowych, czynniki dziedziczne, rozwój systemów sensorycznych, uwarunkowania środowiskowo-prenatalne.

Poziom I – (0.–1. rok życia) – odruchy niemowlęce, integracja ssania, polykania i oddychania, rozwój prakcji oralnych, kształtowanie wrażliwości słuchowej, interakcje komunikacyjne.

Poziom II – (1.–3. rok życia) – rozwój funkcji słuchowo-językowych i artykulacji, koordynacja oko-ruchowa, kształtowanie kinestezji artykulacyjnej, doskonalenie prakcji oralnych, rozwój i doskonalenie dużej motoryki.

Poziom III – (3.–5. rok życia) – rozwój małej motoryki i precyzji ruchów dłoni, doskonalenie percepcji wzrokowej i słuchowej, sekwencyjność, ogólna koordynacja ruchowa, intensywny rozwój systemów sensorycznych, doskonalenie kinestezji artykulacyjnej, sprawność w zakresie samoobsługi, pierwsze złożone umiejętności ruchowe.

Poziom IV – (5.–7. rok życia) – opanowanie technik szkolnych, dojrzałość emocjonalna i społeczna, opanowanie systemu językowego fonetyczno-fonologicznego, lateralizacja – specjalizacja półkul mózgowych, koordynacja wzrokowo-słuchowo-ruchowa, dojrzałość artykulacyjna, orientacja w schemacie ciała i przestrzeni, planowanie ruchu – złożone umiejętności ruchowe.

Źródło: B. Odowska-Szlachcic, opracowanie autorskie.

³² B. Odowska-Szlachcic, *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganianiu mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, Gdańsk 2010, s. 13.

Lateralizacja mowy

Materiał werbalny jest przetwarzany i analizowany w lewej półkuli mózgowej. Czynności językowe zdominowane są przez tę część mózgu, jednakże prawa półkula bierze także udział w procesach językowych.

Lewa półkula – odbiera, rozpoznaje i różnicuje dźwięki mowy, przepracowuje materiał związany z cichym czytaniem, rozpoznaje rymy, dokonuje złożonych operacji werbalnych.

Prawa półkula – rozpoznaje rzeczowniki w mianowniku (słyszane i odczytywane globalnie), identyfikuje i różnicuje samogłoski, kontroluje i pozwala rozumieć prozodię mowy (intonację, akcent, rytm), pozwala rozumieć kontekst wypowiedzi, morał, treści humorystyczne oraz metafory.

Okazuje się zatem, że pozornie „niejęzykowa” prawa półkula pozwala rozumieć oraz wyrażać treści emocjonalne³³.

3. Środowiskowe uwarunkowania rozwoju mowy dziecka

„Mowa to czynność porozumiewania się ludzi za pomocą języka, na który składają się słowa oraz reguły określające sposoby ich używania. Słowa mają charakter znaków: są sygnałami zastępującymi określone rzeczy, przedmioty, zjawiska, czynności czy zachodzące między nimi relacje”³⁴.

„Mowa jest konkretyzacją myślenia, jego tworzywem i produktem”³⁵.

Mowa to „akt w procesie porozumiewania się językowego słownego, akt, w którym dzięki obopólnej znajomości tego samego języka osoba mówiąca przekazuje informacje, a słuchająca ją odbiera”³⁶.

Komunikowanie się oznacza wymianę myśli i uczuć. Wymiana może się odbywać za pomocą różnych form języka: gestów, emocji, pisma i mowy. Najpowszechniej i najskuteczniej odbywa się to za pomocą mowy.

³³ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka – od noworodka do 6 roku życia*, Kraków 2008, s. 271-272.

³⁴ A. Mateczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003, s. 103.

³⁵ Z. Słobodzian, *Zanim dziecko rozpocznie naukę w szkole*, Warszawa 1974, s. 72.

³⁶ E. Słodownik-Rycaj, *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Warszawa 1998, s. 8.

Prawidłowe kształtowanie i rozwój mowy dziecka stanowi podstawę rozwoju wielu jego sfer osobowości. Dzięki rozumieniu mowy dziecko poznaje otaczający go świat, a dzięki umiejętności mówienia jest w stanie wyrazić swoje uczucia i spostrzeżenia, nawiązać kontakt społeczny z otoczeniem.

Zdolność językowego porozumiewania się należy do cech nabytych, co oznacza, że mowa nie jest umiejętnością wrodzoną, ale wyuczoną. Kształci się stopniowo pod wpływem wielu czynników. Na rozwój mowy dziecka bardzo ważny wpływ wywiera środowisko, w którym ono żyje. Dziecko uczy się mówić i wypowiadać nie tylko dzięki przebywaniu w odpowiednim środowisku, lecz dzięki obcowaniu z otoczeniem, a zwłaszcza dorosłymi.

Wyróżniamy następujące funkcje mowy:

- funkcja ekspresywna – polega na wyrażaniu własnych przeżyć;
- funkcja impresywna – polega na wywieraniu wpływu na otoczenie;
- funkcja komunikacyjna – polega na wymianie informacji;
- funkcja regulacyjna – uwarunkowuje wpływ na działanie;
- funkcja symboliczna – działa jako narzędzie myślenia (głośne mówienie do siebie);
- funkcja autoregulacyjna – obejmuje wypowiedzi dotyczące przyszłych działań dziecka.

Według L. Kaczmarka możemy rozpatrywać mowę w dwóch aspektach, a mianowicie z punktu widzenia indywidualnego i społecznego. „W aspekcie indywidualnym mowę traktuje się jako nadawanie i odbiór tekstu”. Tekst ma tzw. treść, która jest zrozumiała dla rozmówcy tylko w momencie, gdy posługuje się on tym samym językiem.

Rozumienie zawsze wyprzedza umiejętność mówienia. Opanowanie przez dziecko struktury gramatycznej języka ojczystego oraz zdobycie umiejętności wypowiadania się zdaniami wpływa na przekształcenia w obrębie funkcji mowy, która jest narzędziem porozumiewania się dziecka z osobami z jego otoczenia, czyli jest narzędziem komunikacji społecznej³⁷. Użyteczność języka w procesie komunikacji jest bezsporna, natomiast rozmowa z inną osobą wymaga dużo więcej niż tylko jego znajomość. Przyswojenie sobie słownictwa oraz gramatyki to jedna rzecz, a ich stosowanie w życiu codziennym – druga – i dzieci zwykle przyjmują, że inne osoby je rozumieją,

³⁷ M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarza, *Psychologia rozwojowa*, Warszawa 1992, s. 153.

gdyż one rozumieją same siebie. Często wpadają w frustrację, gdy okazuje się, że to, co mówią, jest dla słuchacza pozbawione sensu, gdyż nie są świadome tego, że ich przekaz jest niewłaściwy.

Mowa to forma języka, w której, aby przekazać pewne treści, używa się artykułowanych dźwięków lub słów. Jest to zjawisko unikalne, spotykane tylko u ludzi, bo związane ze specyficznymi właściwościami anatomicznymi i fizjologicznymi organizmu człowieka, a w szczególności mózgu. Mowa jest zarówno sprawnością motoryczną, jak też umysłową. Dlatego dziecko musi się nauczyć wymawiać słowo i kojarzyć z nim znaczenie przedmiotu. Kojarzenie słów ze znaczeniem może się odbywać trzema sposobami:

- metodą prób i błędów;
- poprzez naśladownictwo;
- przez uczenie się pod kierunkiem.

Dzieci muszą się nauczyć, że istnieją reguły korzystania z języka w interakcjach społecznych. Przy zastosowaniu metody prób i błędów dziecko może kojarzyć właściwe i błędne znaczenia słowa. W przypadku uczenia się przez naśladownictwo dziecko bierze przykład z dorosłych, najczęściej z matki. Wielokrotnie powtarza ono nazwę przedmiotu, który jest w zasięgu ręki, poznaje je wszystkimi zmysłami. Powtarzanie nazwy pozostawia w mózgu ślady słuchowe. Istnieje też sposób uczenia się pod kierunkiem. Dziecko trzymając przedmiot, bawi się nim, a więc poznaje go. Wykorzystuje wówczas wszystkie narządy zmysłów. W tym czasie dorosły wymawia nazwę przedmiotu, opisuje jego kształt, kolor, budowę. Podaje też jego zastosowanie. Ten sposób uczenia zmniejsza możliwość popełniania błędów przez dziecko.

Podane sposoby pomagają dziecku w kojarzeniu przedmiotów z nazwą dźwiękową. Rozszerzają zasób słownictwa dziecka. Istotną rolę w procesie rozwoju mowy dziecka odgrywają następujące czynniki:

- środowisko;
- zdolności pedagogiczne rodziców;
- psychofizyczny rozwój dziecka.

Kluczową rolę w procesie rozwoju mowy odgrywa środowisko. Dzieci z rodzin zamożnych wcześniej zaczynają naukę mowy, lepiej się wypowiadają. Dzieci te mają więcej zachęt do mówienia. Lepiej są kierowane w procesie opanowania mowy. Zdolności pedagogiczne rodziców mają także wpływ na rozwój mowy. Jednostronne komunikowanie się dziecka z rodzicami hamuje

go. Wychowanie zaś prowadzone w formie dialogu ułatwia go. Dziecko słysząc nazwę przedmiotu od dorosłych w rozmowie, stara się ją powtórzyć, utrwalić. Nauka mowy zależy też od psychofizycznego stanu organizmu dziecka. Dzieci zdrowe szybciej uczą się mówić, bo mowa jest zjawiskiem obejmującym koordynację różnych grup mięśni aparatu głosowego oraz kojarzenie znaczeń z wytworzonymi dźwiękami. Z rozwojem fizycznym i psychicznym dziecka doskonalą się umiejętności różnicowania napięcia mięśniowego, charakterystycznego dla głosek. Możliwe jest to dzięki współpracy wszystkich układów anatomiczno-czynnościowych, których efektem jest wypowiedź słowna. Powstawanie mowy zależne jest od rozwoju wszystkich układów, dlatego trwa kilka lat. Wiek przedszkolny przypada na okres swoistej mowy dziecięcej. 3-letnie dziecko potrafi się porozumieć z otoczeniem. Jego mowa jest w pewnym stopniu ukształtowana, ale niepozbawiona błędów. Podlega ciągłemu rozwojowi ze względu na doskonalący się aparat artykulacyjny. Całkowite opanowanie mowy pod względem artykulacji powinno wystąpić u 7-latków, o ile nie mają głębokich wad. Prawidłowa wymowa jest koniecznym warunkiem dokładnego poznawania dźwiękowej struktury wyrazu, a to decyduje o gotowości dziecka do podjęcia nauki czytania i pisania. Ma ona wpływ na rozwój słowno-pojęciowy.

Oprócz wymowy istotnym składnikiem rozwoju mowy jest zasób słownictwa. U dziecka możemy wyróżnić dwojaki rodzaj słownictwa: bierne i czynne. Słowa wchodzące w skład czynnego słownika są przez dziecko rozumiane. Wie ono, co dane słowo oznacza, i samo się nim posługuje. Słowa wchodzące w skład słownika biernego są przez dziecko rozumiane, ale nie są używane w toku rozmowy. Poszerzają one jedynie wiedzę o świecie zewnętrznym i dlatego są jedynie zapamiętywane, a nie stosowane w mowie. Na zasób słownikowy dzieci ma wpływ:

- środowisko, w którym żyje;
- wychowanie;
- stopień rozwoju procesów poznawczych.

Dzieci w wieku przedszkolnym odznaczają się dość wysokim stopniem rozwoju motorycznego, który umożliwia poznanie otaczającego je świata. Ruchliwość i rozwój procesów poznawczych: spostrzeżeń, pamięci, uwagi, myślenia umożliwia bogacenie mowy. Dzieci 3–4-letnie poznają otaczający świat wszystkimi zmysłami: wzrokiem, słuchem, dotykiem, węchem oraz smakiem.

Doświadczenia te bogacą słownik dziecka, który u 3–4-latków jest bierny. Znają one wiele słów, jednak nie wykorzystują ich w mowie. Już u 3-latków występuje zróżnicowanie słownictwa na części mowy. Najczęściej używane są rzeczowniki, które wskazują przedmioty, z którymi dziecko się styka. Stosuje ono imiona własne osób, z którymi obcuje, i nazwy zwierząt. Sprawność ruchowa dziecka pozwala na dość sprawne ubieranie się, dlatego znane mu są części swojego ciała oraz ubrań. Poznanie świata zewnętrznego pozwala na wzbogacenie słownika o nazwy przedmiotów codziennego użytku. Oprócz rzeczowników dziecko używa w wypowiedziach czasowników, które wskazują czynności wykonywane przez nie oraz ruchy manipulacyjne i narzędziowe, które występowały w toku zabawy. Pojawiają się nazwy czynności porządkowych i pokarmowych wykonanych przez dorosłego i dziecko. Za pomocą czasowników wyrażane są przeżycia, pragnienia, dążenia. Słownik dziecka zawiera też kilka przymiotników, które określają cechy przedmiotu.

Słownik 4-latka poszerza się o nazwy kilku zawodów. W miarę rozwoju sprawności ruchowej wzrasta liczba czasowników, które określają czynności polegające na oddziaływaniu na przedmioty. Dziecko posługuje się też przymiokami i spójnikami. Spójniki „i”, „a” łączą zdania złożone współrzędnie, a spójniki „bo”, „aby”, „żeby” łączą zdania podrzędne z nadrzędnymi.

U 5-latków wzrasta zasób słownikowy, który związany jest z czynnym udziałem dziecka w życiu rodziny czy przedszkola. Interesuje się ono tym, co je otacza. Umie dostrzegać szczegóły w obserwowanych zjawiskach i próbuje je nazwać. Zainteresowanie to przejawia się w pytaniach, które kieruje do dorosłych. Dzięki ciekawości dziecko posiada bogaty zasób słownictwa czynnego, pewną swobodę w wypowiedziach.

Dzieci 6-letnie posługują się swobodnie mową potoczną. W miarę rozwoju zabaw konstrukcyjnych potrafią wymienić części składowe przedmiotu, budynku, pojazdu. Umieją dokonać analizy rzeczy, często wykorzystując do tego wyobraźnię. Używają nazw miesięcy i pór roku, jednostek miar, wag. W miarę rozwoju zabaw badawczych dziecko zadaje coraz więcej pytań. Wynikają one z potrzeby poznania i zrozumienia świata. Dotyczą przyczyn i związków zachodzących między zjawiskami i przedmiotami. Rzadziej są to pytania o nazwy przedmiotów, bo są one w znacznej części znane. 6-latki potrafią opowiadać swoje wrażenia, mówić o zamiarach i planach. Chętnie mówią o swoich spostrzeżeniach, przeżyciach, ale muszą mieć słuchacza.

Używają wszystkich części mowy. 40–50% zasobu słownictwa stanowią rzeczowniki i czasowniki, a 20% – zaimki. Dzieci 6-letnie posługują się przymnikami, spójnikami, przysłówkami wskazującymi.

W miarę rozwoju dziecka pod względem fizycznym i psychicznym wzrasta zasób słownictwa. Dziecko 3-letnie posługuje się 1000 słów, a 4-letnie – 1600. Zasób słów zwiększa się wraz z wiekiem. 5-latki posiadają słownik obejmujący 2200 słów. Pod koniec wieku przedszkolnego dzieci posługują się 3–4 tysiącami słów. Związane jest to z nowymi doświadczeniami dzieci, które zyskują w toku działania na bazie rozwoju procesów: spostrzegania, pamięci i uwagi.

Działaniom dzieci towarzyszy rozmowa do siebie lub kolegów. Dzieci nieśmiało obawiają się środowiska zewnętrznego, wstydzą się mówić, dlatego milczą lub ograniczają swoje wypowiedzi do minimum. Nie mają okazji do wzbogacenia słownika ani doskonalenia struktury wypowiedzi. Przyswojenie przez dziecko pewnego zasobu słownikowego pociąga za sobą poprawność używania ich w mowie. Dziecko musi się nauczyć używać poprawnych form fleksyjnych. Dzieci znają najwięcej rzeczowników, dlatego muszą umieć stosować je w odpowiednich przypadkach. Najczęściej przyswojone są rzeczowniki w dopełniaczu, celowniku, miejscowniku i na końcu w narzędniku. Często w mowie dziecko używa niewłaściwych przypadków. Błędy te są najczęściej spotykane u 3-latków. Z wiekiem liczba błędów zmniejsza się. Początkowo wiele trudności sprawia dzieciom rodzaj. Mieszane są ze sobą rodzaje męski i żeński.

Dziecko bawiąc się ze starszymi, uczy się poznawać przedmioty, czynności, towarzyszące im okoliczności oraz zaczyna kojarzyć z nimi odpowiednie wyrazy. Aktywność otoczenia w obcowaniu z dzieckiem jest dla właściwego ukształtowania się mowy nieodzowna. Stałe bombardowanie dziecka naładowanymi emocjami wypowiedziami przyczynia się do nawiązywania kontaktu społeczno-psychologicznego z otoczeniem. Zaczyna ono powoli rozumieć te wypowiedzi i stopniowo z nich wyabstrahowywać system językowy, tj. zbiór symboli i układ zasad, które umożliwiają budowanie i zrozumienie wypowiedzi. Dziecko powinno niezliczenie wiele razy słyszeć wzory, zanim samo spróbuje je zrealizować. Należy mówić do niego w sposób naturalny. Wymowa powinna być wyrazista i dokładana, tzn. należy unikać spieszenia się i używania tzw. języka dziecięcego³⁸.

³⁸ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko...*, s. 44–50.

Dziecko stara się mówić poprawnie, aby być zrozumiałym dla towarzyszy zabaw. Wzrasta też umiejętność mówienia zdaniami. Zasób używanych słów służy do ich konstruowania. Dzieci stosują w wypowiedziach: równoważniki zdań, zdania pojedyncze i złożone. Równoważniki zdań używane są przez dzieci najczęściej przy wypowiedziach na temat obrazków lub na tematy dowolne. Występują u 6-latków lub w dialogach. Dzieci wypowiadają się w formie zdań pojedynczych. Składają się one początkowo z trzech wyrazów. Liczba użytych w zdaniu słów wskazuje na dojrzałość mowy dziecka. Wypowiedzi złożone z wielu słów świadczą o umiejętności syntezy kilku składników w jedną połączoną treściowo całość. Z wiekiem zwiększa się liczba słów w zdaniu. Dochodzi ona nawet do sześciu czy siedmiu. W drodze analizy i syntezy dziecko wyodrębnia i łączy swoje myśli w zdanie. Umiejętność wyrażania myśli w sposób zrozumiały dla otoczenia podnosi komunikatywność mowy.

Dzieci w wieku przedszkolnym starają się posługiwać też zdaniami złożonymi podrzędnie i współrzędnie. Zdania te wymagają skomplikowanych operacji zdaniotwórczych. Młodsze dzieci mają trudności z przeprowadzeniem tego rodzaju czynności umysłowych, bo ich myślenie jest konkretno-wyobrażeniowe.

W miarę rozwoju procesów psychofizycznych dzieci posługują się coraz swobodniej zdaniami. Istotną rolę odgrywa myślenie. Na jego rozwój ma wpływ mówienie zdaniami o złożonej strukturze, a jednocześnie jasnej i przejrzystej konstrukcji. Obserwując otaczającą rzeczywistość, poznając przedmioty i zjawiska, jakie otaczają dziecko, ujmuje ono swoje spostrzeżenia w postaci zdań. Nie odnosi się świadomie do języka jako narzędzia myślenia. Nie dba o ścisłość swojej wypowiedzi.

Praktyczne opanowanie przez dziecko słownictwa, fleksji, wymowy i zdobycie umiejętności wypowiadania się zdaniami wpływa na zmiany w obrębie mowy. Pod koniec wieku przedszkolnego dzieci posługują się swobodnie mową potoczną, co przejawia się w dłuższych wypowiedziach ustnych.

U dzieci 5-letnich występują monologi. Są to samorzutne wypowiedzi dzieci, które towarzyszą zabawie. Są one wyrazem ekspresji słownej, związanej z konkretną działalnością. Monologi z biegiem czasu przechodzą w mowę dialogową. W dialogu dziecko „próbuje włączyć partnera do działania, nakłonić go do współpracy [...] Działanie pobudza dzieci raczej do dialogu niż do monologu w sensie głośnego myślenia, mowa dziecka zmierza ku rozmowie”³⁹.

³⁹ M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986, t. II, s. 466.

Dzieci 5-letnie porozumiewają się zarówno między sobą, jak i z dorosłymi za pomocą zdań i słów. Mowa ta ma charakter komunikowania się. 5-latki prawidłowo wymawiają słowa i rzadko zdarzają się im zniekształcenia. Wypowiadają się także zdaniami złożonymi ze spójnikiem „i” oraz „bo”, „albo”. Potrafią przedstawić przebieg zdarzeń, opisać, jak się czują, oraz wyjaśnić jakąś sytuację. Opisują obrazek, uwzględniając konkrety, czynności i cechy sytuacji. Dzieci te rozumieją polecenia, pojęcia dotyczące różnych sytuacji w domu lub przedszkolu, mają odpowiedni zasób słów. Używają podstawowych pojęć ogólnych typu: zwierzęta, warzywa, owoce, posiłki. Pytają również o znaczenie nowych słów oraz powtarzają je w celu zapamiętania. Często zdarza się, że dziecko podczas zabawy mówi samo do siebie, w rozmowie z rówieśnikiem jest bardzo rozmowne, a także próbuje rymować, szuka rymów.

Dzieci 6-letnie natomiast prawidłowo już artykułują głoski, mają bogatsze słownictwo, budują dłuższe wypowiedzi oraz relacjonują to, co jest dla nich ważne, emocjonalne. Ich przekaz słowny nie jest jednak zawsze logiczny⁴⁰. Mowa już wyraźnie pełni funkcję regulacyjną – za pomocą słów wpływa się na dziecko, a ono, posługując się słowami, wpływa na nas. 6-latki używają już wszystkich części mowy, również przyimków, lecz popełniają błędy związane z różnymi formami czasowników, mylą czasy i odmiany przez przypadki. Dzieci te coraz częściej używają pojęć w mowie potocznej, łatwo rymują oraz bawią się tym.

Mowa dziecka w wieku przedszkolnym jest bardzo zróżnicowana. Jej prawidłowy rozwój uzależniony jest od wielu czynników, bo mowa związana jest ściśle z procesami poznawczymi.

4. Kompetencje językowe i komunikacyjne u dziecka w wieku 2–6 lat

Okolo drugiego roku życia dziecko samodzielnie wypowiada pierwsze słowa zbudowane najczęściej z sylab otwartych, powtarza sylaby i słowa wypowiedziane przez dorosłego (najczęściej rzeczowniki w mianowniku), rozumie proste polecenia, niektóre nazwy osób, przedmiotów i czynności .

⁴⁰ B. Janiszewska *Diagnoza dojrzałości szkolnej*, Warszawa 2012, s. 31

W drugim roku życia dziecko posługuje się nazwami osób, przedmiotów i kilku czynności, doskonali zdolność dzielenia uwagi z dorosłymi, rozumie proste zdania – głównie polecenia i zakazy, stosuje wypowiedzi jednowyrazowe lub dwuwyrazowe bez odmiany. Pod koniec drugiego roku życia pojawiają się wypowiedzi dwuwyrazowe i początki fleksji – jako pierwsza pojawia się deklinacja.

Trzeci rok życia dziecka to stały wzrost słownictwa, rozwój systemu fonetyczno-fonologicznego, szybki rozwój konstrukcji składniowych, wzrost sprawności komunikacyjnej i społecznej⁴¹.

W czwartym roku życia dziecko stale wzbogaca słownik, buduje zdania rozwinięte i złożone, wzrasta liczba przymiotników i przysłówków, spada liczba neologizmów dziecięcych i błędów gramatycznych, dziecko nazywa relacje przestrzenne wyrażeniami przyimkowymi. Jest to wiek pytań u dziecka (pojawia się ciągle pytanie – dlaczego?)

Dziecko pięcioletnie, sześćioletnie ma w pełni ukształtowany system fonetyczno-fonologiczny, swobodnie operuje elementami słownikowymi i gramatycznymi, wzrasta zdolność narracji oraz kompetencji komunikacyjnej. Zauważamy początki kształtowania się wiedzy metajęzykowej⁴².

Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w klasie pierwszej szkoły podstawowej w zakresie wspomagania rozwoju mowy⁴³:

- zwraca się bezpośrednio do rozmówcy, stara się mówić poprawnie pod względem artykulacyjnym, fleksyjnym, składniowym;
- mówi płynnie, niezbyt głośno, dostosowując ton głosu do sytuacji;
- uważnie słucha, pyta o niezrozumiałe fakty i formułuje dłuższe wypowiedzi o ważnych sprawach;
- w zrozumiały sposób mówi o swoich potrzebach i decyzjach.

Dziecko około piątego roku życia⁴⁴:

- zna poszczególne części książki i ich funkcje;
- gdy czyta mu się znajomy tekst, zaczyna śledzić go wzrokiem;
- gdy mówi, używa nowego słownictwa i konstrukcji gramatycznych;
- opowiada przeczytane historie lub odgrywa je;

⁴¹ J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna...*, s. 168, 174, 180.

⁴² J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna...*, s. 190.

⁴³ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych form wychowania przedszkolnego, załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (DzU z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

⁴⁴ R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999; P. Schiller, *Wczesne czytanie*, Warszawa 2005; J. Silberg, *Nauka czytania przez zabawę*, Warszawa 2005.

- uważnie słucha tekstów czytanych;
- potrafi wymienić kilka tytułów książek i autorów;
- poprawnie odpowiada na pytania na podstawie historii;
- ma wykształcony słuch fonemowy – dokonuje analizy i syntezy słuchowej.

5. Zabawa w rozwoju językowym dziecka

Istnieje ścisła współzależność pomiędzy rozwojem mowy i zabawą dziecka. Mowa i zabawa dziecka są aktywnościami dziecka budującymi jego intelekt⁴⁵.

Tabela 1. Zależności pomiędzy wiekiem, rozwojem mowy i zabawą

Ukończony wiek dziecka w miesiącach	Zabawa	Wokalizacja i język
4	Zabawa grzechotką, zabawa palcami.	Wokalizacja dźwięków podobnych do samogłosek.
6	Przekładanie zabawek z ręki do ręki, manipulowanie przedmiotami, powtarzanie wywoływanych dźwięków.	Włączenie nowych dźwięków spółgłoskowych o dużej różnorodności. Wymawianie sylab i budowanie z nich łańcuchów. Gaworzenie samonaśladowcze.
8	Manipulowanie zabawkami z przeciwstawieniem kciuka, poszukiwanie przedmiotu, który zniknął z pola widzenia, wyrzucanie zabawek z wózka i łóżeczka.	Wielokrotne powtarzanie dźwięków podczas zabawy. Rozumienie wypowiedzi z zabarwieniem emocjonalnym.
10	Odnajdywanie ukrytych przedmiotów, oglądanie książeczek, wskazywanie przedmiotów i obrazków, zabawy przy muzyce, naśladowanie ruchów.	Rozumienie słów, naśladowanie wypowiedzi dorosłych, pierwsze słowa zbudowane z sylab otwartych.
12	Próby rysowania, wykorzystywanie narzędzi.	Rozumienie poleceń, powtarzanie sylab i wyrazów, budowanie wypowiedzi jednoczłonowych.

⁴⁵ J. Cieszyńska, M. Korendo, dz. cyt., s. 206.

18	Złożone zabawy manipulacyjne, pierwsze konstrukcje na reduplikacji działań i wzorów.	Wyrazy reduplikowane, wyrazy wieloznaczne, onomatopeje, wypowiedzi jednowyrazowe, brak odmiany, wyrazy amorficzne, zatarte granice między częściami mowy.
24	Zabawy konstrukcyjne, naśladowanie czynności wykonywanych przez dorosłych, zabawy równoległe z rówieśnikami, brak tworzenia sekwencji czynności w zabawie.	Duża liczba zdrobnień, w deklinacji wszystkie przypadki i liczby, w koniugacji dystynkcja osób, czasów, częściowo trybów.
30	Początki zabawy tematycznej, powtarzanie sekwencji czynności.	Gwałtowny wzrost słownictwa, duża liczba zaimków, formy analogiczne w deklinacji i koniugacji, neologizmy, użycie przyimków i spójników.

Źródło: J. Cieszyńska, *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków 2000.

Analiza wzajemnych powiązań między rozwojem zabawy i mowy potwierdza przypuszczenie zwolenników ciągłości rozwoju, zdaniem których język wyłania się z komunikacji bezsłownej i działań⁴⁶.

6. Wczesne kształcenie dwujęzyczne dzieci, wielojęzyczność i wielokulturowość, kompetencja bilingwalna

Dzieci powinny podjąć naukę języka obcego odpowiednio wcześnie. Badania dowodzą, że jeśli dziecko rozpocznie naukę we wczesnym wieku, a na pewno zanim przekroczy punkt krytyczny w postaci ustalenia lateralizacji, jest ono w stanie uzyskać możliwość rozwinięcia rodzimego akcentu dla danego języka. Lateralizacja jest procesem ustalającym dominację przewagi prawej lub lewej półkuli i połączoną z tym prawo- lub leworęczność. Jak powszechnie wiadomo, przebieg i zakończenie tego procesu ma późniejszy wpływ między innymi na możliwość przyswajania języka obcego. Prawa półkula odpowiada między innymi za komunikację niewerbalną i zmysły, lewa

⁴⁶ Ibidem, s. 207–214.

zaś za komunikację werbalną i myślenie analityczne⁴⁷. Proces lateralizacji, który ustaje w wieku szkolnym, zamyka okres krytyczny, który jest wyznacznikiem tego, że określone umiejętności muszą zostać nabyte do tego czasu.

Wczesna nauka języka obcego pomaga dzieciom poszerzyć zakres słyszanych dźwięków, ułatwia ona również przyswajanie każdego następnego języka. Dzieje się tak również dlatego, ponieważ małe dziecko przyswaja drugi język na zasadzie czegoś zupełnie naturalnego, nie angażując do tego języka ojczystego. Głównym celem nauczania w tym wieku jest osłuchanie z językiem, rozbudzenie ciekawości, przygotowanie do poznawania innej kultury i zainteresowanie dziecka dalszą nauką. W pracy z dzieckiem odwołujemy się do otoczenia, do zainteresowań, do emocji – ja i otaczający mnie świat; jak się czuję i co robię; podstawowe zwroty grzecznościowe; liczby i kolory; nazwy zwierząt itd.

Aktualną tendencją w nauczaniu języków obcych jest „podejście komunikacyjne”. W metodzie tej chodzi przede wszystkim o umiejętność uzyskiwania i przekazywania informacji. Celem jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnych, a nie poznanie języka od strony reguł gramatycznych. W podejściu tym dużą wagę poświęca się nie tylko kompetencjom poznawczym dziecka, ale także środowisku dziecka. W kształtowaniu języka dużą rolę odgrywa najbliższe otoczenie dziecka. To ono stymuluje jego aktywność własną i kształtuje jego system językowy. Dlatego czynnik środowiskowy jest tak eksponowany w nauczaniu języków obcych. W podejściu komunikacyjnym wykorzystuje się mechanizmy funkcjonowania dziecka. Wykorzystuje się to, że dzieci w młodszym wieku uwielbiają rysować, śpiewać, oglądać obrazki, słuchać opowiadań, grać i bawić się. Te elementy zastosowane w nauczaniu języków obcych zapewniają kontakt z autentycznym językiem, a sytuacja komunikacji zbliżona jest do autentycznej. Ponieważ nauka języka odbywa się w jego aspekcie społecznym, dlatego skuteczność komunikacji jest ważniejsza od jego poprawności wypowiedzi. Początkowo kształci się u dzieci ich zdolności receptywne oparte na języku mówionym, a dopiero później przechodzi się do mówienia i języka pisanego. Wykorzystuje się materiały autentyczne, co wzbogaca proces nauczania nie tylko o elementy językowe, ale również kulturowe. Motywują one uczniów do nauki, pokazując realne aspekty komunikacji językowej. Liczne wyliczanki, piosenki, rymowanki, wierszyki,

⁴⁷ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005, s. 123.

które zawierają wyrażania potoczne, żargon czy też język literacki, pozwalają poznać nowy język poprzez autentyczny z nim kontakt. To w pewien sposób minimalizuje stres związany z nauką języka obcego.

Warto wziąć pod uwagę to, że dzieci młodsze lepiej niż uczniowie starsi imitują dźwięki języka obcego⁴⁸. Pamiętajmy o tym, organizując z dziećmi proces nauczania języka obcego. Te umiejętności imitacyjne można wykorzystać, proponując dzieciom zabawy i ćwiczenia muzyczne bazujące na kształceniu słuchu fonetycznego. Dlatego właśnie wszelkie recytacje i śpiewanie w języku obcym są szczególnie pożądane w nauczaniu dzieci w młodszym wieku. Pozwalają zachować wrażliwość na dźwięki charakterystyczne dla danego języka, a także ćwiczyć wymowę. Ponadto dziecko, które potrafi zaśpiewać piosenkę lub zarecytować wierszyk w języku obcym, ma wrażenie, że potrafi w nim mówić. Piosenki dziecięce powinny dotyczyć samego dziecka, jego codziennych zajęć, najbliższego otoczenia. Szczególnie korzystne są piosenki, którym towarzyszą ruch, taniec, gesty czy naśladowanie głosów zwierząt. Pomaga to lepiej zapamiętać słowa piosenki.

W warunkach sprzyjających rozwojowi obydwu języków każde dziecko, niezależnie od swoich indywidualnych predyspozycji, czy tzw. zdolności językowych, może rozwinąć pełną kompetencję bilingwalną. Dziecko może zatem się uczyć zupełnie niezależnie dwóch języków. Mózg rozdziela materiał językowy i doskonalą oba języki równolegle. Przystawanie podstaw języka w tym wieku umożliwi dziecku jego poznanie w sposób pełniejszy i bardziej naturalny niż na jakimkolwiek innym etapie życia. Dzieci dwujęzyczne mają łatwość tworzenia nowych pojęć i większą plastyczność umysłu.

Najnowsze badania wykazują, że dorastanie w dwujęzycznym środowisku wpływa na przyszłe zdolności językowe dziecka, ułatwia naukę kolejnych języków oraz rozwija zdolność abstrakcyjnego myślenia.

Rozwój językowy bilingwalnego dziecka przebiega zasadniczo równolegle w obu językach, nawet wtedy gdy drugi język nie jest używany w kontaktach z dzieckiem od samego początku. W sprzyjających warunkach, tzn. gdy kontakt dziecka z obydwojoma językami jest wystarczający, dziecko osiąga w wieku około 4–5 lat porównywalną kompetencję w obydwu.

⁴⁸ T. Siek-Piskozub, *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1994, s. 37.

Zdarza się tak, że dziecko pod wpływem różnych czynników (przede wszystkim rodzaju i intensywności kontaktów z każdym z języków, a także czynników emocjonalnych – stosunku dziecka do poszczególnych osób posługujących się w kontaktach z nim danym językiem, potrzeby komunikacji itd.) „wybiera” jeden z języków jako swój język dominujący, drugi zaś – jako język słabszy. Ważne są zatem relacje w rodzinie ułatwiające dziecku wybór języka jako dominującego.

Wielokulturowość i wielojęzyczność stają się już nie tylko wyzwaniem, ale i realnością polskich żłobków, przedszkoli i szkół. Wzrasta liczba dzieci:

- *imigrantów* – imigranci dobrowolni, uchodźcy (w 2007 roku spośród 15 tysięcy imigrantów 2,4 tysiąca stanowiły dzieci w wieku szkolnym);
- *reemigrantów* – osoby narodowości polskiej, które wróciły do Polski po pewnym czasie spędzonym poza granicami kraju (dane szacunkowe mówią o 10 tysiącach dzieci);
- *mniejszości narodowych i etnicznych* – w roku szkolnym 2011/2012 prowadzone były w szkołach dodatkowe zajęcia dla grupy 2226 dzieci i młodzieży.

Nauczyciel powinien być dobrze przygotowany do pracy z tymi dziećmi. Dzieci reemigrantów mają zagwarantowane dodatkowe godziny z nauki języka ojczystego. Ważne, aby na wstępie ustalić, czy kompetencje posługiwania się językiem polskim są wystarczające do nawiązania kontaktu, przeprowadzenia rozmowy. Możliwe, że konieczne będzie określenie nowej kompetencji – rozpoznania wpływu różnic językowych⁴⁹.

⁴⁹ *Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności dzieci*, red. K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, Warszawa 2014.

Część II

Wykorzystanie muzyki w procesie usprawniania mowy i kształtowania się kompetencji językowych u dzieci – refleksje pedagogiczne z muzyką w tle

„Gdzie słowa zawodzą, muzyka mówi”
Hans Christian Andersen, 1805–1875⁵⁰

1. Funkcje muzyki jako tło do rozważań o rozwoju człowieka

Człowiek odzwierciedla i poznaje świat nie tylko umysłem, ale w sposób bezpośredni, podstawowy: widzi go i słyszy, czuje go i poznaje w postaci konkretnych obrazów stanowiących treść żywego spostrzegania rzeczywistości. Obrazy te są nie tylko punktem wyjścia teoretycznych uogólnień nauki oraz celowych poczynań praktycznych, lecz również przyczyną przeżyć człowieka i jego stosunku do barwnego, ciekawego, głęboko przejmującego i wzruszającego „widowiska świata” – jak je nazywał Joseph Conrad.

Zdaniem S. Szumana to dzięki sztuce staje się możliwa realizacja idei pedagogicznej wszechstronnego rozwoju i kształtowania człowieka. Dążymy do tego, aby wychować ludzi, którzy będą radośni i szczęśliwi, ale także twórczy. Pomaga w tym właśnie kontakt ze sztuką. Idąc tym tropem, warto przytoczyć słowa Johna Ruskina, który zwracał uwagę, że „życie bez pracy jest przestępstwem, ale praca bez piękna jest zezwierzczeniem”⁵¹.

Wprowadzenie powszechnej edukacji muzycznej, kształcenia i kształtowania osobowości przez działania muzyczne (nie chodzi tu o działania szkół artystycznych) pozwoliło na wykrystalizowanie się funkcji muzyki, które w sposób pośredni i bezpośredni wpływają na kształcenie różnych sfer osobowości:

- funkcja wspomagająca procesy poznawcze i myślenie;
- funkcja kształtująca rozwój sfery uczuć;
- funkcja wpływająca na postawy etyczne;
- funkcja pobudzająca wyobraźnię i twórczą postawę;
- funkcja, którą starożytni określili mianem „katharsis” – oczyszczenie przez silne przeżycie estetyczne;
- funkcja terapeutyczna i rekompensacyjna⁵².

⁵⁰ S. Zięba, *Wpływ muzyki na psychikę człowieka*, Pelplin 2003, s. 79.

⁵¹ Tamże, s. 19.

⁵² M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, s. 53–60.

Podobnej klasyfikacji funkcji muzyki dokonał Paweł Cylulko, który funkcje muzyki zestawił razem z funkcjami muzykoterapii:

- funkcja wychowawcza;
- funkcja rozwojowa;
- funkcja emocjonalna;
- funkcja poznawczo-stymulacyjna;
- funkcja komunikacyjna;
- funkcja ekspresyjna;
- funkcja rekreacyjno-ludyczna;
- funkcja estetyczno-poznawcza;
- funkcja kulturotwórcza;
- funkcja terapeutyczna⁵³.

Pisząc o funkcjach muzyki, pokazano, w jaki sposób muzyka, edukacja muzyczna, zwłaszcza ta wczesna, wpływa na takie sfery, jak rozwój fizyczny, intelektualny, społeczny czy rozwój wrażliwości emocjonalnej i estetycznej. Taki całościowy, holistyczny rozwój człowieka odnosi się także do rozwoju umiejętności językowych jako niezbywalnych umiejętności każdej jednostki ludzkiej – która, aby istnieć, uczy się kompetencji komunikacyjnych na miarę swoich możliwości.

Święty Izydor z Sewilli twierdził, że „bez muzyki żadna dyscyplina nie może być doskonałą, ponieważ bez niej nic nie może istnieć. W istocie bowiem kosmos, jak mówią, utrzymywany jest w całości przez określone harmonie dźwięków, a same ciała niebieskie uczynione są tak, aby obracały się wedle pewnych modulacji harmonicznyc⁵⁴”.

Przez śpiew, ruch, zabawy rytmiczne czy grę na instrumencie muzycznym dziecko wyrabia koordynację umysłowo-fizyczną. Śpiewanie i granie na instrumentach dętych, o ile jest dobrze prowadzone, pomaga rozwijać układ oddechowy, zwiększając wydolność płuc. Potwierdzają to wyniki badań przeprowadzonych na Węgrzech w Kecskemet. Dzieci, które dużo śpiewają, mają większą pojemność płuc. Jest to, zdaniem badaczy, szczególnie ważne w przypadku dzieci mieszkających w dużych aglomeracjach miejskich z wysokim stopniem zanieczyszczenia powietrza.

⁵³ Przytoczono jedynie funkcje muzyki. P. Cylulko, *Terapeutyczna funkcja muzyki w życiu niepełnosprawnego dziecka*, „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej 2000, nr 2 (10), s. 125, 127–128.

⁵⁴ Cyt. za: P. Cylulko, *Terapeutyczna funkcja...*, s. 172.

Zwrócono także uwagę na to, że wprowadzenie do szkół śpiewu i tańca ludowego, obok tradycyjnych zajęć wychowania fizycznego, podnosi zdolności gimnastyczne dzieci. Dużą rolę w rozwoju koordynacji i sprawności fizycznej odgrywają ćwiczenia rytmiczne, przy których ręce i nogi niezależnie od siebie wykonują różne sekwencje, w zależności od rodzaju zapisu rytmicznego do wykonywania. O ile w niektórych szkołach muzycznych prowadzone są zajęcia rytmiczne, o tyle w szkołach ogólnokształcących zajęcia te są spotykane bardzo rzadko. Zajęcia takie, prowadzone poza instytucjami szkolnymi, często bardziej przypominają kurs tańca dla dzieci niż zajęcia z zakresu rytmiki.

Gra na instrumentach dętych blaszanych i drewnianych jest pomocna w leczeniu wad wymowy. Jest to związane z układem aparatu mowy, który musi być bardzo precyzyjny, jeśli chcemy wydobyć dźwięk. Instrumenty dęte drewniane wpływają na rozwój muskulatury ust i policzków. Instrumenty dęte blaszane wymagają wyrazistości rytmicznej języka.

Zajęcia prowadzone zgodnie z założeniami metod Kniesów, Labana, Dalcroze'a czy Orffa w znacznym stopniu podnoszą sprawność ruchową dzieci. Zwiększają one nie tylko koordynację, ale także przyczyniają się do tego, że dzieci w sposób świadomy kontrolują swoje ruchy i to, co za ich pomocą chcą pokazać. Badania prowadzono w różnych ośrodkach, między innymi przez G.I. Orsmond, K.K. Miller, którzy porównywali dzieci poddane oddziaływaniom muzycznym według metody S. Suzuki z grupą dzieci nieobjętych tym oddziaływaniem, wykazały, że grupa eksperymentalna uzyskała lepsze wyniki w Teście Rozwoju Koordynacji Wzrokowo-Ruchowej.

Warto jednak pamiętać, że transfer muzyka–ruch działa w dwie strony.

Kolejną płaszczyzną, na której widoczne jest oddziaływanie muzyki, jest rozwój intelektualny. Już Pitagoras zauważył istnienie związku muzyki z matematyką. Wielu badaczy zastanawia się nad tym fenomenem. „Rozumienie prostych zjawisk rytmu muzycznego ułatwia rozumienie takich pojęć matematycznych, jak: wielokrotność, całość, ułamki. Przeżycie kanonu, choćby tylko rytmicznego, ale również melodycznego i muzyczno-ruchowego ułatwia rozumienie przesunięcia figur w przestrzeni”⁵⁵.

⁵⁵ Por. M. Przychodzińska [cyt. za:] M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001, s. 171.

Myśliciele renesansu podkreślali wpływ muzyki na rozwój myślenia abstrakcyjnego. Emil Jaques-Dalcroze, twórca systemu wychowania muzycznego, zwracał uwagę, że system jego rytmiki pomaga dzieciom w rozwijaniu zdolności obserwacji, percepcji, analizy, rozumienia oraz zapamiętywania. Kolejny dowód na wpływ muzyki na rozwój intelektualny stanowią badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych. Badano wpływ metody Kodalya na ogólny rozwój psychofizyczny. Wyniki badań pokazały, że dzieci, z którymi pracowano tą metodą, miały lepsze wyniki w matematyce i czytaniu.

Muzyka jest także pomocna w rozwijaniu słuchu, mowy i czytania. W przypadku rozwoju słuchu mamy do czynienia nie tylko z nabywaniem kompetencji w zakresie słuchania i odbierania muzyki. Edukacja muzyczna może być pomocna w diagnozowaniu problemów słuchowych. W rozwoju mowy stosuje się wiele ćwiczeń, które pozwalają poznać swój głos i nauczyć się nim posługiwać oraz kontrolować go. Śpiewanie jest naturalnym sposobem niwelowania trudności w wymowie, takich jak chociażby jąkanie się. Wiele osób, których dotyka ten problem, przestaje się jąkać, kiedy zaczynają śpiewać. Dlatego też muzyka i ćwiczenia głosowe wykorzystywane są w terapii zaburzeń mowy.

Muzyka i doświadczenia muzyczne, zdaniem Marii Przychodzińskiej, wpływają korzystnie na spostrzegawczość oraz koncentrację. Ponadto rozwija się pamięć, zwiększa zdolność analizy, syntezy, porównań. Rozwija się także wyobraźnia, nie tylko muzyczna, dziecka. Na rozwój wyobraźni zwraca uwagę także J. Garniewicz, podkreślając także rolę muzyki w kształtowaniu spontanicznej ekspresji muzycznej i tanecznej.

„Muzyka stwarza nie tylko pomosty między ludźmi różnych języków, muzyka stwarza ludziom także możliwość spotykania się wolnego od uprzedzeń, dającego możliwość otwarcia się na to, co nowe. Toruje szybciej drogę do porozumienia niż język, otwiera serca i prowadzi do odczuwania we wspólnocie”⁵⁶. Słowa te pokazują, jak silny jest związek wychowania muzycznego z kształtowaniem postaw społecznych. Dziecko, wchodząc w świat muzyki, jednocześnie wchodzi w świat społeczny, dostrzega relacje, uczy się ich, także od innych ludzi. Wynika to z tego, że muzyka jest sztuką dialogu. Nawet jeśli mamy twórcę, który stroni od ludzi, jego muzyka wchodzi w dialog z odbiorcami. Zabawy muzyczne stają się bodźcem do wychodzenia z egocentryzmu na rzecz wspól-

⁵⁶ W. Pesch [cyt. za:] M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 173.

pracy z innymi ludźmi. Badania z tego zakresu prowadziły między innymi U. Rogalska, L. Kataryńczuk-Mania, M. Jabłońska. Wyniki tych badań można sprowadzić do wspólnego mianownika, potwierdzają bowiem wpływ wychowania muzycznego na rozwój postaw społecznych dzieci.

Zajęcia muzyczne mogą stanowić pomoc w pracy z dziećmi z zaburzeniami w zachowaniu się. Zwraca się szczególną uwagę na wpływ rytmiki, która wywodzi się z systemu Emila Jaquesa-Dalcroze'a. Zajęcia te pomagają w realizacji takich celów, jak:

- ćwiczenie społecznych zachowań;
- zdolność kontaktowania się;
- zdolność wczuwania się;
- zdolność nawiązywania kontaktu;
- zważanie na innych i poczucie odpowiedzialności;
- tolerancja;
- samodzielność i przystosowanie się do grupy;
- niezależne, odpowiedzialne postępowanie wewnątrz grupy społecznej;
- niezależność;
- poczucie własnej wartości;
- poczucie pewności siebie i zaufania do siebie;
- umiejętność samooceny;
- samostanowienie, decydowanie o sobie;
- odpowiedzialność za siebie;
- samokontrola;
- zdolność spostrzegania⁵⁷.

Warto zwrócić także uwagę, że muzyka – podobnie jak literatura – była i jest nośnikiem wartości społecznych i historycznych, jak na przykład patriotyzm, o czym świadczą chociażby utwory z czasów wojny.

Irena Wojnar jest zdania, że „wszelkie oddziaływanie wychowawcze sztuki na człowieka uwarunkowane jest zaistnieniem osobistego przeżycia estetycznego, to znaczy faktem nawiązania przez tego człowieka wewnętrznego kontaktu z danym zjawiskiem estetycznym, kontaktu intensyfikującego działanie emocji, wyobraźni i intelektu równocześnie”⁵⁸.

⁵⁷ B. Vogel-Steimann [cyt. za:] M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 178.

⁵⁸ I. Wojnar [cyt. za:] M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 179.

Obok przeżycia, doświadczenia estetycznego wiele miejsca autorzy poświęcają emocjonalnemu oddziaływaniu muzyki. Zagadnieniem tym w swojej pracy badawczej zajmuje się m.in. J. Sloboda. Po przeprowadzeniu obserwacji behawioralnych oznak emocji występujących po kontakcie z muzyką okazało się, że około 90% respondentów reagowało, dostając dreszczy, a 85% badanych płakało. Przytoczone przez J. Slobodę badania porównawcze przeprowadzone w Anglii i Izraelu pokazały, że muzyka jest językiem uniwersalnym znoszącym bariery społeczne i kulturowe. Ludzie z różnych kręgów potrafią w ten sam sposób zareagować na muzykę.

W emocjonalnym odbiorze muzyki ważna jest umiejętność jej dekodowania. Jest to związane ze zrozumieniem muzyki poprzez analizę jej struktury. Takie podejście czyni z muzyki wartość uniwersalną, gdyż reguły są równe dla wszystkich, niezależnie od kraju pochodzenia. Na całym świecie wykorzystywana jest ta sama symbolika i te same reguły. „Muzyka zbudowana jest zgodnie z określonymi regułami gramatycznymi i reguły te podlegają pewnemu uporządkowaniu hierarchicznemu. Słuchając muzyki, odkrywa się, że jeden element jest ważniejszy niż inny lub że jeden element jest silniej związany z jakimś elementem, natomiast jego związek z innym elementem jest słabszy”⁵⁹.

O muzyce mówi się często, że „ogarnia i porywa”⁶⁰. Dzieje się tak, ponieważ muzyka jest tą dziedziną, która najsilniej jest związana z naszą sferą biologiczną. Wystarczy wsłuchać się w ludzki organizm, aby usłyszeć dobrze zestrojoną orkiestrę. Rytmicznie bije nasze serce, „muzycznie” pulsuje nasza krew i pracują nasze płuca. Najlepszym przykładem niech będzie nowo narodzone dziecko. Przez cały okres prenatalny odbierało ono z otoczenia różne dźwięki, szmery, głosy, jednak najmocniej słyszało bicie serca matki, które uspokajało, kołysało do snu i witało na dzień dobry. Ów rytm jest dla dziecka tak charakterystyczny, że zastępuje najlepszą kołysankę, gdy wita się już ze światem. Wystarczy, że mama przyłoży swoje dziecko do piersi, a ono uspokaja się, czuje się bezpieczne, jak wówczas, gdy żyło w swoim „wodnym świecie”.

⁵⁹ S. Sloboda [cyt. za:] M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 182.

⁶⁰ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 16.

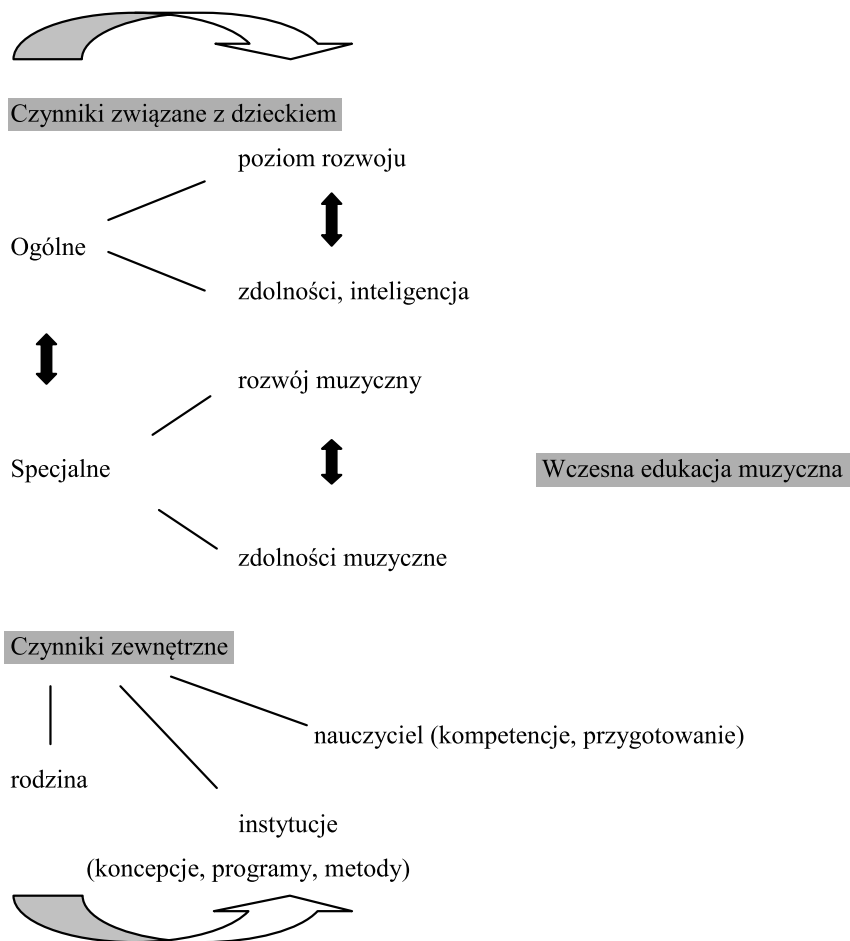
2. Rozwój umiejętności muzycznych w cyklu życia

Rozwój muzyczny trwa przez całe życie jednostki, a zaczyna się już w łonie matki, poprzez odbiór bodźców słuchowych. Dlatego nie bez znaczenia jest, jaka muzyka, a tym samym, jakie bodźce będą docierały do nienarodzonego jeszcze dziecka. To zaś, jakie one są, zależy od upodobań matki i wzorów przez nią powielanych. Wzorce te zaś nabywała przez całe życie. W ten sposób zatacza się krąg. Dlatego też ważne jest to, jak wprowadzamy kolejne pokolenia w kulturę muzyczną. Jest to o tyle istotne, że w obecnej dobie mass mediów dociera do nas wiele bodźców dźwiękowych i trzeba umieć w tym gąszczu odróżnić dzieła wartościowe i takie, które z pozoru na nie wyglądają.

Ukazanie rozwoju muzycznego w kontekście rozważań na temat kompetencji językowych dzieci stanowi swoiste tło, które pokazuje, że zarówno język muzyki, jak i język są elementami życia każdego człowieka niezależnie od jego umiejętności i kompetencji. Oba rodzaje języka stanowią swoje dopełnienie – mają wspólne cechy strukturalne – ale też wykorzystywane są w procesie porozumiewania się, budowania relacji społecznych.

Aby w pełni korzystać z potencjału muzyki w rozwoju jednostkowych, niezbędne jest wczesne wychowanie muzyczne, by jednostka, wzrastając, miała poczucie przynależności do świata kultury, którego język/mowa stanowi ważny wyznacznik i element.

Poniżej przedstawiono model uwarunkowań wczesnej edukacji muzycznej, dla zobrazowania czynników wpływających na cały proces.

Rysunek 1. Model uwarunkowań wczesnej edukacji muzycznej

Źródło: M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001, s. 10.

Przeglądając literaturę, nie znajdziemy jednolitej i zwartej teorii rozwoju muzycznego człowieka. Z jednej strony pokazuje to, że psychologia muzyki dynamicznie się rozwija, z drugiej zaś – dowodzi to tego, że rozwój muzyczny jest jednostkowy.

Wielu autorów odnosi rozwój muzyczny do ogólnego rozwoju jednostki i nakłada te teorie na siebie jak kalki.

Termin „wczesna edukacja” oznacza celowe oddziaływanie pedagogiczne na dzieci od 3. do 9. (10.) roku życia, to znaczy dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym.

Określenie rozwoju muzycznego w tym okresie jest skomplikowane. Trudność może wynikać z wieloaspektowości, albowiem rozwój muzyczny jest wielowątkowy i w zależności od założeń teoretycznych brany jest pod uwagę inny aspekt.

Najczęściej mamy do czynienia z próbami przeniesienia ogólnych teorii rozwojowych na grunt rozwoju muzycznego. Przykładem jest Piagetowska teoria rozwoju poznawczego, która zakłada istnienie czterech głównych stadiów występujących w stałej, określonej kolejności, wzajemnie na siebie oddziałujących. Owe stadia to: dojrzewanie, aktywne doświadczenia, interakcje społeczne i równoważenie.

Ważnym elementem teorii Piageta jest elastyczne podejście do wieku, co pokrywa się chociażby z założeniami Edwina E. Gordona, który zwraca uwagę na indywidualizm rozwojowy, który przejawia się tym, że dzieci w tym samym wieku mogą się znajdować na różnym etapie rozwoju muzycznego.

Pamięć i wyobraźnia muzyczna oraz spontaniczna ekspresja muzyczna, śpiew i potrzeba zabawy muzycznej przypadają na okres 3–6 lat. Dziecko w tym okresie lubi się bawić, dlatego też działania muzyczne przyjmują najczęściej formę zabawy. Dzieci lubią kontakt z muzyką, która sprawia im radość i jest bodźcem do podejmowania działań. Okres ten obfituje w liczne improwizacje, ponieważ w tym okresie dla dzieci ważny jest sam proces tworzenia. Około 5. roku życia dzieci zaczynają korzystać z materiału muzycznego zasłyszanego od bliskich im osób. Jest to okres imitacji, która pojawia się w teorii Edwina E. Gordona i jest ważnym momentem rozwojowym.

Wczesne doświadczenia muzyczne wpływają nie tylko na rozwój muzykalności, ale także stanowią bazę wyjściową do rozwoju sprawności motorycznej i koordynacji ruchowej. Pomagają także osiągnąć gotowość do nauki szkolnej poprzez wspieranie rozwoju.

Dziecko na końcu omawianego etapu rozwoju muzycznego jest w stanie:

- odróżnić dźwięk od ciszy i zareagować, gdy muzyka się rozpoczyna lub kończy;
- reagować na hałas, zmiany dynamiki, muzykę powolną i szybką;
- rozróżniać różnice między instrumentami, źródłami dźwięku;
- rozróżniać charakter dźwięku;
- odtwarzać proste rytmy głosem, na instrumentach, ruchem;

- wyrażać ruchem nastroj lub charakter muzyki albo słów;
- używać twórczo instrumentów do naśladowania dźwięków z otoczenia;
- improwizować, wykorzystując przyswojony materiał⁶¹.

Dla dzieci szczególnie uzdolnionych muzycznie jest to dobry moment na rozpoczęcie nauki gry na instrumencie. Dobrze, gdy zaczyna się ona przed rozpoczęciem formalnej nauki szkolnej.

Kolejnym okresem jest młodszy wiek szkolny. Jest to szczególnie sprzyjający okres dla rozwoju muzycznego dziecka, szczególnie gdy miało ono wcześniej w sposób formalny bądź nieformalny kontakt z muzyką. Sprzyja temu szczególna otwartość dzieci na nowe zadania, sytuacje, w tym także zadania muzyczne.

W tym okresie nauczyciel staje się, obok rodzica, autorytetem dla dziecka. Ważne jest przygotowanie nauczyciela, aby to wspólne wchodzenie w świat muzyki nie było dziełem przypadku. Należy pamiętać także o tym, że nauka kontaktu z muzyką nie powinna się rozpoczynać od nauki pisania nut, lecz od śpiewania i grania ze słuchu. Sytuacja przedstawia się nieco inaczej w przypadku, kiedy dziecko rozpoczyna równocześnie formalną naukę w szkole bądź ognisku muzycznym, gdzie mimo wszystko jego kontakt z materiałem muzycznym w znacznej mierze oparty jest na nauce czytania nut. W szkołach muzycznych nie ma właściwie miejsca na czas zabawy z muzyką, kiedy dziecko może eksperymentować, szukać nowych rozwiązań. Tam nauka zaczyna się od czytania nut, tak jak szkoła zaczyna się od nauki liter.

Kiedy mamy do czynienia z rozwojem muzycznym dzieci, należy zadbać o to, aby muzyka nie kojarzyła się z czynnościami mechanicznymi, które nie tylko sprawiają trud, ale często bywają niezrozumiałe. Jako przykład może posłużyć uczenie się gam i pasaży. Małe dziecko uczy się tego w sposób mechaniczny i jest to dla niego o tyle trudne, że nie zna jeszcze zasad harmonii, a dodatkowo materiał ten nie należy do łatwych i miłych w odbiorze. Jest to jednak umiejętność, która jest wymagana i niezbędna w szkołach muzycznych, jeśli myślimy o profesjonalnym wykształceniu muzycznym. Alternatywą są ogniska muzyczne, w których nacisk na tego typu umiejętności nie jest kładziony tak mocno i obligatoryjnie. W ogniskach dzieci uczą się gry na instrumentach przede wszystkim dla samej przyjemności i umiejętności zagrania tego czy innego utworu.

⁶¹ Tamże, s. 61.

Nauka muzyki jest procesem wielofazowym, o czym wspomina Małgorzata Suświłło i na co zwracał uwagę chociażby Edwin E. Gordon, przyrównując naukę muzyki do nauki mowy. Okres ten to także żywe zainteresowanie dzieci instrumentami muzycznymi i ich brzmieniem. Z tego też powodu należy zadbać o to, aby kontakt z różnymi instrumentami był dzieciom umożliwiany. Daje to szansę na poznanie nowych brzmień, ale także rozwija wyobraźnię.

Program edukacji muzycznej zakłada, że na zakończenie tego etapu kształcenia dziecko między innymi:

- poprawnie śpiewa piosenki jednogłosowe – indywidualnie i zbiorowo; mormorando, legato, staccato;
- śpiewa układy dwugłosowe;
- śpiewa solmizacją z fonogestyką;
- prawidłowo operuje oddechem;
- rytmicznie czyta tekst z zastosowaniem różnych wartości rytmicznych;
- zachowuje prawidłową intonację;
- akompaniuje do piosenek i zabaw za pomocą naturalnych efektów akustycznych: klaskanie, pocieranie, tupanie;
- gra na instrumentach perkusyjnych melodycznych;
- gra na instrumentach niemelodycznych;
- zna budowę wymienionych instrumentów;
- interpretuje ruchem poszczególne wartości rytmiczne;
- interpretuje ruchem piosenkę;
- wykonuje inscenizację piosenki;
- umie wykonać kroki podstawowe tańców regionalnych;
- zna wartości nut;
- rozpoznaje metrum;
- tworzy melodię do podanego tekstu;
- potrafi tworzyć formy AB, ABA oraz ronda;
- tworzy ilustrację muzyczną;
- wie, jakie znaczenie ma sztuka ludowa w kulturze narodowej;
- kojarzy utwory z nazwiskami niektórych akompaniamentów⁶².

⁶² M. Mikolon, M. Suświłło, *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999, s. 63–64.

Kolejnym okresem jest starszy wiek szkolny. W potocznym rozumieniu „starszy wiek szkolny” kojarzy się nam z grupą 14–15-latków. W tym procesie jednak do grupy tej za A. Pytlakiem zaliczymy dzieci w wieku 9–14 (10–15) lat.

Dolna granica jest wyznaczona założeniami psychologii muzyki, w której zakłada się, że około 9. roku życia mamy do czynienia z okresem krytycznym dla rozwoju uzdolnień muzycznych. Górna granica wieku jest związana z systemem oświatowym i przejściem na kolejny szczebel edukacji. Po reformie oświaty granica ta sięga 15. (16.) roku życia.

Do omawianej grupy wiekowej włączyć należy także młodzież. Do grupy młodzieży zalicza się uczniów szkół średnich, natomiast studenci stacjonarni tworzą grupę młodzieży starszej, która dopiero wkracza w dorosłość.

U dzieci ze starszych klas w szkole podstawowej i gimnazjum wyraźnie zarysowuje się zainteresowanie śpiewem. Równolegle zwiększają się umiejętności wokalne. Istnieje tu jednak podział według płci, albowiem chętniej śpiewają dziewczynki niż chłopcy. Ma to także związek z przechodzeniem mutacji w przypadku chłopców. W takiej sytuacji nauczanie, wychowanie muzyczne trzeba dostosować do oczekiwań uczniów i zaoferować możliwość wyboru. Taką alternatywą jest na przykład nauka gry na instrumentach, do której możemy zachęcać chłopców, którzy z racji mutacji nie chcą i nie powinni śpiewać.

Pracę z młodzieżą, z dziećmi trzeba prowadzić w sposób przemyślany, ale niemonotonny, aby uniknąć sytuacji, kiedy muzyka nie dość, że marginalizowana w szkole, zaczyna być marginalizowana przez samych uczniów i staje się dla nich przerwą między językiem polskim a matematyką. Nie musi to być – a wręcz nie może – jednostka lekcyjna, na której młodzież się nudzi. Jest to dobry czas do twórczego działania. Dzieci, ale także młodzież, mają naturalną potrzebę ruchu, co należy wykorzystać w planowaniu zajęć w ramach wychowania muzycznego. Ważny jest we wszystkim element zabawy, bo jest to naturalna potrzeba rozwojowa. Przez zabawę można się najwięcej nauczyć.

Mówiąc o koncepcjach uzasadniających wczesną edukację muzyczną, warto zwrócić uwagę na koncepcję H. Mooga (Niemcy), spiralny model rozwoju K. Swanwicka i J. Tillman (Wielka Brytania) oraz koncepcję rozwoju muzycznego M. Manturzewskiej (Polska).

Helmut Moog stał na czele zespołu badającego rozwój muzyczny dzieci od urodzenia do 5. roku życia. W trakcie badań nie ingerowano w zachowania dzieci pod wpływem muzyki. Obserwowano zaś ich postępy muzyczne. Dzieciom odtwarzano materiał muzyczny i na jego podstawie odnotowywano reakcje dzieci. Na tej podstawie opracowano kolejne stadia rozwoju muzycznego dzieci w wieku od narodzenia do 5. roku życia:

- pierwsze tygodnie – skurcze mięśniowe na nagłe odgłosy jako reakcja ruchowa na muzykę;
- czas pierwszego uśmiechu – muzyka przestaje pobudzać i zaczyna działać kojąco na dziecko (reakcja ruchowa);
- 2–3 miesiące – głuźnienie jako przygotowanie do początków mówienia, wywołane mówieniem do dziecka (reakcja wokalna);
- 3–6 miesięcy – dziecko zaczyna poszukiwać źródła dźwięku, wykazuje ekspresję poprzez wyrażanie zdumienia lub przyjemności (reakcja ruchowa);
- 6 miesięcy – dziecko nadal skupia swoją uwagę na muzyce, gdy ją słyszy; zaczyna reagować na tę muzykę wyraźnie powtarzającymi się ruchami całego ciała; większą radość sprawia mu sam dźwięk niż rytmem czy słowa; reaguje ono żywo na dźwięki, które dla niego są piękne;
- 7–8 miesięcy – dziecko zaczyna nucić piosenki pod wpływem śpiewanej lub granej muzyki (reakcja wokalna);
- 9–12 miesięcy – piosenki prezentowane przez dzieci niewiele przypominają te, które były im śpiewane; naśladowane słowa nie są rytmiczne ani poprawne pod względem wysokości;
- 12–18 miesięcy – zwiększają się rozmiary, wytrzymałość i rodzaj ruchów, wzrasta także zdolność do śpiewania, a także śpiewanie spontaniczne;
- 18 miesięcy – niektóre dzieci podejmują próby ruszania się razem z innymi; jest to początek zachowań społecznych przejawiających poruszaniem w takt muzyki;
- 18 miesięcy–2 lata – początek dopasowywania ruchu do rytmu muzyki; zaczyna się naśladowanie wokalne zarówno rytmu, jak i dźwięków i słów; wzrasta podobieństwo wysokości; piosenki są proste pod względem rytmicznym;

- 2–3 lata – dzieci są coraz mocniej skupione na muzyce i potrafią się skoncentrować; następuje wyraźny postęp w częstotliwości śpiewania, dzieci zaczynają śpiewać same sobie; wzrasta liczba i długość piosenek, szczególnie spontanicznych; dzieci wykorzystują coraz więcej przestrzeni na ruch; zaczyna się naśladowanie fragmentów śpiewanych dzieciom piosenek;
- 3 lata – średnia skala głosu wynosi jedną (pierwszą) oktawę w kluczu wiolinowym;
- 3–4 lata – spadają reakcje ogólnoruchowe na muzykę, wzrasta różnorodność ruchów, a także liczba i zakres piosenek; śpiewanki dziecięce wydłużają się; rozwijają się także piosenki narracyjne; niektóre dzieci dążą do tańca z innymi;
- 4–6 lat – postęp w utrzymywaniu ruchu w takt muzyki; dzieci wyklaskują często rytm, akompaniując sobie w ten sposób do śpiewanych piosenek; ruch do własnych piosenek jest bardziej skoordynowany niż ruch do piosenek odbieranych; częstsze niż wcześniej jest wymyślanie słów i melodii; w trakcie odtwarzania piosenek rzadziej występują błędy w słowach i rytmie⁶³.

Prowadząc obserwację niemowląt, H. Moog wyodrębnił pośrednie stadium pomiędzy bierną a aktywną percepcją muzyki. Badacz zauważył, że „między 4 a 6 miesiącem życia, w wyjątkowych przypadkach także od 3 miesiąca, niemowlę przysłuchuje się muzyce i zwraca się w kierunku źródła dźwięku. W nieco późniejszym okresie (od 2 do 8 tygodni później) niemowlę, kiedy słyszy muzykę, zaczyna poruszać się mniej chaotycznie, wykonując powtarzające się wyraźnie ruchy”⁶⁴.

Kolejną koncepcją jest spiralny model rozwoju muzycznego K. Swanwicka i J. Tillman. K. Swanwick prowadził badania w London University Institute of Education. Pomagała mu w tych badaniach June Tillman, która pracowała jako nauczycielka-badacz, ucząc muzyki w szkołach południowego Londynu. Podobnie jak w przypadku badań Mooga dzieci były z różnych środowisk. W przypadku koncepcji Swanwicka i Tillman to środowisko było zróżnicowane także pod względem etnicznym i kulturowym.

⁶³ H. Moog [cyt. za:] M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 14–17.

⁶⁴ Tamże, s. 17.

June Tillman prowadziła zajęcia w różnych grupach wiekowych. Dla dzieci 3–4-letnich zajęcia odbywały się raz w tygodniu i trwały 20 minut. Zajęcia półgodzinne w systemie dwa razy w tygodniu przeznaczone były dla grupy dzieci 5–7-letnich. Dzieci 8–9-letnie zajęcia miały raz w tygodniu przez pół godziny. Dodatkowo dzieci młodsze miały zajęcia z wychowawczynią. Podczas zajęć prowadzonych przez Tillman dzieci miały okazję do komponowania, tworzenia projektów łączących muzykę z dramą i tańcem. Poznawały także liczne instrumentarium, mając okazję do gry na różnych instrumentach. Kolejnym krokiem były własne kompozycje dzieci. Chciano w ten sposób określić zakres ich pamięci muzycznej i zaobserwować elementy kompozycji w przetrwałych powtórzeniach. Nagrane wypowiedzi poddano ocenie kompetentnych sędziów i ustalono pewne zależności związane z wiekiem dzieci. Ustalenia te pokryły się z wcześniejszymi teoriami M. Rossa. Badania wykazały, że w okresie 0–2 lata (choć tego okresu Swanwick nie badał) widoczne jest u dzieci czysto zmysłowe zaangażowanie w materiał dźwiękowy, połączone z eksperymentowaniem i początkami reagowania na nastrój w muzyce. Wiek 3–7 lat jest okresem opanowywania struktur i wzorów dźwiękowych. Okres 8–13 lat to przede wszystkim wyrażanie zainteresowanie „konwencjonalną produkcją muzyczną” i dążenie do dołączenia do świata dorosłych. Powyżej 14. roku życia muzyka staje się formą osobistej ekspresji, mającą znaczenie indywidualne i społeczne. Owe indywidualne przeżycia związane są także z przynależnością do określonej grupy.

Keith Swanwick był pod silnym wpływem teorii Piageta. To pod jej wpływem zwrócił uwagę na znaczenie zabawy jako nieodłącznego elementu działalności człowieka, w tym działalności artystycznej. Zabawa pozwala się uczyć działań muzycznych w sposób naturalny i jest zarazem kontynuacją wcześniej zdobytych doświadczeń. Ma to charakter rozwojowego kontinuum, zwraca uwagę Swanwick, od doświadczanej przyjemności przez niemowlę, które właśnie nauczyło się powtarzać dźwięki wokalne lub potrząsać grzechotką, do osiągnięcia technicznej biegłości w grze na trudnym instrumencie w wieku starszym⁶⁵. W nawiązaniu do tego, co H. Moog nazwał muzycznym gaworzeniem, K. Swanwick twierdzi, że wynika to z fascynacji dźwiękiem samym w sobie oraz z przyjemności, jaka płynie z kontroli tego dźwięku.

⁶⁵ K. Swanwick [cyt. za:] M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 19.

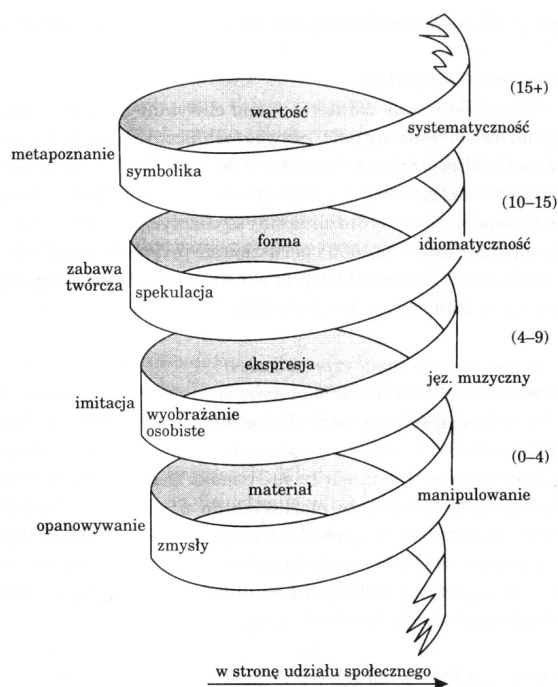
Roczne dzieci z chęcią naśladują usłyszane dźwięki. Fascynacja dźwiękiem zmienia się w fascynację pracowania na materiale dźwiękowym.

W okresie od 18. miesiąca życia do 2. roku życia następuje kolejna zmiana. Dzieci coraz dokładniej zaczynają dopasowywać swoje ruchy do rytmu w muzyce. Według Swanwicka jest to wyraźny krok w kierunku imitacji, na którą zwracał uwagę w swojej metodzie Edwin E. Gordon. Moog nazwał to zjawisko „twórczymi piosenkami”. Jest to także zbieżne z Piagetowskim rozumieniem zabawy twórczej.

Dla K. Swanwicka pokonywanie łańcucha rozwojowego wygląda jak „bieg” poprzez opanowywanie, imitację do zabawy twórczej. Przechodząc kolejne etapy, zabiera się ich części i przenosi do kolejnej fazy.

Na bazie zebranych w trakcie badań doświadczeń J. Tillman z K. Swanwickiem stworzyli spiralny model rozwoju muzycznego obejmujący łącznie 8 etapów rozwoju muzycznego, co przedstawia rysunek 3.

Rysunek 2. Spirala rozwoju muzycznego (Swanwick i Tillman)



Źródło: M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001, s. 25.

Swanwick i Tillman wyróżnili osiem etapów- form rozwoju muzycznego:

- zmysły (*sensory*) – do około 3. roku życia dzieci fascynują się każdym zasłyszonym dźwiękiem, zwłaszcza jego barwą, reagując żywiołowo na nowe doznania. Jest to okres, w którym dzieci badają dźwięki i uczą się poruszania po ich świecie;
- manipulowanie (*manipulative*) – dzieci chętnie sięgają i eksperymentują z instrumentami muzycznymi. Choć bywa, że kompozycje dzieci są w tym czasie długie i chaotyczne, to wartością dla dzieci jest możliwość eksperymentowania i poszukiwania nowych rozwiązań;
- wyrażanie osobiste (*personal expressiveness*) – okres ten przypada na wiek 4–6 lat, kiedy muzyka staje się dla dzieci narzędziem do wyrażania samych siebie, ukazywania wrażeń poprzez ekspresję;
- język muzyczny (*the vernacular*) – właściwy język muzyczny utrwała się w wieku 7–8 lat. Pojawiają się wzory melodyczne i rytmiczne, które zaczynają wchodzić w skład poszczególnych fraz. Frazy te dzieci wykorzystują chętnie w swoich kompozycjach;
- spekulacja (*the speculative*) – kompozycje spekulatywne występują dość wcześnie, ale najmocniej zarysowują się wieku 9–11 lat. Do tej pory kompozycje dzieci były przewidywalne, bo często oparte na powielonym schemacie. Jednak potrzeba eksperymentowania powoduje, że pewne rzeczy stają się mniej pewne, można jedynie spekulować, domyślać się. Wiąże się to z potrzebą poszukiwania nowych rozwiązań.
- idiomatyczność (*the idiomatic*) – strukturalne zaskoczenia, charakterystyczne dla poprzedniej fazy, zaczynają stanowić rozpoznawalny element stylu. Okres ten przypada na wiek 13–14 lat. Młodzież chętniej wchodzi w rozpoznawalne muzycznie i społecznie środowiska. Harmonia i instrumentalna autentyczność stają się bardzo ważne dla tej grupy wiekowej. Idealem staje się dążenie do „dorosłych” wykonań poprzez naśladowanie społecznie uznawanych wykonań. Taka sytuacja dotyczy przede wszystkim młodzieży uczęszczającej do szkół lub ognisk muzycznych, niemniej młodzież ucząca się samodzielnie także dąży do swojego ideału, naśladowując swój autorytet muzyczny, np. wybitnego gitarzysty, członka grupy rockowej;

- symbolika (*the symbolick*) – w tej fazie pojawia się silne utożsamianie ze szczególnymi dla jednostki utworami muzycznymi. Ma to wymiar indywidualny. Każda jednostka ma swój zestaw szczególnych utworów, muzyków, kompozytorów. Silniej niż w poprzednich fazach pojawia się aspekt osobistego odczuwania, który intensyfikuje poczucie wpływu muzyki na jednostkę oraz kształtuje jej postawę i wartości. Wielu ludzi nie może uwierzyć, że takie wręcz metafizyczne doznanie jest możliwe do osiągnięcia przed 15. rokiem życia. Tak jak w przypadku koncepcji E.E. Gorodna wielu ludzi nigdy nie wychodzi z fazy muzycznego gaworzenia, także i tu istnieje możliwość, że wielu ludzi nie osiągnie tego momentu;
- systematyczność (*the systematic*) – aby mówić o tym poziomie rozwoju muzycznego, trzeba mieć przed oczyma wysoko rozwiniętą muzycznie osobę. Na tym poziomie jednostka dostrzega jakości leżące u podstaw muzycznego doświadczenia. Potrzebna tu jest także zdolność do sporządzania map pojęciowych, które pozwolą usystematyzować zdobytą wiedzę. Oprócz komponowania ludzie piszą, rozmawiają o muzyce.

Według Swanwicka rozwój muzyczny polega na przechodzeniu kolejnych faz. Każda z nich charakteryzuje się etapami, które jednostka musi pokonać, aby przejść do następnej fazy. Dobrze, gdy rozwój następuje w środowisku bogatym muzycznie. Wtedy może przebiegać szybciej i bez zakłóceń. W środowisku, w którym jednostka nie ma zapewnionych dobrych warunków, rozwój ten przebiega w sposób wolny, a często bywa zatrzymany.

Barbara Kamińska zwraca uwagę, że zainteresowania rozwojem muzycznym człowieka, poparte badaniami empirycznymi, mają już ponadstuletnią tradycję. Inspirowane były różnorodnymi koncepcjami teoretycznymi i prowadzone według różnych założeń metodologicznych. Pierwsze 60 lat XX wieku to głównie opis reakcji niemowląt i małych dzieci na muzykę. Analizie poddano zarówno śpiew, jak i strukturę interwałową śpiewanek dziecięcych. Opisywano także zdolności muzyczne, preferencje i zainteresowania dzieci i młodzieży. Bodźcem stał się także rozwój w innych dziedzinach badań naukowych. Chodzi głównie o prace Piageta dotyczące faz i mechanizmów rozwoju myślenia, studia Chomsky'ego nad strukturą języka, a także prace prowadzone na gruncie psychologii poznawczej w Ameryce i Europie Zachodniej. Zmiany te dotyczyły głównie podejścia do prezentowania wyników badań. Badania opisowe zastą-

piły w głównej mierze badania wyjaśniające. Początkowo podejmowano próby wyjaśniania rozwoju muzycznego w terminach zaczerpniętych z teorii ogólnorozwojowych. Pierwsze próby takiego wyjaśniania podjął między innymi Pflenderer, który skoncentrował się na problemach stałości i tożsamości w percepcji melodii, rytmu i metrum u dzieci w wieku przedszkolnym oraz na procesie tworzenia się pojęć muzycznych i rozwoju myślenia muzycznego⁶⁶.

Przełom lat 70. i 80. to czas narastającej krytyki koncepcji Piageta i modnej tendencji do przenoszenia obserwacji dotyczących ogólnego rozwoju myślenia logicznego i racjonalnego na grunt muzyczny i problemy rozwoju artystycznego. Przeciwnicy zwracali uwagę, że w myśleniu artystycznym, zarówno w działalności plastycznej i muzycznej, bardziej istotną rolę odgrywa myślenie emocjonalne, intuicja, wgląd, inwencja twórcza itp.

Antypiagetowcy inaczej pojmowali także fazy rozwoju myślenia człowieka. Piaget uznał myślenie sensoryczne za typowe dla wczesnych faz rozwoju myślenia dzieci. Tymczasem utrzymuje się ono u wybitnych twórców do końca życia, co daje im możliwość zachowania do późnej starości dziecięcej wrażliwości estetyczno-emocjonalnej na dźwięki, barwy, linie, kształty i idee.

Przestrzeń, w której odbywała się dyskusja pomiędzy zwolennikami Piageta i jego przeciwnikami, oraz podejmowanie wciąż nowych badań doprowadziły do pojawienia się teorii rozwoju muzycznego:

- teorii systemów symboli Gardnera;
- spiralnego modelu rozwoju muzycznego Swanwicka i Tillman;
- teorii rozwoju muzycznego Manturzewskiej;
- teorii rozwoju poznania muzycznego Serafine⁶⁷.

Lata 90. cechują próby integracji teorii i koncepcji rozwoju muzycznego lat 80. Próbę taką podjął między innymi Hargreaves, tworząc model rozwoju muzycznego na podstawie badań nad rozwojem tworzenia muzyki przez dzieci, przyswajaniem piosenki, reprezentacją graficzną muzyki i rozwojem pojęć muzycznych. W swojej koncepcji wyróżnił pięć etapów rozwoju muzycznego oraz wskazał na analogię między rozwojem muzycznym a rozwojem w obszarze innych sztuk.

⁶⁶ B. Kamińska, *Co wnosi E.E. Gordon do teorii rozwoju muzycznego?*, [w:] *Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 1997, s. 31.

⁶⁷ Tamże, s. 33.

Współczesne teorie rozwoju muzycznego łączy cecha wspólna. We wszystkich niemal teoriach zwraca się uwagę na nabywanie mniej lub bardziej uniwersalnych zdolności muzycznych, które dane są wszystkim ludziom, niezależnie od kształcenia muzycznego. Minusem jest jednak to, że niemal wszystkie z tych teorii odnoszą się do rozwoju dzieci i młodzieży, a niewiele z nich zwraca uwagę na całozyciowy rozwój muzyczny lub na rozwój muzyczny osób dorosłych.

Według N.S. Lejtesa każdy okres rozwoju człowieka ma niepowtarzalne, specyficzne dla danego etapu właściwości. Poszczególne charakteryzują się zwiększoną wrażliwością na określony rodzaj oddziaływań. W trakcie rozwoju istnieją optymalne okresy (okres krytyczny lub okres szczególnej wrażliwości) dla tworzenia się i rozwoju określonych zdolności i umiejętności, a także sprawności. Ćwiczenie ich przed okresem gotowości jest nieefektywne i może prowadzić do zniechęcenia. Natomiast niewykorzystanie okresu krytycznego do przyswojenia sobie określonej umiejętności może, w skrajnych przypadkach, prowadzić do utraty szans jej opanowania⁶⁸.

O okresach rozwojowych w cyklu życia wielokrotnie traktują Maria Manturzevska i Halina Kotarska. Tabela 2 prezentuje krótką charakterystykę okresów rozwoju muzycznego człowieka.

Tabela 1. Okresy rozwoju muzycznego człowieka

Okresy	Charakterystyka
Prenatalny	Okres kształtowania się receptorów muzycznych i pierwszych reakcji sensoryczno-motorycznych na muzykę (dziecko reaguje na głos matki, który zna już przed urodzeniem, zmysł słuchu rozwija się między 16. a 20. tygodniem życia płodowego).
Niemowlęcy – od 0 do 1,5 roku	Okres rozwoju wrażliwości sensoryczno-emocjonalnej na muzykę i początek aktywności muzycznej o charakterze reaktywno-funkcjonalnym.
Poniemowlęcy – od 1,5 do 3 lat	Okres rozwoju spontanicznej, niekontrolowanej aktywności muzycznej i kształtowania się podstawowych muzycznych kategorii percepcyjnych.
Przedszkolny – od 3 do 5–6 lat	Okres rozwoju pamięci i wyobraźni muzycznej, spontanicznej ekspresji muzycznej, rozwoju śpiewu i zabaw muzycznych.

⁶⁸ N.S. Lejtes [cyt. za:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 31.

<p>Młodszy wiek szkolny – od 6 do 12–13 lat (obejmuje trzy fazy: od 6 do 7–8 lat, od 7 do 9 lat, od 9 do 12–13 lat)</p>	<p>Okres zmiany orientacji z zabawowej na zadaniową, koncentracji na wynikach i osiągnięciach, intensywnego rozwoju podstawowych zdolności muzycznych i doskonalenia sprawności i umiejętności muzycznych.</p>
<p>Wiek dorastania – od 13 do 16 lat (obejmuje dwie fazy: od 13 do 16 lat, od 16 do 19 lat)</p>	<p>Okres kształtowania się świadomego stosunku do muzyki, preferencji i postaw muzycznych.</p>

Źródło: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Warszawa 1990, s. 31.

W charakterystyce okresu prenatalnego autorki posłużyły się badaniami R.B. Eisenberga. Wynika z nich, że między 16. a 20. tygodniem życia płodowego rozwija się zmysł słuchu, a w 20. tygodniu dziecko słyszy już jak człowiek dorosły. W tym okresie dziecko jest w stanie rozróżniać bodźce akustyczne. Odbierane są dźwięki o natężeniu powyżej 40 decybeli o czasie trwania 300 milisekund. Uznaje się, że głos matki dziecko zna już przed urodzeniem. Zna także pracę organów wewnętrznych matki, dlatego też po urodzeniu dziecko uspokaja się, kiedy usłyszy bicie serca matki, ponieważ jest to coś, co jest mu znane i daje poczucie bezpieczeństwa. Badania wykazały, że od 7. miesiąca ciąży dziecko motorycznie reaguje na muzykę, ukazując pierwsze swoje preferencje. Od 8. miesiąca dziecko odmiennie reaguje na głos matki, ojca i osób obcych.

Kolejnym okresem wyróżnionym przez autorki jest okres niemowlęcy. Na początku tego okresu, w pierwszym tygodniu, dziecko jest w stanie odbierać mocne dźwięki, co jest spowodowane zaleganiem cieczy płodowej w przewodach słuchowych. Przez pierwsze trzy miesiące małe dziecko jest szczególnie wrażliwe na intonację głosu ludzkiego i jego intensywność. W sposób bardzo emocjonalny odbiera muzykę, zwłaszcza wokalną, szczególnie gdy jest wykonywana przez osobę bliską dziecku. Żywo reaguje na otaczające je dźwięki. Pokazuje swoje preferencje muzyczne płaczem lub zaciekawieniem.

Zdaniem autorek od 2. miesiąca życia mamy do czynienia z próbami manipulowania swoim głosem, od 3. zaś miesiąca dziecko dostraja swój głos do intonowanego mu dźwięku. Zdolność ta jednak może zaniknąć, jeśli dziecko nie będzie stymulowane.

Nawiązując do badań H. Mooga, autorki podkreślają, że około 6. miesiąca życia dziecko zaczyna ruchem reagować na muzykę, choć nie jest to jeszcze ruch w pełni zsynchronizowany. W tym okresie pojawia się także muzyczne gaworzenie, którego pełen rozwój przypada na 9. miesiąc życia. Zanim dziecko ukończy 1. rok życia, jest w stanie odróżnić mówienie od śpiewania.

Dziecko chwyta za wszystkie dostępne mu przedmioty, które wydobywają dźwięki. Zwraca coraz baczniejszą uwagę na różne odgłosy i zapamiętuje je, co jest przejawem konstytuującej się pamięci muzycznej. Są to głosy ludzkie, zwierząt, dźwięki samochodów. Zapamiętuje melodie, z którymi często ma do czynienia.

Okres poniemowlęcy to przede wszystkim wzrost reakcji ruchowych na muzykę, co jest związane ze wzrostem umiejętności chodzenia. Ruchy te nie są do końca skoordynowane z muzyką, ale dziecko „tańczy”, wykonując ruchy zgodne z odbieraną muzyką w charakterystyczny dla siebie sposób. W tym okresie dziecko zaczyna także spontanicznie śpiewać. Początkowo są to krótkie fragmenty. Dziecko zaczyna łączyć śpiew z tańcem przy każdej okazji, np. zaraz po przebudzeniu, w trakcie zabawy. Owe dziecięce „śpiewanki” różnią się między sobą, niezależnie jednak od ich formy każdemu dziecku sprawia przyjemność wyrażanie siebie, choć nieintencjonalnie, przez śpiew i taniec.

Wiek przedszkolny przypada na okres 2–5 lat. Jest to przede wszystkim czas zabawy, a muzyka jest nieodłącznym jej elementem. Należy podkreślić, że niektóre dzieci 2–3-letnie są w stanie skoncentrować się na muzyce przez kilka minut.

Zajęcia według teorii E.E. Gordona oraz zajęcia umuzykalniające, prowadzone m.in. w szkołach Yamachy, zakładają udział bardzo małych dzieci. Z obserwacji wynika, że dzieci te są tak skupione i zaangażowane w proces poznawania i eksperymentowania, że z przyjemnością oddają się zabawom muzycznym. Najmłodsze grupy stanowią najwdzięczniejszą grupę do pracy, w sytuacji kiedy stworzy się im warunki do zabawy i ekspresji. Pamiętać jednak należy, że dzieci nie lubią nudy, ale nie lubią też przymusu.

Żywiołowość dzieci w tym wieku przejawia się chociażby w tworzeniu własnych „arii”, wymyślanych od początku do końca. Improwizacje wokalne są nieodzowną częścią zabaw dziecięcych. M. Manturzevska i B. Kamińska wyodrębniły dwa typy śpiewu spontanicznego:

- eksperymentowanie z melodią;
- śpiew typu melodeklamacyjnego będący jakby przedłużeniem mowy⁶⁹.

⁶⁹ M. Manturzevska, B. Kamińska [cyt. za:] M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 39.

Gdy mamy do czynienia z eksperymentowaniem melodią, słowa nie mają dla dzieci większego znaczenia. W przypadku drugiego typu śpiewu zostaje zachowany rytm mowy. Śpiew ten ma charakter narracyjny. Dzieci śpiewają o przeżyciach, minionym dniu itd.

Wiek przedszkolny to także wiek reagowania na muzykę ruchem, który staje się coraz bardziej zgodny z rytmem. Niestety, pod koniec wieku przedszkolnego powoli zaczynają zanikać reakcje ruchowe na muzykę. Pozostaje najczęściej klaskanie, co może wynikać z tego, że z taką reakcją dziecko ma najczęściej do czynienia w środowisku.

Okres młodszego wieku szkolnego można podzielić na fazy. Pierwsza została nazwana fazą nabywania dojrzałości szkolnej i przypada na wiek 6–7/8 lat. Zabawa muzyką przeradza się w zainteresowanie i operacje intelektualne. Jest to okres, kiedy dzieci chętnie rozpoczynają naukę gry na instrumencie.

Druga faza, która przypada na okres 6–9 lat, to faza nauczania początkowego. Jest to okres, kiedy dzieci są szczególnie podatne na wychowanie muzyczne.

Faza stabilizacji zdolności i zainteresowań muzycznych jest ostatnia w omawianym okresie. W tej fazie dzieci mają największą chłonność i charakteryzują się dużą sprawnością techniczno-manualną, co jest bardzo ważne w nauce gry na instrumencie⁷⁰.

Ostatni okres rozwoju muzycznego, nazwany wiekiem dorastania, to czas krystalizowania się zainteresowań muzycznych. Młodzież korzysta z własnych doświadczeń i na ich podstawie tworzy swoje preferencje i zainteresowania muzyczne.

Żyjemy w świecie dźwięków, zarówno mowy, jak i muzyki, dlatego przedstawiciele wielu dziedzin nauki doszukują się wzajemnych związków między mową a muzyką i wskazują na możliwość zastosowania jej w celach wychowawczych, rehabilitacyjnych i terapeutycznych. Wynika to z owej wieloznaczności muzyki, która pozwala każdemu człowiekowi na swobodne wypowiedanie się poprzez dźwięk, ruch związany z wykonywaniem muzyki czy ruch do muzyki. Owa wieloznaczność czy Schaefferowska bezznaczeniowość jest szczególnie ważna, kiedy uczymy dzieci swobodnej improwizacji, tak istotnej w procesie uczenia się mowy i komunikowania się w fazie przedwyrazowej. Henry Wadsworth Longfellow zwracał uwagę, że muzyka jest uniwersalnym językiem rodzaju ludzkiego⁷¹.

⁷⁰ M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania...*, s. 42.

⁷¹ M. Kronenberger, *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Szczecin 2004, s. 43.

Muzyka przez swoje elementy strukturalne, takie jak: rytm, metrum, agogika, dynamika, melodyka, artykulacja, frazowanie, dostarcza zarówno różnorodnych informacji, jak i przeżyć emocjonalno-estetycznych. Silnie wpływa na wyobraźnię pacjenta, inspirując go do nieskrępowanego myślenia, spontanicznego działania, podejmowania śmiałych inicjatyw, swobodnego wyrażania uczuć, emocji, nawiązywania kontaktów interpersonalnych oraz skuteczniejszego komunikowania się z innymi osobami. Pobudza do sięgania po coraz nowsze środki wyrazu, takie jak: głos, gest, ruch, zabawki, przedmioty codziennego użytku, elementy mebli i instrumenty muzyczne. P. Cylulko zwraca uwagę na to, że eksperymentowanie pojedynczymi dźwiękami może doprowadzić do tworzenia własnych rytmów, motywów, fraz, słów, zdań i melodii, dając tym samym początek spontanicznej wypowiedzi słownej lub muzycznej pacjenta⁷².

Owe analogie między mową a muzyką oraz wzajemne przenikanie się przez posiadanie wspólnych cech sprawia, że niezależnie z kim pracujemy – czy jest to pacjent z zaburzeniami rozwojowymi, czy jest to dziecko, którego rozwój stymulujemy – możemy wykorzystywać właśnie owe elementy strukturalne języka muzyki, które występują także w mowie, do tego, aby proces wspomagania był nie tylko wielozmysłowy i angażował nie tylko aparat artykulacyjny ale także pozostałe zmysły, jednocześnie tworząc przestrzeń, w której bez stresu, bez oceny i nacisków można przeprowadzić działania, w trakcie których osoba, z którą pracujemy, nie tylko otworzy się w momencie dla siebie dogodnym, gdy będzie na to gotowa, ale też zacznie się komunikować z nami nie tylko poprzez słowa (często taka komunikacja jest niemożliwa), ale wykorzystując wszelkie dostępne środki wyrazu, wyrażając tym samym swoje emocje, wrażenia itd. Wyraźnie widać to w procesie chociażby muzykoterapii, która może być włączona w proces wychowawczy, edukacyjny i terapeutyczny pracy z każdym dzieckiem. Uczestnicy zajęć muzykoterapeutycznych są autorami świadomych lub nieświadomych komunikatów werbalnych w mowie i śpiewie, jak i niewerbalnych, ujawnianych przez gesty, ruchy lub granych na prostych instrumentach muzycznych. Dzięki temu porozumiewają się i wymieniają między sobą informacje zasadniczo na dwóch

⁷² P. Cylulko, *Zastosowanie muzykoterapii we wspomaganie komunikacji*, [w:] *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie. Trzy drogi, jeden cel*, red. D. Baczała, J.J. Błeszyński, Toruń 2014, s. 38, 39.

plaszczynach: werbalnej i pozawerbalnej (zwłaszcza muzycznej). Te płaszczyny porozumiewania się dopełniają się wzajemnie, przez co czynią oba rodzaje komunikatów komplementarnymi⁷³.

Kiedy myślimy o tym, w jaki sposób muzyka wpływa na człowieka, warto zwrócić uwagę na fakt, że duża powszechność współczesnego zainteresowania tą dziedziną łączy się z nadzieją, że muzyka mogłaby odegrać rolę uniwersalnego środka leczniczego, który byłby przydatny zarówno dla celów profilaktyki leczenia, jak i postępowania rehabilitacyjnego. Muzyka nie powoduje bowiem żadnych skutków ubocznych, jakie często występują w przypadku środków farmakologicznych. Nie ma także właściwie przeciwwskazań do jej stosowania – ograniczenia te występują właściwie jedynie w ostrych stanach psychoz, padaczce muzykogennej i stanach depresyjnych. Nie istnieje także obawa uzależnienia się pacjenta od słuchania muzyki. Muzyka także pozwala na stosunkowo łatwe dotarcie i poznanie świata przeżyć pacjenta, gdyż pomija kontrolę intelektualną występującą przy komunikacji werbalnej⁷⁴.

Wymieniane już elementy strukturalne muzyki, takie jak m.in. rytm, melodia, dynamika, harmonia, barwa i tempo, nie tylko występują w muzyce i tworzą język muzyczny, ale są równocześnie składowymi języka.

Koncentrując swoje rozważania wokół tematu rozwoju kompetencji językowych u dzieci, skupiono się także na ukazaniu roli muzyki w tym procesie. Było to podyktowane przede wszystkim trzema czynnikami:

- elementy muzyczne występują także w języku;
- wykorzystanie zabaw muzycznych, z wykorzystaniem muzyki, pozwala dziecku przyswajać cechy języka w sposób naturalny przez zabawę – nie zawiera czynnika przymusu, a tym samym nie wywołuje stresu;
- jedną z metod oddziaływań muzykoterapeutycznych, wyróżnionych przez E. Galińską, są metody komunikatywne związane z uczeniem komunikacji społecznej⁷⁵.

⁷³ Tamże, s. 43.

⁷⁴ Por. A. Walencik-Topiłko, *Muzyka i dźwięk w rozwoju mowy dziecka*, www.uwaga.ydp.com.pl.

⁷⁵ Tamże.

3. Elementy języka muzycznego oraz języka jako przestrzeń do dalszych analiz

Kiedy zwracamy uwagę na elementy muzyczne zauważalne także w mowie werbalnej, powinniśmy także pamiętać o ruchu, szczególnie kiedy koncentrujemy się na rozwoju kompetencji językowych dzieci. Melodyka słowa powoduje, że reagujemy wielozmysłowo. Mowa, podobnie jak muzyka, wywołuje różne emocje w zależności zarówno od treści, ale i cech muzycznych (rytm, tempo, melodia) w niej zawartych.

Janina Stadnicka zwraca uwagę, że muzyka oraz inspirowany nią ruch oraz mowa rytmizowana i ekspresyjna mieszczą w sobie porządek stanowiący o ich swoistym pięknie i właściwościach regulatywnych w odniesieniu do motoryki, psychiki i zachowań społecznych dzieci. Porządek ten wyraża się w regularnej powtarzalności akcentów, czyli metrum; w bardzo ścisłym, wzajemnie zależnym czasie trwania kolejno następujących po sobie dźwięków, sylab, czyli w rytmie; jednostajnym, konstruując zmiennym lub stopniowo przyspieszanym albo zwalnianym tempie muzyki, ruchu i mowy; jednolitej, kontrastowo zmiennej lub stopniowo nasilanej lub wyciszanej dynamice; w artykulacji *legato* i *staccato*, czyli płynnym lub oddzielanym następstwie dźwięków, sylab, ruchów; zbudowanej na zasadzie powtórzeń, podobieństw lub kontrastów formie; w regulowanym estetyką następstwie dźwięków różnej wysokości występujących w muzyce i mowie, czyli melodii; w urozmaicheniach brzmieniowych uzyskiwanych dzięki właściwościom instrumentów muzycznych (m.in. właściwościom akustycznym), czyli barwie; w harmonii będącej efektem uzasadnionego estetycznie współbrzmienia dźwięków w muzyce, sylab w mowie i koordynacji ruchów poszczególnych części ciała jednego dziecka, współzależności ruchowej dzieci w parach i w grupie⁷⁶.

Wymienione elementy występują zarówno w procesie mowy, na co zwrócono już uwagę, ale także stanowią elementy występujące w zabawach muzycznych wykorzystywanych w procesie wspierania rozwoju mowy dziecka, szczególnie we wczesnym okresie rozwoju, ale także wykorzystywane są w procesie terapii, w tym logopedycznej.

⁷⁶ J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 9.

Zanim pokazane zostaną przykładowe zastosowania muzyki w procesie wspierania rozwoju mowy, warto pokrótce zdefiniować wybrane elementy muzyki występujące w obu typach języka: języku muzycznym (w tym w śpiewie) i mowie, aby w ten sposób usystematyzować dalsze rozważania i przykłady ćwiczeń i zabaw.

Rytm (gr. *rhythmos* = miarowy przebieg) jest czynnikiem regulującym następstwa dźwięków w utworze muzycznym w czasie i organizującym je w pewne określone ugrupowania. Melodia, której wartości czasowe dźwięków nie są zróżnicowane, jest tworem jak gdyby martwym, nieposiadającym jeszcze cech utworu muzycznego. Dopiero zróżnicowanie rytmiczne nadaje jej tętno życia i określony charakter muzyczny⁷⁷.

Metrum (gr. *metron* = miara) to czynnik porządkujący ugrupowania rytmiczne za pomocą regularnie powtarzających się akcentów metrycznych. Akcenty metryczne podkreślają dźwięki o pewnym określonym położeniu w stosunku do dźwięków sąsiednich i są jak gdyby punktem oparcia dla rytmu.

Akcent (łac. *accentus* = przyśpiew) to nacisk padający na jedną z sylab wymawianego słowa⁷⁸.

Tempo to element muzyczny określający szybkość, z jaką utwór muzyczny ma być wykonywany. Istnieją dwojakiemu rodzaju oznaczenia tempa. Pierwsze to oznaczenia względne, wśród których wyróżniamy oznaczenia stałe, np. *adagio* (bardzo wolno) oraz zmienne jak np. *accelerando* (przyspieszając). Drugie to oznaczenia bezwzględne, czyli metronomiczne, np. $\text{♩} = 60$ oznacza, że w ciągu minuty należy wykonać grupę rytmiczną odpowiadającą 60 ćwierćnutom⁷⁹.

Dynamika (gr. *dynamis* = siła) muzyczna zajmuje się określeniem wszelkich zjawisk związanych z natężeniem siły dźwięków i jego zmianami w utworze (np. *forte* (f) = głośno)⁸⁰.

Artykulacja (łac. *articulatio* = rozczłonkowanie) jest jednym z elementów składających się na całość dzieła muzycznego. Wskazuje ona na sposób wydobywania kolejnych dźwięków (lub współbrzmień) i ich łączenia, nadając przez to wykonywanemu utworowi właściwy wyraz i charakter na staccato (wł. *staccare* = odgrywać), legato (wł. *legare* = wiązać)⁸¹.

⁷⁷ F. Wesółski, *Zasady muzyki*, Kraków 1986, s. 23.

⁷⁸ Tamże, s. 35.

⁷⁹ *Encyklopedia muzyki*, red. A. Chodkowski, Warszawa 1995, s. 897.

⁸⁰ F. Wesółski, dz. cyt., s. 79.

⁸¹ Tamże, s. 148.

Forma oznacza dosłownie kształt, postać, figurę. W muzyce forma jest rezultatem czynności porządkujących, nadających materiałowi dźwiękowemu określony kształt⁸². Nasze myśli wypowiadamy słowami, układając je w krótsze lub dłuższe zdania. Zdanie, żeby było zrozumiałe, powinno być zbudowane logicznie i prawidłowo. W literaturze, a szczególnie poezji, żądamy od twórców pięknego sposobu wypowiedzania się. Podobnie jest w muzyce⁸³.

Harmonia wyraża się współbrzmieniem dźwięków (gr. *harmonia* = zgodność kształtów, dźwięków). O harmonii można mówić z chwilą równoczesnego prowadzenia co najmniej dwóch głosów⁸⁴.

Barwa to jedna z podstawowych cech wrażeniowych dźwięku, pozwalająca na szeregowanie dźwięków pod względem ich jakości i rozróżnianie dźwięków mimo ich jednakowej wysokości, głośności i czasu trwania⁸⁵.

Skala głosu (ambitus) jest to zakres dźwięków od najniższego do najwyższego, które dana osoba jest w stanie zaśpiewać. Głosy prawidłowo szkolone dysponują wyrównaną w brzmieniu skalą – przeciętnie są to dwie oktawy⁸⁶.

Czas fonacji to jeden z najczęściej określanych parametrów głosu – pośrednio jest wskaźnikiem zamknięcia głośni. Jego wartości zależą m.in. od techniki emisji głosu, wysokości i natężenia. Średnią wartość czasu fonacji określa się na podstawie kilku pomiarów. U dorosłych wynosi od 20–30 sekund. Wartości poniżej 10 sekund są przyjmowane jako wysoce patologiczne⁸⁷.

Artykulacja (dykcja) to czynność fonacyjna krtani mająca wpływ na realizację głosek dźwięcznych i samogłosek, które powstają na skutek drgań fałdów głosowych i wykorzystania rezonatorów nasady – przede wszystkim jamy ustnej. Samogłoski odgrywają zasadniczą rolę w „wyrazistości” mowy. Jeśli są realizowane niedbale, mowa staje się niezrozumiała i bełkotliwa, ponieważ samogłoski stanowią materiał foniczny wypowiedzi, tzw. centra emisyjne. Ich barwa zależy od wielkości i kształtu rezonatora, stanowią ośrodki sylab w wyrazie, stąd duże znaczenie ćwiczeń artykulacyjnych z naciskiem na poprawną realizację samogłosek⁸⁸.

⁸² *Encyklopedia muzyki...*, s. 274.

⁸³ F. Wesołowski, dz. cyt., s.168.

⁸⁴ Tamże, s.167.

⁸⁵ *Encyklopedia muzyki...*, s.81.

⁸⁶ M.I. Mielnik, *Badania nad zastosowaniem elementów śpiewu klasycznego w rehabilitacji chorych z zaburzeniami głosu*, Kraków 2011, s. 17.

⁸⁷ Tamże.

⁸⁸ Tamże, s. 17–18.

F_0 to częstotliwość podstawowa lub ton podstawowy. Jest to najniższa częstotliwość tonu krtaniowego, która w czasie mowy wynosi 100–150 Hz u mężczyzn i 200–300 Hz u kobiet. Zwiększenie masy fałdu głosowego obniża F_0 ⁸⁹.

Wysokość dźwięku to cecha związana z częstotliwością tonu podstawowego. Zmiana częstotliwości zawsze powoduje zmianę wysokości dźwięku⁹⁰.

Wrażenie wibracyjne jest to cecha dźwięku związana z okresową zmianą częstotliwości wywołaną modulacją tej częstotliwości (brak miary obiektywnej). Najwyraźniej *vibrato* brzmi przy zmianach częstotliwości wynoszących 7 na sekundę⁹¹.

Intonacja to umiejętność wydobywania dźwięku o konkretnej wysokości, czyli śpiewanie „czysto”. Dystonowanie – mówimy o nim, gdy ktoś śpiewa za wysoko. Śpiewanie za nisko „pod dźwiękiem” to detonowanie⁹².

Dotychczasowe analizy pokazują, że mówiąc o mowie, posługujemy się terminami zbieżnymi z terminami muzycznymi, których charakterystyka znalazła się powyżej. Podobieństwa te są szczególnie widoczne, kiedy spojrzymy na opisy właściwości prozodycznych języka określanych czasami strukturą rytmiczną wypowiedzi. Dokonując owych porównań, warto przedstawić pokrótce analogie między mową a językiem muzycznym.

Prozodia jest działem fonologii opisującym zjawiska akcentu, intonacji i iloczasu – cechy te odnoszą się nie do poszczególnych fonemów, lecz do sylab jako całości w opozycji do innych sylab występujących w danym wypowiedzeniu.

Akcent jest jedną z cech prozodycznych. Polega na wyróżnianiu za pomocą środków fonematycznych niektórych sylab w obrębie wyrazu (akcent wyrazowy) lub grupy syntaktycznej (akcent zdaniowy). Sylaby akcentowane różnią się od nieakcentowanych większą donośnością, tzn. większą energią artykulacyjną i intensywnością samogłosek (akcent dynamiczny), podwyższeniem tonu podstawowego (akcent melodyczny, muzyczny), wydłużeniem sylaby akcentowanej (akcent rytmiczny)⁹³.

⁸⁹ Tamże, s. 18.

⁹⁰ Tamże.

⁹¹ Tamże.

⁹² Tamże.

⁹³ A. Walencik-Topiłko, dz. cyt.

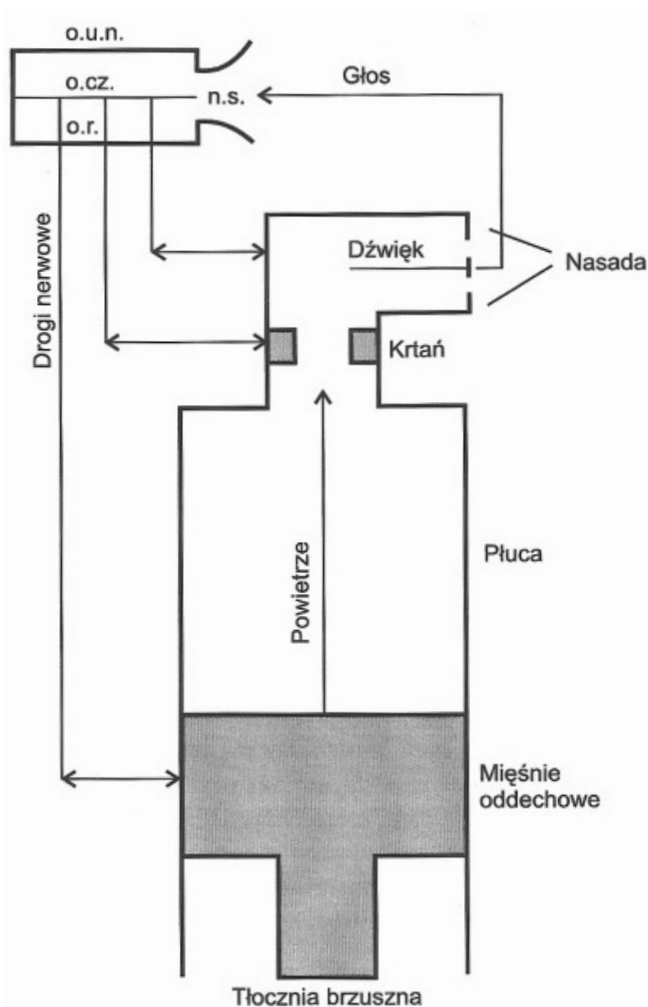
Kolejną właściwością prozodyczną języka jest intonacja, która polega na zmianie wysokości tonu bądź w obrębie zdania (intonacja zdaniowa), bądź sylaby (intonacja wyrazowa). I znów mamy tu do czynienia z pojęciami zbieżnymi w obu dziedzinach, albowiem wysokość dźwięku, melodia (niektórzy językoznawcy terminem „melodia” określają właśnie intonację) oraz interwał są pojęciami muzycznymi (interwał to odległość określona różnicą wysokości między dwoma współbrzmiącymi lub następującymi po sobie dźwiękami).

Także iloczas jest cechą prozodyczną. Polega ona na fonologicznej opozycji samogłosek długich i krótkich. I znowu poprzez analogię długość dźwięku jest cechą charakterystyczną w tworzywie muzycznym. Wartości rytmiczne, odzwierciedlając czas trwania poszczególnych dźwięków są czynnikiem porządkującym przebieg dźwięków w utworze. Spośród cech prozodycznych należy wymienić także tempo mowy oraz donośność mówienia – są to też elementy, których odpowiedniki znajdziemy w języku muzycznym, a niekiedy określenia muzyczne tempa znajdują swoje odzwierciedlenie we wskazaniu tempa mowy⁹⁴.

Klamrą spinającą jest głos. Mowa ludzka powstaje przy pomocy głosu, a ten uznany jest za jednej z najdoskonalszych instrumentów muzycznych, na co zwracał uwagę chociażby Zoltan Kodaly, ale tak naprawdę dostrzegano to już od samego początku zainteresowań głosem. Artykułowany głos, będący nośnikiem przekazywania myśli człowieka, od dawna wzbudzał zainteresowanie uczonych. W II wieku lekarz rzymski Galen przyrównał krtań do instrumentu, tzw. tibii, a w XV wieku Leonardo da Vinci przedstawił rysunki tego narządu głosu. Takie zainteresowanie tematem sprawiło, że głos ludzki jest często porównywany z instrumentem muzycznym (pedagodzy śpiewu mówią o „żywym” instrumencie). W jego przypadku źródłem dźwięku podstawowego są drgające fałdy głosowe, głównym torem – nasada, a „miechem napędowym” – płuca i mięśnie oddechowe. Mechanizm ten jest sterowany przez ośrodkowy układ nerwowy i kontrolowany przez narząd słuchu⁹⁵.

⁹⁴ Tamże

⁹⁵ M.I. Mielnik, dz. cyt., s. 8, 9.

Rysunek 3. Mechanizm działania głosu ludzkiego

o.u.n – ośrodkowy układ nerwowy

o.cz. – ośrodki czuciowe

o.r. – ośrodki ruchowe

n.s. – narząd słuchu

Źródło: A. Walencik-Topiłko, *Muzyka i dźwięk w rozwoju mowy dziecka*, www.uwaga.ydp.com.pl.

Ostatnim elementem, na który warto zwrócić uwagę, ukazując analogię pomiędzy muzyką a mową, jest śpiew jako droga do wspomagania rozwoju i usprawniania mowy dzieci.

Chociaż w procesie mówienia i śpiewania używamy głosu, niewiele jest badań na temat powiązań pomiędzy mówieniem a śpiewaniem. Odnosząc się jednak do problematyki kształtowania kompetencji językowych dzieci, należy spojrzeć na oba te procesy w sposób holistyczny. Wymienione już i charakteryzowane elementy strukturalne muzyki wpływają pozytywnie na stan psychiczny człowieka i dlatego też, jak pokazują badania, u dorosłych śpiewanie odnośzone jest do właściwości usposobienia (nastroju) – dorośli śpiewają, ponieważ chcą się poczuć szczęśliwsi, bardziej pewni siebie, a także zrelaksowani⁹⁶.

Wytwarzanie się takich stanów emocjonalnych można wykorzystać w procesie terapii czy wspomagania terapii mowy u dorosłych, a przede wszystkim u dzieci. Dziecko, szczególnie z zaburzeniami mowy, może odczuwać stres w trakcie mówienia, gdy boryka się np. z jąkaniem, co może wywoływać blokadę emocjonalną⁹⁷ i niechęć w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich. Ową blokadę możemy „zdyktować” w procesie śpiewania, kiedy uwalniane są inne emocje, a dziecko nabywa pewności siebie, czuje się wyjątkowe, tworzy poczucie wspólnoty (w trakcie zespołowego muzykowania), ucząc się przy tym prawidłowego oddychania, prawidłowej postawy ciała i nawiązywania interakcji interpersonalnych.

Pokrótkie zaprezentowane pojęcia wyjaśnione z punktu widzenia muzycznego mają swoje przełożenie na język. Pojawia się więc pytanie o znaczenie muzyki i dźwięków w rozwoju mowy dziecka.

Dźwięki i muzyka stanowią nieodłączną część otoczenia człowieka. Żyjemy i rozwijamy się w świecie dźwięków i z tego właśnie powodu wrażliwość słuchowa nabywana przez dzieci w trakcie zabaw muzycznych może wspomóc ich ogólny rozwój, ponieważ większość zajęć szkolnych w przyszłości opiera się właśnie na słuchaniu. Natomiast twórczy aspekt muzyki staje się dla dziecka użytecznym sposobem wyrażania uczuć.

⁹⁶ M. Suświłło, *Rola śpiewu w rozwoju mowy dziecka i w terapii zaburzeń*, [w:] *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie. Trzy drogi, jeden cel*, red. D. Baczała, J.J. Błęszyński, Toruń 2014, s. 84.

⁹⁷ Tamże, s. 85.

Zdolność reagowania na muzykę rozwija się już w trakcie życia płodowego – między 4. a 5. miesiącem płód ludzki zaczyna reagować na bodźce akustyczne. Badania nad rolą głosu matki w stymulacji słuchu płodu wskazują na dominację jej głosu wśród innych dźwięków docierających do płodu. Oznacza to, że już w okresie płodowym kształtuje się recepcja słuchowa dziecka, wstępne różnicowanie dźwięków i pamięć słuchowa. W okresie noworodkowym (w 2.–3. miesiącu życia) reakcje słuchowe stają się coraz bardziej zróżnicowane i wyraźne. Dziecko wykazuje dużą wrażliwość na głos i dźwięki mowy, a dźwięki dobiegające z otoczenia budzą coraz większe zainteresowanie. Kolejne miesiące życia dziecka zwiększają zasób jego wiedzy na temat właściwości akustycznych otoczenia. Jest to związane z manipulowaniem różnymi przedmiotami, przez co dziecko poznaje nowe dźwięki. Wielokrotnie powtarzane bodźce dźwiękowe, kojarząc się z doświadczeniami motorycznymi, wizualnymi i dotykowymi, są przez dziecko coraz lepiej zapamiętywane. Doznania słuchowe łączą się z ruchem dziecka. Początkowo dziecko porusza ciałem i kołysze się, w późniejszym okresie zaczyna naśladować rytm i dźwięki. W tym okresie zaleca się rodzicom/opiekunom dziecka zachęcać je do tego śpiewaniem, pomagając w wykonywaniu ruchów.

Zabawy ruchowe ze śpiewem wspomagają zarówno rozwój fizyczny, jak i koordynację ruchową dziecka. Mają też korzystny wpływ na rozwój mowy dziecka poprzez następujące elementy:

- ćwiczenia głosu;
- działanie i mówienie;
- powtórzenia;
- reakcje niewerbalne;
- zmienianie kolejności;
- kontakt fizyczny z bliską osobą⁹⁸.

Anna Walencik-Topiłko zwraca uwagę, że jedną z najważniejszych umiejętności, której uczą się dzieci dzięki tym działaniom i zabawom muzycznym, jest wrażliwość słuchowa. Prawidłowo rozwinięty słuch fizjologiczny nie wystarcza. Dziecko musi jeszcze rozumieć i reagować na to, co słyszy, dlatego ważne jest, aby dziecko miało możliwość przysłuchiwania się różnym dźwiękom: osobistym (np. kichanie), związanym z otoczeniem (np. dzwonek telefonu), brzmieniu różnych instrumentów oraz różnym gatunkom muzyki.

⁹⁸ A. Walencik-Topiłko, dz. cyt.

Kontakt z tymi dźwiękami pozwala dziecku na zwiększenie swojego zasobu wiedzy o dźwiękach i identyfikacji ich. Kształtuje to słuch awerbalny, co w późniejszym okresie prowadzi do możliwości rozpoznawania dźwięków mowy, a w konsekwencji – do ćwiczenia słuchu werbalnego⁹⁹.

Pod koniec 1. roku życia pod względem kształtowania się mowy można dostrzec, że dziecko uczy się różnicowania zmian wysokości i natężenia dźwięków oraz łączy je z określonymi stanami emocjonalnymi. Kolejną umiejętność to różnicowanie słuchowe sylab, co połączone jest z nabywanymi sprawnościami motorycznymi. Na tym etapie tworzą się podstawy różnicowania dźwięków mowy określanej mianem słuchu fonemowego. Odkrycie semantycznego wymiaru dźwięków mowy rozpoczyna nowy etap w rozwoju mowy, czyli okres wyrazu, w 2. roku życia, kiedy powstają coraz liczniejsze wzorce słuchowe wyrazów. Rozwój sprawności kinestetyczno-kinetycznych oraz kontrola słuchowa własnych wypowiedzi dają podstawę do rozwoju słuchu fonetycznego. Dziecko zaczyna odkrywać język i doskonali zdolność asocjacji wzorców słuchowych wyrazów z ich znaczeniem.

W 3. roku życia dziecko odkrywa pełny wymiar języka, poszerzając swoją wiedzę o reguły gramatyczne, co wymaga doskonalenia umiejętności segmentacji wypowiedzi (poprawnego wydzielania sylab i głosek). Kolejnym krokiem jest zdolność analizy i syntezy głoskowej wyrazu – umiejętność świadomego wyróżnienia głosek w wyrazie z zachowaniem ich kolejności (analiza głoskowa) lub połączenia głosek w całość wymawianą z zachowaniem kolejności (synteza głoskowa). Sprawność ta zaczyna się kształtować od 4. roku życia¹⁰⁰.

Przypomnienie pokrótce etapów kształtowania się umiejętności językowych dzieci pozwoliło ukazać pewne predyspozycje, jakie pojawiają się w języku dziecka, a tym samym pokazało, jakie mechanizmy biorą w tym procesie udział. Takie wprowadzenie dało nam podstawy do zajęcia się śpiewem jako ostatnim elementem ukazującym cechy wspólne dla języka i muzyki, a dokładniej dla zastosowania muzyki w procesie wspomagania rozwoju mowy dziecka.

⁹⁹ Tamże.

¹⁰⁰ Tamże

Śpiew stanowi jedną z podstawowych form aktywności muzycznej człowieka, a w pierwszym okresie jego rozwoju jest jedyną formą komunikacji. Umiejętność śpiewania rozwija się równolegle z umiejętnością mowy, gdyż opiera się na tych samych podstawach rozwoju osobniczego¹⁰¹.

W pierwszych momentach życia głos jest uruchamiany, kiedy dziecko sygnalizuje stany nieprzyjemne dla siebie, takie jak chociażby ból czy głód. W miarę rozwoju głosu zaczyna on służyć do wyrażania stanów psychicznych – dziecko krzyczy, gdy przeżywa lęk, głośno się śmieje, gdy się cieszy, gaworzy, gdy jest zadowolone, a następnie śpiewa, by przeżyć zachwyty specyfiką własnego głosu i doznać szczególnych emocji towarzyszących śpiewaniu. Już kilkumiesięczne niemowlę potrafi nie tylko sygnalizować głosem swoje stany emocjonalne, ale także odbierać głosy matki i osób z otoczenia jako bardzo ważne sygnały różnorodnych stanów emocjonalnych tych osób i ich stosunku uczuciowego do dziecka¹⁰².

Wyróżniono pięć form znaczeniowych krzyku dziecka, takich jak: krzyk głodu, złości, bólu, frustracji oraz pseudokrzyk wyrażający niezadowolenie. W diadzie matka–dziecko te oddziaływania głosowe mają wpływ na nastrój, zachowanie i rozwój społeczny dziecka¹⁰³.

Śpiew uruchamia pokłady emocjonalne w trakcie słuchania. Kiedy dołączymy do tego własne doświadczenie związane ze śpiewem, uda się nam uzyskać całą paletę emocji i sposobów ich przeżywania (można to zaobserwować np. w trakcie terapii).

Janina Stadnicka zwraca uwagę, że już kilkumiesięczne dziecko mruczy sobie kołysankę, intonując ją na trzech dźwiękach, 2–3-letnie dziecko wyśpiewuje radość z otrzymanej zabawki „mam lalkę” oraz chętnie powtarza śpiewane mu proste piosenki. Jeśli dziecko nie jest w stanie wyśpiewać wszystkich słów i dźwięków, wyśpiewuje niektóre – najłatwiejsze – i też przeżywa radość¹⁰⁴.

¹⁰¹ M. Suświłło, *Rola śpiewu...*, s. 75.

¹⁰² J. Stadnicka, dz. cyt., s. 240.

¹⁰³ A. Janicki, *Głos – słowo – muzyka jako środki komunikacji międzyludzkiej*, Muzykoterapia Polska 2002, nr 1–2, s. 34–35.

¹⁰⁴ J. Stadnicka, dz. cyt., s. 241.

Piosenki to m.in. słowa, melodie i rytm – są to ważne elementy dla dziecka, chociaż kwestia literacka, zdaniem Janiny Stadnickiej, jest szczególnie istotna. Dzieci wsłuchują się w słowa, starają się je poznać, przywiązują się do nich i bardzo długo pamiętają. Zobaczmy, jak wielu dorosłych pamięta słowa kołysanek z dzieciństwa.

Występujące w piosenkach części muzyczne, takie jak melodia, rytm, tempo, dynamika, stanowią dla dzieci ważne elementy, których doświadczają w trakcie słuchania piosenki, śpiewania jej czy poznawania akompaniamentu. Wszystkie te doświadczenia rozwijają wrażliwość i kształcą upodobania estetyczne, ale śpiew ma także wymiar terapeutyczny, albowiem może on być formą rozładowania emocji, których dziecko nie potrafi wyrazić słowami. Jest też niepowtarzalną, wręcz magiczną formą wyzwalania radości i wypowiedzania jej wedle własnych możliwości oraz indywidualnych cech temperamentu. Aby śpiew stawał się coraz ładniejszy, mniej męczący, należy przede wszystkim poprawnie śpiewać piosenki, wyraźnie wymawiać słowa, śpiewać z odpowiednią dynamiką i w odpowiednim tempie. Należy zwrócić uwagę na walory terapeutyczne śpiewu w odniesieniu do dzieci z zahamowaną mową, wadami wymowy i jękających się. Urok piosenki sprawia, że dziecko chce śpiewać i każde poprawnie zaśpiewane słowo staje się początkiem kolejnych sukcesów dziecka¹⁰⁵.

Wydłużanie sylab w śpiewie pozwala na dokładniejsze kształtowanie samogłosek, a rytm i tempo piosenki powodują płynność wymowy tekstu, „uniemożliwiają” jękanie.

Śpiew oraz ruch, który towarzyszy dzieciom w trakcie śpiewania, zabaw muzycznych i terapeutycznych, stanowią nie tylko bodziec rozwojowy, ale są także częścią zabawy, która szczególnie we wczesnym dzieciństwie stanowi bardzo ważny element życia dziecka. Poprzez zabawę dziecko nie tylko doświadcza nowych rzeczy, uczy się nowych zachowań, ale jest także w stanie korygować np. wady wymowy bez elementu stresu, jaki towarzyszy „zwykłym” ćwiczeniom.

Śpiew wpływa pozytywnie na funkcjonowanie narządów mowy dzieci: usprawnia bowiem w znaczącym stopniu artykulatory – wargi i język – oraz wpływa na zwiększenie się pojemności życiowej płuc. Sprawniej funkcjonu-

¹⁰⁵ Tamże.

jące narządy mowy dzieci stają się natomiast podstawą szybszego i sprawniejszego wykształcenia się w wymowie dzieci niektórych głosek. Powiększa się więc inwentarz głosek używanych przez dzieci, a to wpływa na ogólną ocenę czytelności ich wymowy. Wymowa jest jednym z komponentów mowy dziecka, występującym obok cech prozodycznych. Wyrazista i prawidłowa artykulacja wpływa na ogólny odbiór mowy dziecka przez słuchaczy, jak też jest podstawą do tworzenia prawidłowych kolejnych poziomów języka¹⁰⁶.

Śpiewanie jest działaniem terapeutycznym nie tylko „na teraz”. Wykształcenie u dzieci umiejętności i nawyku śpiewania z zaangażowaniem emocjonalnym, w czym pomaga zespołowy ruch przy piosenkach, akompaniament perkusyjny, zabawy terapeutyczne oraz umożliwienie doświadczenia różnych nastrojów podczas śpiewania, zaowocuje w dalszym życiu. Piosenki, ale też muzyka instrumentalna, chronią przed poczuciem samotności, umożliwiają przeżycie cennego dla terapii uczucia zespolenia stanu psychicznego osoby śpiewającej lub słuchającej z nastrojem danego utworu oraz wzajemnego zespolenia osób wspólnie śpiewających lub słuchających. Piosenki liryczne pomagają w uzewnętrznieniu marzeń, tęsknot, smutków, przynosząc uczucie wypowiedzenia przeżyć i pokrzepienia, piosenki wesołe zaś pomagają w wydobywaniu i spełnianiu się nawet nikłej, nieraz przytłoczonej radości, uwalniając psychikę od przygnębienia, uwalniając mięśnie krtani i całego ciała od napięcia i pobudzając je do rytmicznego dobroczynnego ruchu śpiewaczego (ruch narządów artykulacyjnych i mięśni oddechowych), akompaniującego (ruch rąk i nóg) i tanecznego (ruch całego ciała)¹⁰⁷.

W rozważaniach nie koncentrowano się na terapii, niemniej mówiąc o wykorzystywaniu elementów muzycznych w procesie usprawniania mowy i rozwoju mowy u dzieci, nie można pominąć elementów logorytmicznych, które w sposób naturalny wspomagają rozwój kompetencji w zakresie mowy.

Janina Stadnicka zwraca uwagę na fakt, że mowa pełniąc wielokrotnie funkcje komunikacyjne, zawiera w sobie także pierwiastki emocjonalnej ekspresji.

Mówiące dziecko jest w stanie werbalnie wyrazić swój stosunek zarówno do wypowiedzanej treści, jak i do rozmówcy. W trakcie mowy dziecko uzewnętrznia swój stan psychiczny i cechy temperamentu. Mowę w formie ćwiczeń logorytmicznych można potraktować jako technikę pobudzającą, odciążającą i wyci-

¹⁰⁶ A. Walencik-Topiłko, dz. cyt.

¹⁰⁷ J. Stadnicka, dz. cyt., s. 241–242.

szającą emocje oraz rozładowującą i odreagowującą napięcia. W tym celu należy nasycić mowę treściami muzycznymi dostosowanymi do zamierzonego efektu – wolne lub stopniowo zwalniane tempo mowy, cicho lub stopniowo wyciszana dynamika, skonstruowany z długich wartości rytmicznych rytm i artykulacja legato (płynnie) mają właściwości uspokajające. Z kolei szybkie, a zwłaszcza stopniowo przyspieszane tempo, umiarkowana lub stopniowo wzmacniana dynamika, krótkie wartości rytmiczne z artykulacją staccato (krótko, odrywając), mają właściwości pobudzające, pozwalające na rozładowanie energii i hamowanie napięć.

Mowa rytmizowana jest ponadto techniką ćwiczącą pamięć ogólną i muzyczną, aparat mowy, poczucie rytmu, poczucie metrum, tempa i dynamiki – owe elementy rytmiczne i ekspresyjne czynią mowę atrakcyjną, co zachęca dzieci do aktywizowania aparatu mowy¹⁰⁸.

Zarówno w trakcie mówienia, jak i śpiewania w pracy z dziećmi ważne jest wykorzystywanie akompaniamentu, zarówno naturalnego, jak i perkusyjnego, który zaznacza rytm słów, podkreśla metrum oraz pełni funkcje ilustracyjne, co ważne w procesie usprawniania kompetencji językowych dzieci¹⁰⁹. Gesty rąk i nóg, związane z akompaniamentem stanowią ruchowe dopełnienie rytmu, tempa i dynamiki mowy i związanych z nią odczuć.

W dalszej części zaprezentowane zostaną wybrane przykłady zabaw muzycznych, które będą wykorzystywały poszczególne elementy muzyczne w procesie usprawniania mowy dziecka.

4. Muzyka i mowa w wybranych koncepcjach wychowania muzycznego – zarys problematyki

Podsumowując dotychczasowe rozważania, warto zwrócić uwagę na wybrane systemy wychowania muzycznego. Nie będzie tutaj poruszana problematyka powszechnego wychowania muzycznego, ale zostaną wskazane rola i znaczenie muzyki w procesie rozwoju dziecka, a nierozzerwalnym elementem tego rozwoju jest kształtowanie się języka. Nawet wówczas, kiedy mamy do czynienia z dziećmi, które nie posługują się mową werbalną, ważną częścią ich rozwoju jest szuka-

¹⁰⁸ Tamże, s. 191.

¹⁰⁹ Tamże, s. 192.

nie alternatywnych sposobów komunikowania się, albowiem umiejętność komunikacji jest niezbywalną cechą naszej osobowości i bycia częścią świata. Z tego też powodu warto się skoncentrować na muzyce jako języku uniwersalnym, który pozwala nie tylko komunikować się muzykom profesjonalistom, ale nade wszystko owa komunikacja jest naszym naturalnym językiem, naturalnym dla każdego człowieka, albowiem żyjemy w świecie dźwięków, zarówno tych dobiegających do nas z zewnątrz, jak i tych zakorzenionych w naszym wnętrzu.

Emil Jaques-Dalcroze, twórca rytmiki, podkreślał, że „ciało ludzkie jest orkiestrą, w której różne instrumenty: mięśnie, nerwy, uszy i oczy kierowane są jednocześnie przez dwóch dyrygentów – Duszę i Umysł”¹¹⁰.

Twórcy wybranych systemów wychowania muzycznego przyrównywali poznawanie muzyki do nauki języka, to zaś, co spaja wszystkie systemy, to nawiązywanie do wewnętrznych potrzeb każdego człowieka, zwłaszcza w okresie dzieciństwa, a mianowicie: potrzeby zabawy, poznania, eksperymentowania, zabawy dźwiękiem, ruchu i swobodnej improwizacji.

Każdy z nas ma w sobie potrzebę przetwarzania otaczającego nas świata, w tym świata dźwięków. Szukając drogi komunikowania się, wykorzystujemy dźwięki, układając ową melodykę naszej „mowy” w taki sposób, aby była ona zrozumiała dla najbliższego nam otoczenia.

Znane są nam podejścia E. Jaquesa-Dalcroze’a i C. Orffa, które dały podstawy późniejszym systemom wychowania muzycznego, a które wykorzystywały m.in. naturalną potrzebę ruchu i swobodnej improwizacji muzycznej do określenia siebie¹¹¹.

Zoltan Kodály wspólnie z Belą Bartokiem skoncentrował się w swojej pracy nad zachowaniem ludowej muzyki węgierskiej, na której oparł założenia swojego systemu. Uzasadniając tę praktykę, „dowodzi podobnie jak wielu żyjących przed nim filozofów, pedagogów i artystów, iż muzyka w specyficzny i głęboki sposób wpływa na doskonalenie sfery uczuć i intelektu. Udowadnia też istnienie swoistej dyskursywności języka muzycznego, to jest możliwości porozumiewania się ludzi za jego pośrednictwem”¹¹².

¹¹⁰ M. Brzozowska-Kuczkiewicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, Warszawa 1991, s. 2.

¹¹¹ M. Kamper-Kubańska, *Muzyka jako początek i koniec wszelkiej mowy – fonogesty w komunikacji i języku muzycznym*, [w:] *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie. Trzy drogi, jeden cel*, red. D. Baczała, J.J. Błęszyński, Toruń 2014, s. 103.

¹¹² M. Przychodzińska, dz. cyt., s. 132.

Także Shinichi Suzuki rozpatrywał poznawanie muzyki w kontekście uczenia się języka i, konstruując swój system wychowania muzycznego, dbał o to, aby dziecko nabywało umiejętności muzyczne podobnie jak umiejętności językowe, czyli poprzez częsty i naturalny kontakt ze słowem/muzyką. Z tego też powodu pierwszy etap nauki prowadziły specjalnie do tego przygotowane matki. Nauka odbywała się w domu rodzinnym, w którym matka kilka razy dziennie „bawiła” się z dzieckiem grą na instrumencie, analogicznie jak mową¹¹³.

Także Edwin Gordon wykorzystuje analogię do języka, sugerując, że podobnie jak podczas rozmowy myślimy o tym, co usłyszymy, także podczas słyszenia innych dźwięków (np. muzyki) zachodzi taki proces, przy czym same dźwięki jeszcze nie są muzyką. Dopiero podczas audiacji, gdy nadajemy dźwiękom znaczenie, możemy mówić o słyszeniu muzyki.

Edwin E. Gordon używając wspomnianej powyżej analogii do języka, zwraca uwagę, że kiedy posługujemy się mową, to tak naprawdę rozwijamy cztery słowniki:

- najpierw uczy się **słuchania** – małe dziecko przez pierwszy rok swojego życia słucha wszystkich mówiących wokół siebie. Ten pierwszy rok nasłuchiwania, „nasączania” się dźwiękami jest niezwykle istotny z punktu widzenia muzycznego. Jest to ważne i naturalne kształtowanie słownika i mowy dziecka;
- drugi rodzaj słownictwa bierze się z **mówienia**;
- trzeci rodzaj słownika, którym się posługujemy, to **słowa napisane**;
- czwarty rodzaj słownika to zasób słów, które sami zapisujemy, które wiążą się z **umiejętnością pisania**.

Pomiędzy tymi czterema słownikami ważna jest hierarchia, którą można także zastosować w odniesieniu do muzyki. Tradycyjnie pojmowane wychowanie muzyczne rozpoczynamy od czytania nut, dlatego też dzieci nigdy nie nauczą się, jak słuchać. Większa część naszych uczniów nie potrafi śpiewać, a śpiew jest tym dla muzyki czym mówienie dla języka¹¹⁴.

¹¹³ M. Kamper-Kubańska, *Muzyka jako początek...*, s. 104.

¹¹⁴ E. Zwolińska, *Podstawy teorii uczenia się muzyki według E. Gordona*, Bydgoszcz 2000, s. 17–18.

Podjęte w rozdziale rozważania ukazują, że nie tylko rozwój mowy i języka u dzieci stanowi naturalny element rozwoju osobniczego, ale też na kompetencje językowe wpływ mają naturalne procesy zachodzące w toku rozwoju każdego człowieka.

Dokonując porównania słownego języka i mowy z językiem i mową muzyczną, T. Natanson stwierdza, że werbalizacja komunikatu muzycznego nie może być usiłowaniem przetłumaczenia go na język słowny, stanowi natomiast słowną interpretację o dużym stopniu swobody zawartego w nim znaczenia. Dzieło muzyczne jako dzieło sztuki nieprzetłumaczalne na język słowny jest zdolne do wyjaśnienia tych znaczeń, których nie potrafimy ująć w słowa lub które przekazane językiem mowy nie mogą być percypowane przez adresata komunikatu werbalnego. Można stwierdzić, że słowa są bardziej konkretne, zawężające znaczenie treści, natomiast muzyka w procesie komunikacji pozwala na wyrażenie treści dodatkowych, niejako stojących między wierszami, mniej konkretnych, ale za to bogatszych i wielopostaciowych, przez co proces interakcji może być pogłębiony i zróżnicowany. Ponadto muzyka jest pozbawiona „urazowych obciążeń” komunikacji słownej, które powstają w przebiegu życia jednostki podczas nabywania społecznych doświadczeń, co przyczynia się do zmniejszenia reakcji obronnych typu oporu w przebiegu komunikacji i interakcji muzycznej¹¹⁵.

Kończąc podjęte rozważania, warto przytoczyć słowa Victora Hugo, który uznał, że „muzyka wyraża to, co nie może być wypowiedziane i co nie może być stłumione”¹¹⁶, co jest szczególnie ważne w procesie rozwoju dziecka z jego wrodzoną potrzebą bycia, poznawania i przekazywania swoich wrażeń za pomocą wszystkich dostępnych środków, aby powiedzieć, jak bardzo ciekawy jest ten otaczający dziecko świat.

¹¹⁵ A. Janicki, dz. cyt., s.42.

¹¹⁶ M. Kronenberger, dz. cyt., s. 30.

Część III

„Słowo za słowem” – sposoby usprawniania mowy, języka i komunikacji dziecka w przedszkolu i w domu – przegląd metod, propozycje dla rodziców i nauczycieli

1. Wprowadzenie do metodyki ćwiczeń/zabaw z dziećmi

Dziecko usprawnia swój język i nabywa kompetencje komunikacyjne każdego dnia w różnych sytuacjach – dzieje się to w sposób naturalny, w czasie spontanicznych zabaw, rozmów, wyrażania swoich potrzeb i życzeń. W każdym dziecku tkwi ogromny potencjał rozwojowy, związany przede wszystkim z ekspresją językową. Rozwój języka przebiega równoległe z rozwojem myślenia u dziecka. Każde dziecko realizuje własną drogę rozwojową, komunikuje się z otoczeniem w sposób dla siebie zrozumiały. Dla prawidłowego rozwoju językowego i sprawnej komunikacji potrzeba wielu czynników – biologicznych, anatomicznych, psychicznych, poznawczych, emocjonalnych, społecznych, środowiskowych. To, jak dziecko funkcjonuje na polu językowym, jest wypadkową tych elementów rozwoju. Przy prawidłowym rozwoju dziecka język i komunikację można wpisać w model – etapy języka, jednakże przy zaburzonym czy opóźnionym rozwoju mowy, przy nieharmonijnym rozwoju psychoruchowym dziecko często nie osiąga przyjętych tzw. standardów rozwojowych.

Sprawność językowa dziecka zawsze będzie jego osobistym doświadczeniem, urealnieniem jego przeżyć i wrażeń, wyrazem jego rozwoju motorycznego, sprawności narządów artykulacyjnych, fonacyjnych, oddechowych. Rozwój językowy należy traktować jako kluczowy i niezbędny do uczenia się i komunikacji społecznej.

Ćwiczenia zaproponowane w pracy z dzieckiem mają postać zabaw – dziecko ma odczuwać radość z odkrywania znaczeń i satysfakcję w poznawaniu otoczenia. Daje to poczucie identyfikacji z otoczeniem, większą ufność, bezpieczeństwo: dziecko potrafi „coś” nazwać, odkryć, zinterpretować, ująć w kategorie, przeobrazić językowo. Metody zawierają elementy ćwiczeń emisyjnych, ortofonicznych, artykulacyjnych, fonetycznych, zabaw i gier słownych, gier językowych, opowieści ruchowych, zabaw dźwiękonaśladowczych. Zestawy ćwiczeń opracowano z myślą o nauczycielach wychowania przedszkolnego, rodzicach, opiekunach, terapeutach (ponieważ współczesne metody pracy z dzieckiem bardzo często oparte są na profilaktyce i terapii).

Przy doborze dokonano przeglądu ćwiczeń na podstawie współczesnej metodyki pracy z dzieckiem w zakresie języka, polisensorycznego uczenia się, roli mózgu w uczeniu się i poznawaniu.

Wszystkie ćwiczenia zostały opracowane dla dzieci młodszych, obejmując okres żłobkowy i przedszkolny, ze wskazaniem do dalszego etapu szkolnego. Mocne podstawy, prawidłowa stymulacja otoczenia, różnorodność ćwiczeń językowych otwierają dziecku drzwi do sukcesu szkolnego, kształtują pozytywny obraz. Sukcesy w komunikacji motywują dziecko do wyrażania siebie, do twórczej ekspresji. Prawidłowe doświadczenia językowe w przedszkolu budują wizerunek dziecka w szkole. Kluczowa jest oczywiście rola dziecka i jego osobiste doświadczenia językowe, ale równolegle istotna jest przestrzeń, otoczenie dziecka, obecność rówieśników, rodziców i nauczycieli. Środowisko społeczne może w doskonały, często niezamierzony sposób kształtować poziom językowy dziecka. Zamysłem autorek jest, by pokazać integrację zabaw językowych z elementami muzyki, rytmu, tańca, śpiewu. W przedszkolu zaczyna się od śpiewu, rytmu, rymów i następnie przechodzi do ćwiczeń fonetycznych tak szybko, jak to tylko możliwe. Ćwiczenia i zabawy umuzykalniające łączą się ściśle z ćwiczeniami językowymi. Elementy kultury żywego słowa, głównie rozmowy z dziećmi, ich spontaniczne wypowiedzi, komunikacja w zabawie z rówieśnikami, zabawy muzyczne, ruch przy muzyce, inscenizacje stanowią obok zajęć umysłowych i ekspresji plastycznej istotę dydaktyki przedszkolnej. Opiekuńczo-wychowawcza funkcja przedszkola łączy się z komunikacją społeczną dzieci.

Ćwiczenia znajdują się w określonej kolejności: od słowniczek obrazkowych, ilustracji, historyjek, tekstów słowno-obrazkowych, po rymowanki, rytmiczanki, masażyki, tęczowe i rysowane wierszyki, gry językowe, zabawy słowne, ilustrowane opowiadania, inscenizacje, warsztaty książki i zabawy rytmiczno-muzyczno-ruchowe. Celem tych wszystkich zaproponowanych zabaw jest ukazanie szerokiego pola dla rozwoju dziecka w zakresie języka, komunikacji społecznej, rozwoju muzykalności, motoryczności, aby dziecko nadal w klimacie zabawy, ale w poczuciu pewności siebie, otwartości na ludzi, rozpoczęło naukę szkolną.

Dla przejrzystości i celowości ćwiczeń/zabaw, zastosowano następującą legendę:

	ćwiczenia muzyczne
	historyjki obrazkowe, książki
	ćwiczenia manulane
	zabawy ruchowe
	inscenizacje, zabawki
	ćwiczenia słowne
	opowiadania rysunkowe

Jeśli zadbamy o kulturę języka, o poprawny język dziecka, umożliwimy dziecku częste kontakty społeczne z rówieśnikami i innymi dorosłymi, pozwolimy dziecku często obcować z kulturą wysoką (teatr, muzeum, galerie plastyczne, kluby dyskusyjne), będziemy cierpliwie wysłuchiwać pytań dziecka i odpowiadać na nie, ułatwimy dziecku pełniejsze życie społeczne, sprawimy, że dziecko nie będzie się ani krępowało, ani bało mówić i wyrażać własne sądy, pytać i dociekać w przedszkolu i szkole. Wspólną pracą i zaangażowaniem być może podważymy tezę o kryzysie wypowiedzi, mówienia w szkole. Cieszy fakt, że w wielu przedszkolach realizuje się programy literackie, twórczej ekspresji słownej dziecka, a nawet filozofowanie z dziećmi.

Pomocne będą opracowania metodyczne (ujęte w literaturze) dostępne na rynku wydawniczym, które ukażą modyfikacje i różnorodność zaproponowanych ćwiczeń. Zaproponowane metody obok planowania i realizacji zajęć zawierają opracowanie merytoryczne, odniesienia do innych podobnych ćwiczeń i własne refleksje autorek. Proponowane ćwiczenia są tym samym efektem szerokiego merytorycznego i metodycznego zainteresowania problematyką usprawniania mowy dziecka – języka i komunikacji – odnoszącego się do współczesnych koncepcji, programów, warsztatów. Stanowią bazę do własnych interpretacji, poszukiwań, są inspiracją do twórczej i efektywnej poznawczo i motywacyjnie pracy z dziećmi.

2. Metoda – słowniczek obrazkowy, obrazkowy słowniczek tematyczny

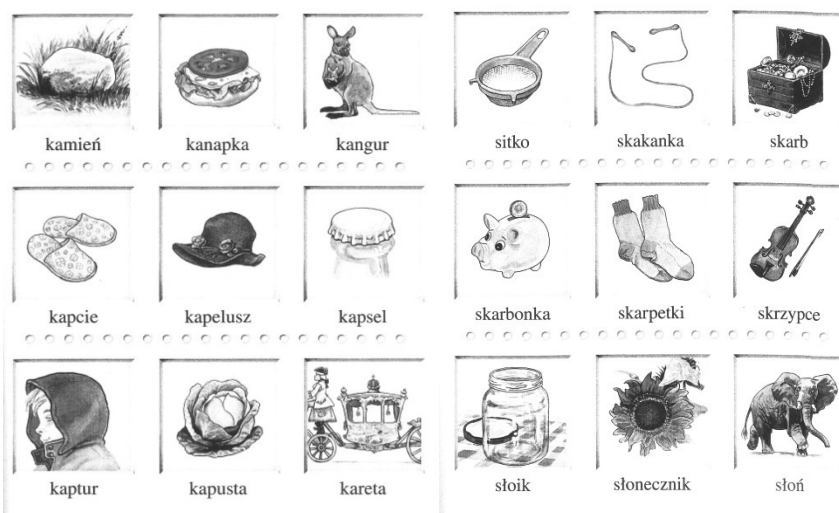
Słowniczek obrazkowy stanowi zbiór ilustracji składających się na podstawowe słownictwo dziecka. Powinien zawierać ilustracje odpowiadające nazwom pojęciowym z najbliższego otoczenia. Będą to zatem rzeczowniki w liczbie pojedynczej i mnogiej (jako nazwy osób, rzeczy, zwierząt, roślin i rzeczy) oraz ich cechy, wyrazy je określające, opisujące – w postaci przymiotników. Następnie do rzeczowników i przymiotników dołączamy nazwy czynności – naturalnie pojawiają się osoby je wykonujące, liczby i następstwo czasów. Kolejnym etapem będą przysłówki, przyimki, zaimki i inne części mowy oraz ich składowe. W ten sposób dziecko zdobywa wiedzę i umiejętności na temat elementów języka, które stanowią bazę języka pisanego w edukacji wczesnoszkolnej. Obrazkowe słowniczki umożliwiają dziecku w wieku przedszkolnym w sposób naturalny zdobycie umiejętności potrzebnych do budowania podstaw własnego języka mówionego, a następnie pisanego.

Słowniczek obrazkowy stworzymy samodzielnie lub korzystamy z gotowych matryc słownikowych – na początku bazą będzie kilka ilustracji, następnie kilkanaście, kilkadziesiąt – słowniczek „rozsztala się” ze sprawnością językową dziecka. Słowniczki obrazkowe mogą mieć postać gotowych kart z ilustracjami do nazywania, tworzenia wypowiedzi, a także mogą to być samodzielnie przygotowane karty słownikowe, kartoniki z ilustracjami, a nawet karty do gry. Nazywając poszczególne ilustracje, dziecko tworzy własny

słownik-bazę rozpoznawanych wyrazów, odpowiadających rozwojowi pojęciowemu dziecka. Tworzenie obrazkowego słownika powinno się rozpocząć już na etapie wyrazu i wypowiedzi dwuwyrzowych, a zatem pomiędzy 1. a 2. rokiem życia dziecka. Zasób słownictwa dziecka jest oczywiście kwestią indywidualnego rozwoju i zależy od doświadczeń w poznawaniu najbliższego otoczenia. Pomocne w opracowaniu zestawów obrazków mogą być zestawy leksemów, które jednocześnie diagnozują wczesny rozwój języka dziecka.

Poniżej przedstawiono przykładowy obrazkowy słowniczek, który może posłużyć nauczycielowi w pracy dydaktycznej nad rozwojem języka z dziećmi w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej – do budowania wypowiedzi, do wstępnej nauki czytania, jako materiał do czytania globalnego, do wprowadzania i ćwiczenia kolejności alfabetycznej.

Rysunek 1. Słowniczek obrazkowy



Źródło: D. Kownacka, *Słowniczek obrazkowy*, seria: *Wesoła szkoła sześciolatka*, Warszawa 2004.

Proponowane zestawy wyrazów dla dzieci najmłodszych, stanowiące bazę do tworzenia słowniczków tematycznych:

– rzeczowniki: nazwy osób (mama, tata, babcia, dziadek, ciocia, wujek, imiona najbliższych), nazwy zwierząt (krowa, kot, pies, kura, koń, świnia, żaba, słoń, ptak), nazwy pokarmów (sok, mleko, jajko, kasza, bułka, chleb,

cukierek, czekolada, herbata, kawa, zupa, jabłko, kakao, banan, masło, ser), nazwy zabawek (lalka, miś, auto, piłka, klocki, książka, rower, wiaderko, sanki, kredki, pociąg, balon), nazwy części ciała (oko, nos, buzia, ucho, włosy, ręka, noga, brzuch, głowa), nazwy ubrań (spodnie, spódnica, bluzka, kurtka, buty, czapka, szalik, rękawiczki, sweter, skarpetki, kaptcie, majtki, koszulka), wyposażenie domu (lampa, stół, łóżko, okno, telewizor, kubek, talerz, łyżka, butelka, zegar, poduszka, koc), otaczający świat (kwiat, drzewo, słońce, plac zabaw, spacer, auto, samolot, autobus, rower, sklep, dom, noc, dzień, ulica);

- czasowniki: (najczęściej używane w 3. osobie liczby pojedynczej) śpi, je, pije, myje, da, idzie, jedzie, kupuje, boli, ogląda, ma, siedzi, bawi się, układa, lata, kąpie się, czyta, mówi, płacze, biega, całuje, śpi, rysuje;
- przymiotniki: duży, mały, gorący, ciepły, zimny, dobry, zły, głodny, ładny, czysty, brudny, chory;
- przysłówki: ciepło, zimno, szybko, powoli, ładnie, brzydko, dobrze, źle;
- zaimki: tam, tu, to, co, kto, mój;
- przyimki: do, na, w, u, z;
- spójniki: i;
- liczebniki: jeden, dwa, trzy;
- partykuły: nie

Jedną z propozycji jest ułożenie kilku pojedynczych ilustracji na dywanie/stoliku (można zadbać o to, aby wyrazy były zróżnicowane artykulacyjnie) i kierowanie poleceń do dziecka *pokaż (lub) podaj mi obrazek, na którym jest kot, piłka, kwiat* itd.

Można także tak pokierować zabawą, aby któryś z obrazków „ukrył się, schował” – zadaniem dziecka jest odpowiedź, *czego brakuje*. Dzieci mogą dobrać obrazki pasujące do siebie tematycznie i opowiadać o cechach skojarzeń.

Modyfikacją wersji podstawowej słowniczka będzie tematyczny słownik obrazkowy, który pozwoli rodzicowi/nauczycielowi, a przede wszystkim dziecku na wybieranie ilustracji zgodnie z zainteresowaniem, tematem proponowanej fabuły, na samodzielne gromadzenie ilustracji lub według podanego przez dorosłego kryterium. Ilustracje są częstą pomocą dydaktyczną przy klasyfikacji przedmiotów, nazw, kolorów, cech przedmiotów, ich przeznaczenia. Pozwalają także dzieciom tworzyć własne twórcze historyjki obrazkowe.

To, co najistotniejsze wychowawczo i dydaktycznie w pracy ze słownikiem obrazkowym, to rozwijanie wiedzy pojęciowej dziecka, poszerza-

nie jego wiedzy o świecie poprzez bogacenie słownictwa. Ilustracja zachęca poprzez zabawę do wypowiedzania się przez dziecko, do komunikowania się z otoczeniem. Znana na rynku edukacyjnym wersja gry dydaktycznej „od obrazka do słowa” spełnia również funkcję terapeutyczną, stymulującą rozwój mowy, a także w wielu przypadkach diagnostycznych przywracającą funkcje językowe¹¹⁷.

Słowniczek obrazkowy może łączyć ilustrację z podpisem, będąc wstępem do samodzielnego czytania, również opartym na metodzie globalnej nauki czytania u dzieci w najmłodszym wieku. Słowniczek będzie także wstępem do alfabetycznego uporządkowania wyrazów/słów/znaczeń.

Rysunek 2. Słowniczek obrazkowy



Źródło: D. Kownacka, *Słowniczek obrazkowy*, seria: *Wesoła szkoła sześciolatka*, Warszawa 2004.

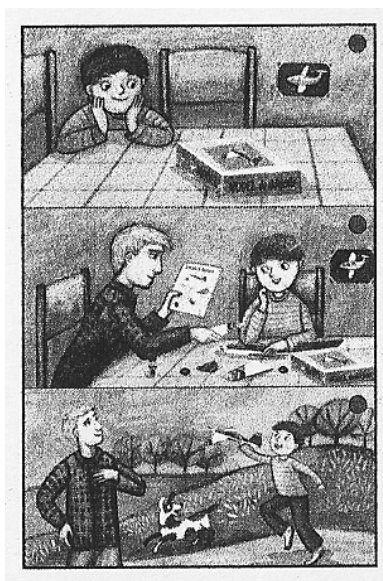
3. Metoda – ilustracje tematyczne

Bardzo przydatną pomocą w rozwijaniu sprawności językowej są bogate w treści i symbole ilustracje tematyczne, które można stosować w pracy indywidualnej z dzieckiem oraz grupą dzieci w przedszkolu. Zazwyczaj ilustracje skupiają się tematycznie wokół pór roku, kalendarza rodzinnego, przedszkolnego, tradycji świąt, literatury dziecięcej, bajek i baśni, zabaw dziecięcych,

¹¹⁷ H. Rodak, D. Nawrocka, *Od obrazka do słowa. Gry rozwijające mowę dziecka*, Warszawa 2005.

sportu, codzienności, sytuacji tematycznych w przedszkolu, w domu, sklepie, na podwórku, podczas zimowego i letniego wypoczynku. Wielkoformatowe ilustracje pozwalają na wykorzystanie ich w pracy z grupą, zachęcają do gromadzenia słownictwa na podstawie tematyki ilustracji, budowania dłuższej, logicznej wypowiedzi, poszukiwana odpowiedzi na postawione przez nauczyciela lub inne dzieci pytania. Rzeczywistość przedstawionych zdarzeń pozwala odnieść je do konkretnych dziecięcych przeżyć.

Rysunek 3. Ilustracja tematyczna



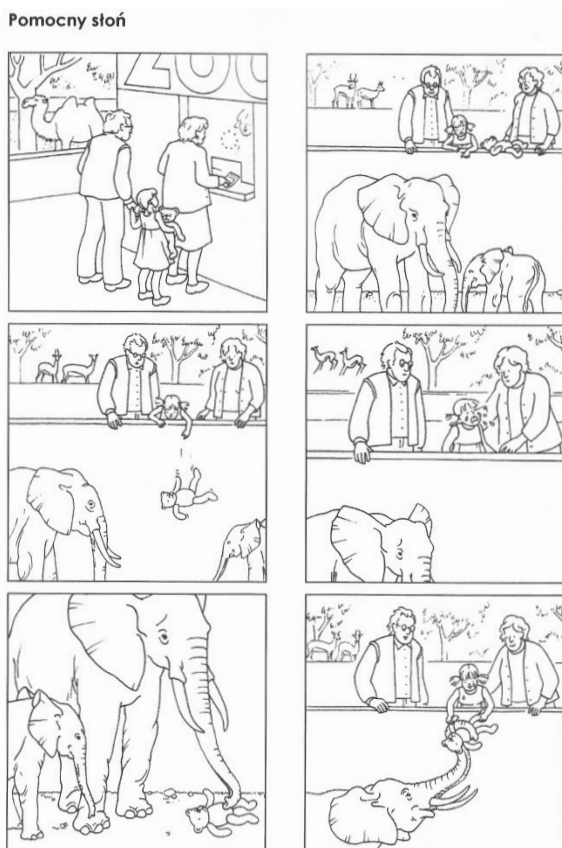
Źródło: Pomoce dydaktyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym *3-elementowe historyjki obrazkowe*, Gdańsk 2010.

Ciekawą, twórczą odmianą ilustracji tematycznych będą ruchome ilustracje lub niepełne, dające możliwość dziecku uzupełniania elementów (a nawet dorysowania) w trakcie budowania własnego opowiadania lub też zmiany elementów na matrycy opowiadania. Dzięki temu dziecko ma możliwość i świadomość konstruowania własnej wypowiedzi ustnej. Postaciom nadaje imiona, miejscom nazwy, sytuacjom i zdarzeniom stany realnych, emocjonalnych przeżyć.

4. Metoda – historyjki obrazkowe

Słowniczek obrazkowy oraz ilustracje tematyczne w zabawie i pracy dydaktycznej z dzieckiem wzbogacamy historyjkami obrazkowymi. Są one idealnym wstępem do budowania narracji, fabuły, twórczego, uporządkowanego opowiadania, do narysowania i zapisania swojej własnej książki. Historyjki obrazkowe są także ważnym narzędziem diagnostycznym, stosowanym także jako zadania w badaniu psychologicznym, w określaniu stopnia inteligencji dziecka. Ułożenie historyjki obrazkowej wiąże się bowiem z procesami poznawczymi, rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe, uczy chronologii zdarzeń. Aby ułożyć obrazki w poprawnej kolejności, dziecko uruchamia procesy myślowe: klasyfikowanie, porównywanie, analizowanie, wnioskowanie. Dostrzega szczegóły występujące na obrazkach, porównuje je, określa ich różnice i podobieństwo, doskonali w ten sposób spostrzegawczość, rozwija wyobraźnię. Wyraziste ilustracje oraz istotne szczegóły pozwalają dziecku zbudować fabułę opowiadania/sytuacji, ustalić kolejność zdarzeń. Historyjki obrazkowe towarzyszą codziennej pracy nauczyciela przedszkola i są entuzjastycznie przyjmowane przez dzieci. Opowiadają one chętnie o przygodach nowych bohaterów, wycinają karty z historyjkami, porządkują je, nakleją w określonym porządku, kolorują ilustracje, numerują je. Historyjki obrazkowe stosuje się z powodzeniem w edukacji wczesnoszkolnej jako wprowadzenie uczniów w opowiadanie. Często wykorzystuje się je w pracy z lekturą, kiedy dzieci porządkują zdarzenia, np. baśni. Opowiadana historyjka obrazkowa pozwala łatwiej przejść dziecku w świat języka pisanego.

Rysunek 4. Historyjka obrazkowa



Źródło: E.V. Gamm, *Wspieranie rozwoju mowy poprzez historyjki obrazkowe*, Bydgoszcz 2011.

Twórczą odmianą historyjek obrazkowych, podobnie jak twórczych opowiadań, będą historyjki, którym należy nadać tytuł lub wybrać go spośród proponowanych; mogą być historyjki bez zakończenia lub rozpoczęcia – przedstawione jako puste okienka do rysowania zdarzeń przez dziecko. Zachęcamy tym samym dziecko do analizowania sytuacji, rozwijamy myślenie przyczynowo-skutkowe – *Jak sądzisz, co mogło się zdarzyć na początku... jak może skończyć się ta przygoda... co zdarzyło się później... dlaczego? Jak myślisz, co on/ona teraz zrobi? Dlaczego tak się stało?* Dzieci chętnie uzupełniają historyjki, kompletują zdarzenia, wykonują kolorowe ilustracje, mówią

o tym, co robią i jakie przygody przeżywają ich bohaterowie. W ten sposób stają się współautorami i ilustratorami książek. Jest to ogromny sukces i motywacja do wypowiedzi dla dziecka.

Fabuła historyjek zwykle zawiera wesołe, zaskakujące, trzymające w napięciu zwroty akcji¹¹⁸. Na początek wybieramy proste fabuły. Krótkie, zwięzłe historie ułatwiają skupienie się dziecku w młodszej grupie przedszkolnej. Ułatwieniem jest powtarzająca się struktura historyjek obrazkowych. Dzięki temu dzieci łatwiej pokonują nieśmiałość, a czasem nawet lęk przed mówieniem. W kontakcie z historyjką, która kieruje wypowiedzią dziecka, w sposób naturalny wykorzystuje ono swoje dotychczasowe słownictwo, buduje struktury gramatyczne. Konstruuje narrację, która często opiera się na własnych podobnych doświadczeniach dziecka. Nauczyciel może pomóc dziecku w opowiadaniu, zachęcając je wstępem na temat fabuły, imion bohaterów, czasu i miejsca zdarzenia. Ważne jest motywowanie do opowiadania dzięki zwrotom: *Spójrz, co tam się wydarzyło! Chyba za chwilę się coś stanie! Opowiedz o tym!*

Rysunek 5. Historyjka obrazkowa



Źródło: E.V. Gamm, *Wspieranie rozwoju mowy poprzez historyjki obrazkowe*, Bydgoszcz 2011.

¹¹⁸ E.V. Gamm, *Wspieranie rozwoju mowy poprzez historyjki obrazkowe*, Bydgoszcz 2011, s. 7.

Rysunek 6. Historyjka obrazkowa

Źródło: E.V. Gamm, *Wspieranie rozwoju mowy poprzez historyjki obrazkowe*, Bydgoszcz 2011.

Tematyka historyjek, podobnie jak ilustracji tematycznych, jest bardzo różnorodna i odnosi się do codzienności dziecka w domu i w przedszkolu, na placu zabaw. Systematyczna praca z historyjkami obrazkowymi systematyzuje rozwój mowy dziecka, pokazuje, że jest to świadomy proces, który dzięki systematycznym ćwiczeniom pozwala dziecku osiągnąć biegłość w budowaniu narracji. Ważna jest zatem rola nauczyciela/rodzica, odpowiedni dobór historyjek, ich atrakcyjność, motywowanie poprzez zabawę, wskazanie elementów humorystycznych, które intensyfikują uczenie się, świadome wsparcie. Praca z historyjkami to ekspresja dziecka, emocje, czasem nawet wyrażanie własnych sądów na temat zdarzeń/bohaterów. Dziecko poszerza swój słownik czynny, barwnym opowiadaniem ożywia historyjkę, nadaje płynność fabule, zatrzymuje się przy zdarzeniu, stosując pauzy. Nowe wyrazy pojawiają się zwykle kilka razy, co pozwala dziecku na ćwiczenie ich stosowania w opowiadaniu.

Sposób konstruowania wypowiedzi dziecka stanowi dla nauczyciela rodzaj informacji zwrotnej na temat jej poprawności i bogactwa środków wyrazu. Zadaniem nauczyciela nie powinna być krytyka i ciągła korekta językowa wypowiedzi dziecka, ale „korygująca informacja zwrotna, korygujące

przeformułowania”¹¹⁹. Nie poprawiamy błędów otwarcie, ale przekształcamy i poszerzamy wypowiedzi. Zadaniem nauczyciela jest skonstruowanie wypowiedzi, w której poprawi niewłaściwie wymówione przez dziecko słowo.

W sposób naturalny w wypowiedzi dziecka pojawiają się obok podstawowych części mowy także spójniki i przyimki. Spójniki wyjaśniają m.in. następstwo w czasie (po tym, jak, podczas gdy), a przyimki przyczynę (ponieważ, dlatego że, bo), zamiar (aby, żeby), przyczynę lub skutek (że) czy też warunek (jeśli, jeżeli) określonych zdarzeń. Śledząc rozwój akcji, dziecko z łatwością zrozumie znaczenie spójników, poszerzy swoje słownictwo i kompetencje gramatyczne. Obraz i język nawzajem się uzupełniają¹²⁰.

Karty z obrazkami są dla nas elastycznym szkieletem opowiadania¹²¹. Można je wykorzystać w różnorodny sposób. Są one świetnym materiałem dydaktycznym przygotowującym do szkoły w zakresie wspomagania rozwoju mowy. Za pomocą obrazków dochodzimy do rozmów o rzeczach, które zostały zilustrowane w historyjce, rozmawiamy na inne tematy, których nie przedstawiono na obrazkach, a w końcu opowiadamy o zdarzeniach, których sami doświadczyliśmy¹²².

Odpowiednio dobrane historyjki pozwalają na pracę już w młodszej grupie przedszkolnej, czyli z 3–4-latkami. Możemy pracować indywidualnie z dzieckiem, jak również z grupą – mniejszą (kilkoro dzieci) lub większą (10–12 dzieci). Sytuacje przedszkolne pokazują, że historyjki można wykorzystywać także w pracy z całą grupą przedszkolną – przydatne są wówczas duże matryce opowiadania, widoczne dla wszystkich dzieci. Zachęcamy kolejno dzieci do kontynuowania opowiadania i porządkowania obrazków. W tym czasie pozostałe dzieci mogą układać indywidualnie obrazki przy stolikach i kontrolować pracę zespołową.

W pracy z historyjkami wyodrębniamy dwa etapy:

- pierwszy – opowiada dorosły, inicjując opowiadanie, buduje narrację z dziećmi, prezentuje historyjkę poprzez kolejne obrazki;
- drugi – dzieci powtarzają treść historyjki, układają obrazki we właściwej kolejności, opowiadają o kolejnych zdarzeniach.

¹¹⁹ Tamże, s. 21.

¹²⁰ Tamże, s. 9.

¹²¹ Tamże, s. 10.

¹²² Tamże, s. 11.

Naturalnym etapem rozwijania opowiadania z perspektywy dziecka jest mowa dialogowa. Dzięki temu dzieci uczą się wzajemnej komunikacji, wyrażania ekspresji i przeżyć, subiektywnego reagowania na bieżące sytuacje.

Historyjkę możemy wykorzystać również w zadaniach wychowawczych, ponieważ najczęściej odnoszą się do kwestii społecznego funkcjonowania dziecka w różnych sytuacjach. Warto zaproponować starszym dzieciom krótką inscenizację na podstawie fabuły historyjki.

W pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym wykorzystujemy historyjki obrazkowe o zróżnicowanym stopniu trudności: 3-elementowe dla najmłodszych dzieci; 6–8-elementowe dla dzieci starszych. Powinny być dostosowane do wieku rozwojowego dziecka, swoją fabułą i grafiką mają zachęcać do mówienia i bawić, sprawiać przyjemność.

Przykładowe zabawy indywidualne z historyjką obrazkową¹²³:

- dziecko układa historyjkę zgodnie z kolejnością zdarzeń, wykorzystując wszystkie ilustracje;
- dajemy dziecku pierwszy i ostatni obrazek, a następnie dopowiada ono, co mogło się wydarzyć w ciągu opowiadania;
- dziecko nadaje tytuł historyjce;
- dziecko ilustruje graficznie swoją własną lub wzorując się na którejś historyjce;
- dziecko segreguje obrazki składające się na kilka historyjek – porządkuje je i omawia treść; wskazuje, co pasuje, a co nie;
- w historyjce jedno okienko jest puste – zachęcamy, aby dziecko opowiedziało, co mogło się wydarzyć, i narysowało brakujące zdarzenie. Łatwiejszą odmianą będzie sytuacja, kiedy dorosły zabiera z ułożonej już historyjki jeden kartonik i prosi, aby dziecko zilustrowało rysunkiem brakujące zdarzenie;
- można zaproponować dzieciom grę w „Piotrusia”, wykorzystując kartoniki z kilku historyjek. Podobnie proponujemy dzieciom grę w „Memory”;
- dziecko próbuje wyodrębnić z opowiadania słowa-klucze z danej historyjki;

¹²³ Na podstawie pomocy dydaktycznych dla dzieci w wieku przedszkolnym 3-elementowe, 6-elementowe historyjki obrazkowe, Gdańsk 2010.

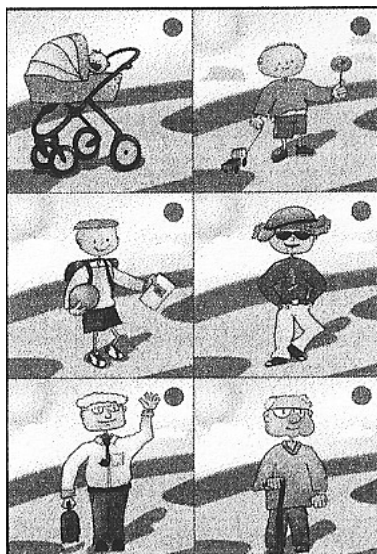
- dziecko wskazuje w sali przedszkolnej lub w najbliższym otoczeniu przedmioty, które łączą się tematycznie z historyjką, które pasują do niej. Dorosły może już wcześniej zgromadzić różne przedmioty, natomiast zadaniem dziecka będzie poklasyfikować je, odnosząc do odpowiedniej historyjki;
- czytamy dzieciom zagadki o hasłach – wyrazach ukrytych w treści historyjki; mogą być także zagadki pantomimiczne oraz dźwiękowe. Dzieci także formułują własne zagadki w grupie;
- dziecko wymyśla własną historyjkę, ilustruje ją, dając dorosłemu jako zadanie ułożenie zgodnie z zamysłem autora.

Przykładowe zabawy grupowe z historyjką obrazkową¹²⁴:

- każde z dzieci otrzymuje obrazek i kolejno opowiada jego treść. W wyniku tego powstaje całe grupowe opowiadanie;
- dzieci proponują inscenizację do ułożonej historyjki. Mogą do tego wykorzystać różne, dostępne w sali rekwizyty;
- każde dziecko z grupy opowiadającej wykonuje własną ilustrację do zdarzenia, które opowiadało; nauczyciel docenia pracę dzieci, organizując wystawkę prac;
- dzielimy grupę na 2–3 zespoły, każdy z nich otrzymuje kilkuelementową historyjkę, następnie grupy starają się jak najszybciej ją ułożyć. Po wykonaniu zadania każda z grup otrzymuje punkty/nagrodę za szybko i poprawnie wykonane zadanie. Następnie wybrane lub chętne dziecko z każdej grupy opowiada historyjkę;
- dzieci tworzą w grupie książkę opartą na fabule historyjki – mogą uzupełniać własne ilustracje, wycinać, sklejać kartki, numerować, porządkować. Doceniamy twórcze zaangażowanie dzieci w zadanie.

¹²⁴ Na podstawie pomocy dydaktycznych dla dzieci w wieku przedszkolnym *3-elementowe, 6-elementowe historyjki obrazkowe*, Gdańsk 2010.

Rysunek 7. Historyjka 6-elementowa



Źródło: Pomoce dydaktyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym *6-elementowe historyjki obrazkowe*, Gdańsk 2010.

Wadą gotowych historyjek obrazkowych jest stopniowa utrata zainteresowania po kilkukrotnej zabawie/układaniu. Warto więc gromadzić samodzielnie różne ilustracje, komponować obrazki, naklejać je na kartoniki i proponować dzieciom w trakcie kolejnych zajęć jako nowe zadania. Podczas opowiadania kolejnych zdarzeń proponuje się zakrywanie wcześniej już opowiedzianych ilustracji, aby nie rozpraszać uwagi dziecka. W pracy indywidualnej z dzieckiem najlepiej usiąść naprzeciwko. Sprzyja to utrzymaniu kontaktu wzrokowego, reagowaniu na mowę niewerbalną, mimikę, gesty. Porozumiewanie jest sprawniejsze, narracja bogatsza w treść przekazu. Siedzenie dorosłego obok dziecka łączy się bardziej z poprawianiem, korektą¹²⁵.

¹²⁵ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, „Bliżej Przedszkola” 2012, s. 187–189.

5. Metoda – opowiadania z powtarzającym się motywem, ilustrowane opowiadania

Do rozwijania sprawności językowej dziecka wykorzystujemy fabułę opowiadania na podstawie historyjki, ilustracji, własnej narracji lub zaczerpniętą z literatury dziecięcej. Bardzo przydatne w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym mogą być utwory poetyckie bądź prozatorskie o nieskomplikowanej treści i skomponowane z wyraźnie wyodrębniającym się motywem – przykładem może być wiersz J. Tuwima *Rzepka*, w którym dziecko powtarza nazwy/imiona bohaterów, pojawiające się kilkakrotnie w treści utworu. Dzięki temu dziecko bardzo szybko nabiera przekonania, że bierze czynny udział w opowiadaniu czy recytacji wiersza¹²⁶. Zachęca to także dziecko do budowania własnej narracji.

Do ilustracji opowiadania/wiersza z powtarzającym się motywem można wykorzystać sylwetki zwierząt, postaci, wycięte i naklejone lub w postaci wykonanych wspólnie z dzieckiem figurek z masy plastycznej. Sprawia to większą radość dziecku, jest bardziej satysfakcjonujące i inspiruje do dalszej zabawy i opowiadania twórczego z wykorzystaniem figurek czy sylwetek. Manipulowanie przedmiotami, branie ich do ręki, przemieszczanie, zmiana położenia, łączenie, oddzielanie elementów, zbliżanie ich i oddalanie, ocena perspektywy uczy dziecko wnikliwej obserwacji. Dzieci w sposób naturalny odkrywają „regułę sąsiedztwa”¹²⁷, rozumieją rzeczywistość, która je otacza, kreują ją, modyfikują, potrafią ją zmieniać. Uczy to rozumowania przyczynowo-skutkowego.

Ilustrowane opowiadania¹²⁸

Przygotowujemy sylwetki obiektów: ludzi, zwierząt, roślin, budowli, przedmiotów w zestawie dla dziecka i dorosłego. W trakcie budowania lub odtwarzania fabuły dorosły układa w odpowiednim miejscu/położeniu sylwetkę postaci, o której opowiada, dziecko słucha i podobnie ilustruje/układa

¹²⁶ Tamże, s. 167–168.

¹²⁷ Tamże, s. 172.

¹²⁸ Tamże, s. 225–230.

ruchome opowiadanie. Kiedy dziecko będzie gotowe do samodzielnego opowiadania, siada naprzeciwko dorosłego i, posługując się sylwetkami postaci/przedmiotów, buduje narrację. Zachęcamy dziecko do twórczych wypowiedzi, do rysowania i wycinania postaci, do stworzenia inscenizacji/teatryku na bazie wcześniejszego opowiadania.

6. Metoda – z wykorzystaniem zabawek, manipulowanie zabawkami, rozumienie poleceń

Przygotowujemy zabawki oraz inne przedmioty znajdujące się w otoczeniu dziecka. Zachęcając dziecko do zabawy, kierujemy spontaniczne polecenia, np.

- *podaj mi lalkę, misia, piłkę, klocki, auto...*;
- *załóż misiowi czapkę*;
- *wrzuc klocki do kuferka* (można podać liczbę klocków);
- *nakarm lalkę*;
- *posadź pajacyka na krześle...*

Można także zaaranżować otoczenie i stworzyć sytuację, w której dziecko ma zaplanować konkretne logiczne działania i przywrócić pierwotny, sprawny stan, np. *w aucie zepsuły się drzwi, lalce zabrudziła się sukienka, misiowi naderwało się ucho, pajacykowi oderwał się guzik, z wózka wypadła kołdra, wypadły klocki...* Przeobrażając symulację w zabawę, stawiamy zadania przed dziećmi, rozwijamy myślenie przyczynowo-skutkowe, uczymy podejmowania decyzji, radzenia sobie w różnych sytuacjach oraz – co bardzo istotne – werbalizowania działań/czynności, ponieważ w czasie spontanicznej i kierowanej zabawy czynnościom manipulacyjnym towarzyszy ekspresja słowna.

Zabawie może towarzyszyć również śpiewanie – zbliżone tematycznie z konkretną zabawką, przedmiotem, sytuacją. Dziecko bawi się i wspólnie z nami śpiewa. Przykładowe piosenek piosenki to np.¹²⁹:

Misie – *jadą, jadą misie, hop, siup, tralala*;

Pociąg – *jedzie pociąg z daleka, na nikogo nie czeka...*;

¹²⁹ J. Cieszyńska, M. Korendo, dz. cyt., s. 143 (tu przykładowe zestawienie zabaw i piosenek do ćwiczeń rozpoznawania melodii).

Żabka – *była sobie żabka mała, rere kum kum, rere kum, kum...;*

Myszka – *uciekaj myszko do dziury, bo ciebie złapie kot bury;*

Piesek – *pieski małe dwa, chciały przejść przez rzeczkę...;*

Słoń – *cztery słonie, zielone słonie, każdy kokardę ma na ogonie;*

Lalka Zuzia – *Zuzia, lala nieduża i na dodatek, cała ze szmatek;*

Kot – *wlazł kotek na płotek i mruga, ładna to piosenka niedługa;*

Kredki – *kolorowe kredki w pudełeczku noszę...;*

Kurki – *wyszły w pole kurki trzy...*

Możemy także zachęcić dziecko do kojarzenia/rozpoznawania poznanej wcześniej melodii z zabawką/przedmiotem. Śpiewamy wybraną piosenkę, dziecko dołącza do wspólnego śpiewania, wybierając pasujący do treści rekwizyt. Tak rozpoczęta zabawa muzyczna może wyzwolić muzyczną ekspresję twórczą nawet najmłodszego dziecka, zachęcając do tworzenia własnych melodii i słów.

7. Metoda – żywe bajki i opowiadania – pacynki, kukielki, teatrzyk z dziećmi

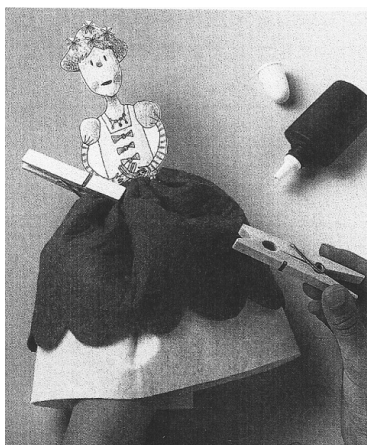
Wykorzystujemy ilustracje z bajek lub baśni oraz innych utworów literatury dziecięcej i zachęcamy dziecko do równoczesnego porządkowania zdarzeń i opowiadania. Oczywiście należy wcześniej zaznajomić dziecko z treścią, najlepiej opowiadając bajkę, baśń. W opowiadaniu stosujemy inną intonację niż podczas czytania i dzieci szybko uczą się to odróżniać.

Do wspólnych opowieści możemy przygotować wspólnie z dzieckiem postaci/figurki z plasteliny, masy plastycznej, z kartonu, szablonu – tworzymy w ten sposób żywą, ruchomą bajkę.

Dzieci uwielbiają zabawę w teatr, która spełnia również walory dydaktyczne i wychowawcze – dzieci integrują się społecznie, przygotowują wiele prac wspólnie i zespołowo, wybierają role, uczą się kwestii, przygotowują rekwizyty, scenografię, starsze dzieci dobierają muzykę, opracowują choreografię. Spontanicznie rozwijają komunikację, poszerzają słownictwo, uczą się prawidłowej wymowy.

Razem z dziećmi przygotowujemy potrzebne do inscenizacji rekwizyty i postaci/bohaterów: lalki, kukielki, pacynki, np. do baśni *Kopciuszek* wykonamy nową suknię Kopciuszka, czarodziejską różdżkę, naszyjnik na bal, kapelusz dla księcia, pałacowy zegar, złe siostry na balu, pudełko na buciki, konia do karety itp.¹³⁰

Rysunek 8. Rekwizyty do inscenizacji



Źródło: *Kopciuszek – zabawa z bajką*, Kielce 2004.

8. Metoda – „od słowa do zdania – od zdania do tekstu” na podstawie Metody Dobrego Startu

Program oparty na Metodzie Dobrego Startu¹³¹ „od słowa do zdania – od zdania do tekstu” służy rozwijaniu mowy i języka. Program dotyczy przede wszystkim rozwijania aspektu morfologiczno-syntaktycznego i semantycznego języka. Program ma trzy poziomy ćwiczeń zgodnie z zasadą stopniowania trudności:

- I poziom – ćwiczenia w słuchaniu, rozumieniu mowy i mówieniu;
- II poziom – ćwiczenia w wypowiedzaniu słów, budowaniu zdań i czytaniu tekstów;
- III poziom – ćwiczenia w tworzeniu wypowiedzi, recytowaniu rymowanek i wierszyków

¹³⁰ *Kopciuszek – zabawa z bajką*, Kielce 2004.

¹³¹ M. Bogdanowicz, M. Szewczyk, *Metoda Dobrego Startu. Od słowa do zdania, od zdania do tekstu. Wspomaganie rozwoju dzieci, zwłaszcza z opóźnionym rozwojem mowy i wadą słuchu*, Gdańsk 2007.

Na początku dzieci nie potrafią jeszcze kierować rozmową, tym samym wyrażać towarzyszących jej myśli, potrzeb, uczuć. Zadaniem nauczyciela jest zainicjować i poprowadzić dialog, wykorzystując metodę podchwytywania i odgrywania podwójnej roli. W metodzie tej dorosły zwraca się do dzieci, zadaje pytania i głośno na nie odpowiada. Jest to rodzaj nibyrozмовы¹³². Z czasem udział dzieci w rozmowie się zwiększa.

Opowiadania w cyklu *Opowieści dziadka Leona*¹³³ służą poszerzaniu słownika dziecka, wyodrębnianiu słów kluczowych, budowaniu wypowiedzi własnej, inspirują do inscenizacji, rozwijają zdolność skupiania uwagi na czytany lub opowiadany tekst, ćwiczą pamięć słuchowo-werbalną.

W wypowiedzianiu słów ważny jest akcent, melodyka, rytmiczność i płynność wypowiedzi. Schematy wyrazowe – sylabowe mogą mieć następującą postać graficzną:

Rysunek 9. Schematy graficzne – wyrazowe

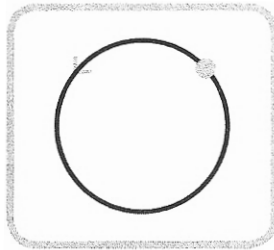
A	B	C	D
• • • •	▮ • • •	▮ ▮ • •	▮ ▮ ▮ •
▮ ▮ ▮	▮ ▮ ▮ ▮	• • • ▮	• • ▮ ▮
▮ • ▮ •	• ▮ • ▮	• ▮ ▮ •	▮ • • ▮
• •	— —	— —	— —
• •	— —	▮ ▮	• ▮

Źródło: M. Bogdanowicz, M. Szewczyk, *Metoda Dobrego Startu. Od słowa do zdania, od zdania do tekstu. Wspomaganie rozwoju dzieci, zwłaszcza z opóźnionym rozwojem mowy i wadą słuchu*, Gdańsk 2007, s. 49.

¹³² Tamże, s. 15.

¹³³ Tamże.

Dziecko wypowiadając słowa lub zdania, rysuje model koła, np.



Na jabłoni rosną jabłka.

Zimą noszę rękawiczki.

Kury znoszą jajka.

Ćwiczenie to służy automatyzacji wypowiedzi słowa lub zdania dzięki koordynacji aparatu artykulacyjnego, fonacyjnego, oddechowego, koryguje zakłócenia płynności, rytmu i melodii wypowiedzi.

Do nauki rymowanek i wierszyków wykorzystuje się teksty i wzory. Dziecko powtarza rymowankę i rysuje palcem wzór najpierw po śladzie, a następnie próbuje samodzielnie, np.

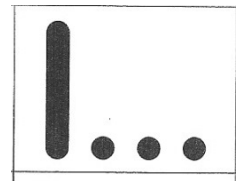
Rymowanka – ubrania:

Czapka,/szalik,/ręka/wice.//

Nowe/ spodnie,/ dwie spód/nice.//

Ciepła/ kurtka,/ stary/ dres.//

Co to/ jest?! Czy już/ wiesz?!//



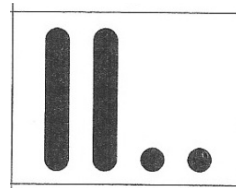
Rymowanka – taniec warzyw:

Tańczą/ sobie/ dwa ziem/niaki,//

Dwa o/górki/, dwa/ buraki,//

Dwie mar/chewki/ i dwie/ rzepy,//

Pory/ oraz/ kala/repy!//



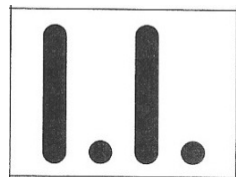
Rymowanka – w sadzie:

W sadzie/ rosną/ różne/ drzewa,//

A na/ każdym/ ptaszek/ śpiewa.//

Są ga/łęzie/ i ko/rzenie//

I o/woców/ zatrzę/sienie.//



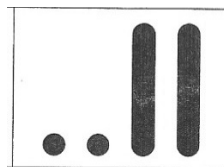
Rymowanka – ptaki i patyki:

Kropka,/ kropka,/ dwa pa/tyki.//

Kura,/ kaczka,/ dwa in/dyki.//

Kura/ mówi:/ patrz, co/ robię!//

Ja na/ jajkach/ siedzę/ sobie!//



W czasie ćwiczeń dziecko wypowiada słowa lub zdania, kreśląc odpowiadający rytmowi wzór. Wzory pełnią funkcję pomocniczą, wspomagającą w procesie rozwoju mowy.

9. Metoda rozwijania komunikacji językowej – „powtarzam, rozumiem, nazywam”

Pomocny w otwieraniu komunikacji i budowaniu narracji jest program „powtarzam rozumiem, nazywam”¹³⁴, który odpowiada koncepcji uczenia się od treści łatwiejszych do trudniejszych, uczenia się etapami. Umiejętności językowe rozwijamy, proponując dziecku naukę/zabawę na sylabach otwartych, a następnie łączymy dwie i więcej sylab otwartych w jedno słowo. Jest to początek w budowaniu dłuższych wypowiedzi. Dzieci mające trudności w komunikacji językowej uczymy budować wypowiedź o prostej strukturze konstrukcji wyrazu. Wybór wyrazów nie powinien być przypadkowy – dobieramy te o uproszczonej strukturze fonetycznej.

Staramy się, aby proponowane ćwiczenia miały postać zabaw z dzieckiem. Propozycji może być wiele: dopasowywanie ilustracji do czynności wyrażonej gestem, łączenie imion z postaciami i zapamiętywanie ich, tworzenie kategorii osób, cech lub czynności, zapamiętywanie nazw ukrytych przedmiotów¹³⁵.

Materiał językowy ułożono według przyjętej zasady: powtarzanie, rozumienie, nazywanie. Na początku przedstawiamy dziecku ilustrację. Wypowiadamy słowo lub zdanie, które dziecko powtarza. Pamiętamy o zasadzie stopniowania trudności. Ćwiczenia ułożone są logicznie zgodnie z konstrukcją fonetyczną i składniową wyrazów. Składając sylaby otwarte w słowo, dziecko nazywa oso-

¹³⁴ E. Bierońska, A. Żywot, *Powtarzam, rozumiem, nazywam. Program terapii dla dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej*, Kraków 2011.

¹³⁵ Tamże, s. 10.

by, rzeczy, czynności, buduje proste zdania. W kolejnych ćwiczeniach dziecko posługuje się dopełniaczem, narzędnikiem, miejscownikiem i celownikiem, a następnie przymiotnikiem, liczebnikiem i przysłówkiem. Efektem systematycznych ćwiczeń jest umiejętność budowania zdań złożonych współrzędnie¹³⁶.

Proponowane zestawy wyrazów/wyrażeń do pracy/zabaw z dziećmi:

Część 1. Rzeczowniki, czasowniki (dwusylabowe)

- mama, tata, lala, łapa, jajo, oko, kawa, waga, koło, guma, buda, buty, woda, ucho, auto, sowa, zupa, ryba, kura, góra;
- pije, myje, idzie, jedzie, czyta, kicha, biega, owi, łapie, kopie, bada, tupie, leży, bije, sypie, liże, soli, pyta, szyje, czesze, gubi waży.

Część 2. Zdania: podmiot i orzeczenie

- Ala myje. Ola myje. Mati myje. Kuba myje.
- Ala lepi. Ola lepi. Mati lepi. Kuba lepi.
- Ala idzie. Ola idzie. Mati idzie. Kuba idzie.
- Mama myje. Tata kopie. Ela woła. Ula czyta. Basia mówi. Woda kapie. Auto jedzie. Osa lata. Mucha siedzi. Pani bada. Ewa niesie. Ola leży. Asia wieszka. Aga pierze. Mati ziewa. Rysio soli. Gosia puka. Tata kosi.

Część 3. Zdania typu: podmiot, orzeczenie, dopełnienie w bierniku

- Ciocia myje buty. Ola je lody. Kuba ma auto. Tata myje auto. Ciocia myje szyby. Ania daje misie. Auto ma koła. Kasia ma bazie. Koza ma rogi. Ewa niesie soki. Mati niesie misie. Tata lubi lody. Koza lubi siano. Kuba lubi soki. Ala lubi sery.
- Kuba kopie doły. Jerzy łapie muchy. Konie jedzą siano. Ciocia soli zupę. Koza pije wodę. Gosia miesza kawę. Koty gonią myszy. Tata kosi żyto.
- Mama pierze koszulę. Basia myje jagody. Monika kupuje maliny. Ula wycina tulipany. Ewa nalewa kakao. Tata czyta gazetę. Karolina ubiera buty. Weronika robi korale. Kasie niesie balony.

Część 4. Liczba pojedyncza i mnoga

- Aga lepi kota. Aga lepi koty. Ula je jajo. Ula je jaja. Asia myje ucho. Asia myje uszy¹³⁷.

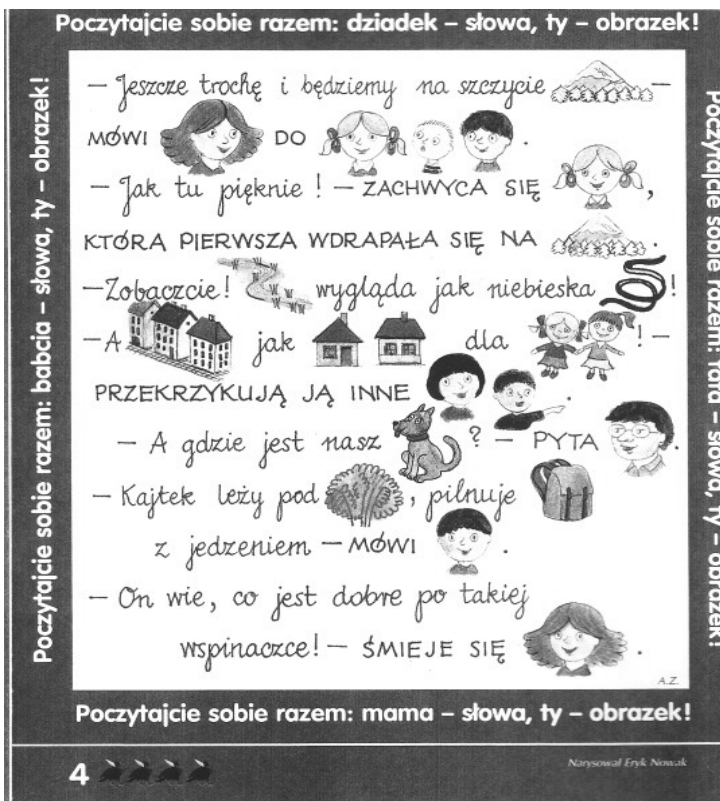
¹³⁶ Tamże, s. 11.

¹³⁷ Tamże, s. 12–16.

10. Metoda – teksty słowno-obrazkowe

Są niezwykle atrakcyjne i pomocne we wstępnej nauce czytania, a na etapie wcześniejszym rozwijają komunikację, zachęcają do wypowiedzi, śledzenia treści tekstu. Sprawiają ogromną radość dzieciom dzięki odczuciu, że czytają już same (tekst ukryty w treści obrazka). Teksty słowno-obrazkowe uczą skupiania na tekście, rozumienia treści, a czytane w obecności najbliższych rozwijają pozytywne relacje w rodzinie. Treści powinny odpowiadać zainteresowaniom dziecka, ukazywać codzienność dziecka, mogą także oddziaływać na jego wyobraźnię.

Rysunek 10. Tekst słowno-obrazkowy



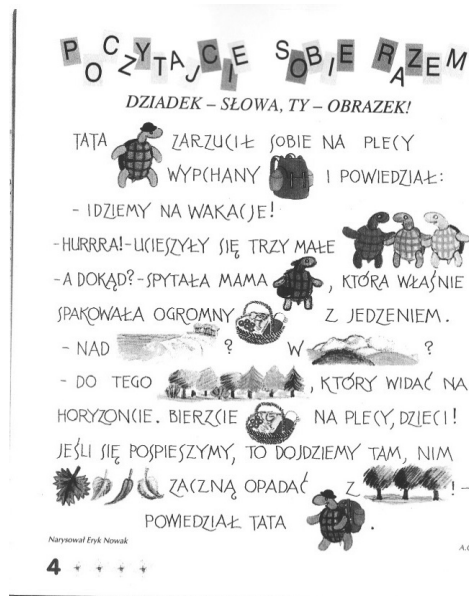
Źródło: „Miś” 1997, nr 13.

Rysunek 11. Tekst słowno-obrazkowy



Źródło: „Miś” 1998, nr 1.








Rysunek 12. Tekst słowno-obrazkowy




Źródło: „Miś” 1998, nr 14.


Rysunek 13. Tekst słowno-obrazkowy

poczytajcie sobie razem: tata – słowa, ty – obrazek!

URZĄDZIŁY W
ZIMOWY BIEG.  BYŁ PRZY STARYM
POTEM ŚLALOM MIĘDZY , SKOK
PRZEZ ZWALONE  I PROSTO DO
TAM BYŁA  NA 
I  CZEKAŁY SMAKOŁYKI: 
WYSTARCZYŁO DLA WSZYSTKICH.

CZY WIESZ, MISIAKU, KTO W ZIMIE DBA
O LEŚNE  ?

poczytajcie sobie razem: mama – słowa, ty – obrazek!

4 

Narysował Eryk Nowak

Źródło: „Miś” 1997, nr 13.

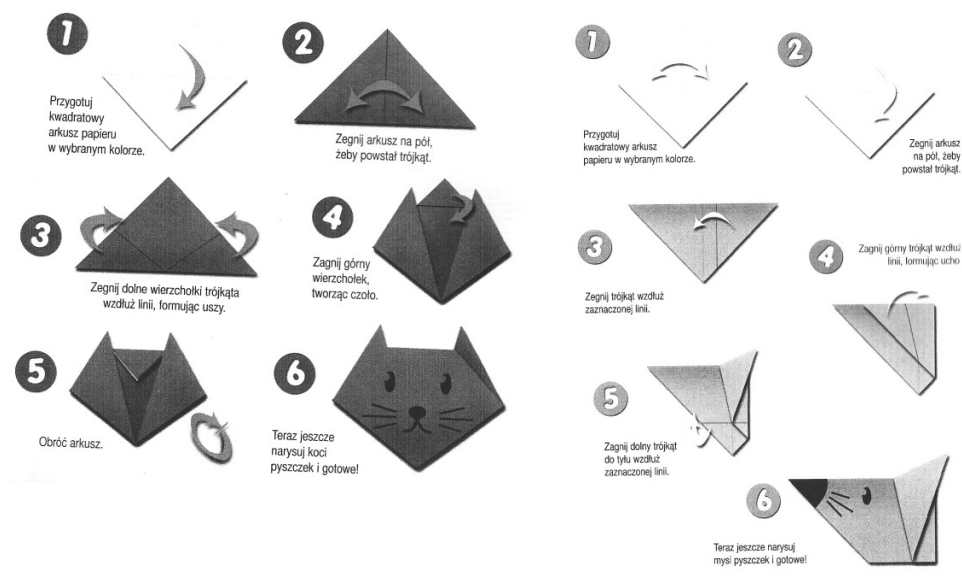
11. Metoda – opowieści z elementami origami, inscenizacje, postać misia

Nauczyciele i rodzice często bawiący się z dzieckiem i poszukujący nowych inspiracji wiedzą, że ze zwykłej kartki można za pomocą kilku czarów (zagięć) czynić cuda. Dzięki technice zwanej origami można wyczarować figurki zwierząt, bajkowych postaci i roślin. Origami polega na składaniu i zaginaniu papieru w taki sposób, by uzyskać konkretny kształt bez użycia

nożyczek i kleju. Technikę tę wynaleźli Chińczycy około 1300 lat temu, a rozpowszechnili Japończycy, którzy są mistrzami w tej dziedzinie. Dla dzieci najmłodszych proponuje się origami na bazie koła – wystarczy jedno, dwa zagięcia, lub proste formy na bazie kwadratu. Bardziej wyrafinowane origami wymaga niezwykłego skupienia, cierpliwości i staranności zagięć, by uzyskać efekt zgodny ze wzorem.

Złożone sylwetki zwierząt, np. kota i myszy, wykonane samodzielnie przez dziecko lub z pomocą nauczyciela mogą zachęcić do wspólnej zabawy ruchowej, inscenizacji, wykonania kukielek, twórczego opowiadania.

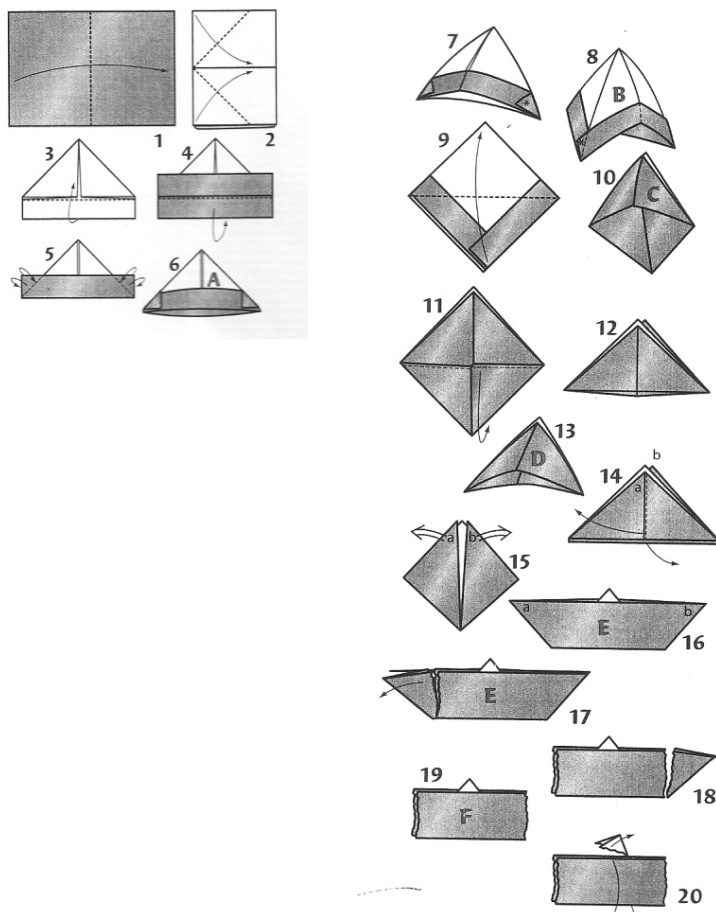
Rysunek 14. Papierowe składanki



Źródło: *Kolekcja Domisie*, Bielsko-Biała 2008.

Inną propozycję stanowi opowieść, kiedy podczas słuchania lub czytania wspólnie z dzieckiem składamy gazetę, z każdą chwilą/przygodą przeobrażając się w innego bohatera.

Rysunek 15. „Koszulka marynarza”



Źródło: „Miś” 2002, nr 15.

Był sobie raz mały chłopiec, który mieszkał nad morzem.
Zastanawiał się często, kim chciałby zostać.
Poszedł nawet na spacer, żeby to przemyśleć.

Może zostałby kapitanem? (nałóż czapkę A na głowę)
Pływałby po morzach i oceanach, przeżyłby wspaniałe przygody.

Z kapitańskiego mostku wydawałby rozkazy marynarzom.
Ale co by było, gdyby nadciągnął sztorm?
Gdyby kapitan dostał morskiej choroby?
Nie, nie będzie kapitanem (*nałóż czapkę B, a potem zdejmij*).

A gdyby został strażakiem!? (*nałóż czapkę C*)
Spieszylby na ratunek kobietom i dzieciom!
No tak, ale drabiny są takie wysokie.
Płomienie parzą, a dym dusi.
Nie, to nie dla niego...

O, Robin Hood! To był ktoś, kim chłopiec chciałby być!
(*nałóż czapkę D*)
Zabierałby bogatym i dawał biednym.
Hm, ale szeryf złapałby go i wsadził do więzienia.
Nie, to zły pomysł!

W tej samej chwili chłopiec stanął na brzegu morza
i zobaczył statek na falach (*spójrz na rysunek 16 E*).

Nagle statek uderzył w wystającą skałę i odłamał mu się dziób
(*oderwij jeden róg*). Mimo to statek płynął dalej.
Przyszła jedna olbrzymia fala i roztrzaskała rufę
(*oderwij drugi róg*).

Chłopiec zdrętwiał z przerażenia,
ale statek był mocny i utrzymał się na wodzie
(*spójrz na rysunek 19 F*).

Wtem słońce schowało się za chmury,
wokoło pociemniało i niebo przecięły błyskawice.
Rozległy się grzmoty. Piorun uderzył w kapitański mostek
(*oderwij wystający rózek*).

Statek tonął!
Chłopiec pobiegł po pomoc, ale kiedy wrócił,
na brzegu znalazł tylko koszulkę marynarza.

Rysunek 16. Gazetowa opowieść – miś marynarz

Źródło: „Miś” 2002, nr 15.

Przytulankę misia można wykorzystać do inscenizacji *Pogotowie lalek*¹³⁸.

Pacjenci czekają na ławce. Lekarz i pielęgniarka przy stoliku z telefonem.

I pacjent: Miś ma gorączkę i chory brzusek.

Lekarz: Zanim dam lekarstwo, zbadać misia muszę.

(Bada, pielęgniarka wypisuje receptę).

II pacjent: Piesek ma chrypkę, panie doktorze.

Lekarz: No, otwórz pyszczek. Już szczekać może!

(Pielęgniarka odprowadza pacjenta).

III pacjent: Widział pan słonia z taką wysypką?

Lekarz: Do izolatki zabrać go, szybko!

(Pielęgniarka wychodzi z chorym. Odzywa się telefon).

Lekarz (podnosi słuchawkę): Złamana łapka? Co? Łapki obie?

(głośniej) To nie pomyłka! To pogotowie!

(Wraca pielęgniarka).

Siostrzo, karetkę i mocne nosze!

(do pozostałych pacjentów)

Nagły wypadek! Zaczekać proszę...

(Wszyscy opuszczają scenę).

¹³⁸ E. Skarżyńska, *Pogotowie lalek*, „Miś” 2002, nr 15. Praca wyróżniona w konkursie literackim im. Cz. Janczarskiego.

Rysunek 17. Miś-lekarz



Źródło: „Miś” 2002, nr 15.

12. Metoda – zabawa i nauka z misiem

Misia można wykorzystać na wiele sposobów, zachowując jego pierwotną rolę – bycia najmilszą przytulanką dla dziecka. Obok wielu zastosowań i funkcji można misia „nauczyć na pamięć wiersza”¹³⁹.

Dlaczego miś? Można go przytulić w ciągu dnia i do snu, objąć, posadzić na kolanach, można mu szeptać do ucha, opowiadać o swoich przeżyciach.

Miś zabrany do domu z przedszkola przez dziecko, które było danego dnia bardzo uczynne, kulturalne, życzliwe, „przeżywa” w jego domu różne niesamowite przygody, pomaga dziecku usnąć. Następnego dnia, rano w przedszkolnym dziecko to opowie o wizycie misia w jego domu, w jego pokoju, może był na zakupach, na spacerze, u babci...

Dziecko siada na krześle razem z misiem skierowanym do sali. Miś otrzymuje tu status przyjaciela dziecka, młodszego kolegi, którego życzliwie chcemy czegoś dobrego nauczyć. Każde dziecko ma swojego misia, któremu może nadać imię, wykonać wizytówkę z inicjałami, czapkę lub kapelusz, zawiązać kolorową kokardę. Można się z misiem przywitać. Wszystkie misie mogą się

¹³⁹ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania*, cz. II: *Jak wspomagać dzieci w skutecznym opanowaniu wierszy na pamięć? Program i metodyka: „Dzieci uczą misie wierszy”*, Warszawa 2005, s. 96–112.

powitać piosenką lub rymowanką. Proponujemy dzieciom zabawę, w czasie której nauczą one misia wiersza. Dziecko staje się nauczycielem, a miś uczniem/dzieckiem na zajęciach w przedszkolu. Na początku dzieci słuchają wiersza recytowanego przez nauczyciela (miś siedzi na kolanach dziecka, zwrócony do nauczyciela, by dobrze słyszeć i śledzić jego ruchy mimiczne). Następnie dzieci razem z nauczycielem powtarzają fragment wiersza i szepczą, patrząc misiowi w oczy, łapiąc go za ucho, trzymając za łapki. Dzieci powtarzają misiowi krótki fragment, który usłyszały, do jednego, a później do drugiego ucha. Na koniec chciałyby się pochwalić, jak ich misie nauczyły się wiersza – odwracają misia do nauczyciela (mogą posadzić wszystkie misie na dywanie przed swoim krzeselkiem) i recytują wiersz¹⁴⁰.

Misia można zastosować w zabawie – nauce autoprezentacji, przy zabawach integrujących grupę, kiedy dzieci uczą się zapamiętywać imiona, kiedy zdobywają o sobie informacje, również na temat swojego wyglądu, kiedy poznają lepiej swoje potrzeby.

Dorosły proponuje dzieciom zabawę¹⁴¹: *misie niczego nie widzą, bo mają zasłonięte oczy. Ciekawe, czy potrafią was rozpoznać. Zaraz się o tym przekonamy. Każde dziecko niech weźmie misia i opowie mu, jak wygląda. Nie wolno wymieniać swego imienia. Potem porozmawiam z każdym misiem osobno i dowiem się, czy rozpoznał swego rozmówcę.* Jest to doskonała zabawa otwierająca komunikację z dzieckiem, usprawniająca język i poszerzająca słownictwo.

Zabawa inscenizowana: *Miś ma kłopoty, ale nie potrafi o nich powiedzieć*¹⁴². Do zabawy potrzebny jest nam miś-pacynka i bandaż. Miś kieruje prośbę do dziecka: *Pomóż mi...* Dziecko z zainteresowaniem pyta: *Co się stało? Jak ci pomóc?* Ale miś „płacze pod nosem”. Dziecko po raz kolejny pyta o przyczynę płaczu i miś „opowiada, co się stało”: *Skaleczyłem łapkę i trzeba ją zabandażować.* Dziecko pomaga misiowi, bandażuje łapkę, tuli misia. Warto podjąć temat wyrażania swoich potrzeb, mówienia o kłopotach, aby inni to zrozumieli.

¹⁴⁰ Tamże, s. 102–105.

¹⁴¹ Tamże, s. 221–222.

¹⁴² E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczęły naukę w szkole*, Warszawa 2009, s. 143.

Dorosły bierze własnego misia do rąk i proponuje dziecku lub dzieciom swobodny taniec w parach do piosenki *Dwa malutkie misie*. Tekst ma prostą budowę muzyczną i językową, zachęcamy do wspólnego śpiewania.

*Dwa malutkie misie chcą zatańczyć dzisiaj.
Hopsa, hopsa, dana, dana, tańczą misie już od rana.
A z rodziną misiów tańczy cały las.*

Kiedy dzieci i misie się zmęczą, możemy zaproponować krótką relaksację. Dzieci wraz z misiami układają się wygodnie na kocach, poduszkach, przytulają misia, w tle brzmiącej muzyki relaksacyjnej słuchają opowiadania nauczyciela: *Każdy z was jest teraz małym misiem, który odpoczywa, bo zmęczył się tańcem. Miś ma teraz ciężką głowę, której nie da się podnieść. Leży sobie spokojnie, wygodnie na kocyku. Lewa nóżka jest bardzo ociężała, prawa nóżka jest także ociężała, bo zmęczyły się tańcem. Prawa ręka jest bardzo zmęczona i lewa ręka jest leniwa, nie mogą jej podnieść. Jest tak ciepłutko, miło i przyjemnie. Jestem spokojny, bezpieczny, zasypiam...*¹⁴³

13. Metoda – wierszyki-masażyki

Wierszyki-masażyki są doskonałą okazją na bezpośrednie, autentyczne fizycznie i emocjonalnie spotkanie rodzica z dzieckiem w ciągu dnia lub przed snem. Dziecko uczestniczy w tym spotkaniu, przede wszystkim odczuwając obecność rodzica/opiekuna, rozmawiając z nim, przeżywając dzień, śmiejąc się i wypoczywając blisko rodzica.

Masażyki oparte są na nieskomplikowanych treściach, historyjkach, krótkich opowiadaniach, rymowankach, których dziecko szybko się uczy i recytuje wraz z rodzicem lub powtarza motywy rytmiczne wiersza. Rodzic wykonuje masaż dziecku, oddając treść i emocje utworu.

¹⁴³ R. Wiącek, *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo w wieku przedszkolnym – program terapii i wspomagania rozwoju oraz scenariusze zajęć*, Kraków 2005, s. 34.

Dzieci

Deszczyk kapie: *kap, kap, kap.*

Idą dzieci: *człap, człap, człap.*

Wieje wietrzyk: *fiu, fiu, fiu.*

Idą dzieci: *tup, tup, tup.*

Świeci słońce: *oho, ho.*

Dzieci skaczą: *hop, hop, hop.*

Gdy nadchodzi wieczór już, dzieci kładą się do snu.

Propozycja masażu: dziecko leży na brzuchu. Opuszkami palców stukamy o jego plecy. Następnie „idziemy” po plecach całymi dłońmi. Masujemy plecy od głowy w dół ruchem zygzakowatym. Idziemy po plecach palcami. Na plecach dziecka rysujemy dłonią koła. Dwoma palcami każdej ręki naśladujemy podskoki na całych plecach. „Idziemy” po plecach palcem wskazującym i środkowym. Na koniec głaszczemy plecy ruchem okrężnym¹⁴⁴.

Mrówki

Idą drogą mrówki: *tu, tup, tup.*

Tupią mrówek nóżki: *tup, tup, tup.*

Niosą mrówki trawy żdźbło.

Takie długie, że *ho, ho.*

Oho, ho, oho, ho, oho, ho.

Oho, ho, oho, ho, oho, ho.

Doszły w końcu mrówki: *tup, tup, tup.*

Do swojej kryjówki: *tup, tup, tup.* I zmęczone mrówki już szybko kładą się do snu.

Luli, lu, luli, lu, luli, lu...

Propozycja masażu: dziecko leży na brzuchu. Palcem wskazującym i środkowym „idziemy” po jego plecach. Następnie głaszczemy dłonią plecy wzdłuż kręgosłupa, zaczynając od głowy. Palcami wskazującym i środkowym „idziemy” po plecach dziecka. Gładzimy plecy ruchem okrężnym. Gładzimy głowę i plecy dziecka¹⁴⁵.

¹⁴⁴ M. Bogdanowicz, *Przytulanki, czyli piosenki na dziecięce masażyki*, Gdańsk 2011, s. 6–7.

¹⁴⁵ Tamże, s. 16–17.

Żuk

Jestem sobie mały żuk: *żuk, żuk, żuk*.

Wiem, że straszny ze mnie mruk: *mruk, mruk, mruk*.

Teraz patrzę dookoła, łąka piękna i wesoła.

Propozycja masażu: dziecko leży na brzuchu. Idziemy palcami wskazującym i środkowym po jego plecach. Całą dłoń uciskamy plecy. Całość powtarzamy. Następnie całą dłoń głaszczemy plecy dziecka ruchem okrężnym. Całą dłoń głaszczemy głowę dziecka¹⁴⁶.

Senny walc

Leciutko na palcach podchodzi sen.

Zaprasza do walca sennego cię. Wiruje dokoła ten nocny walc,
a jego muzyka usypia nas.

Do mamy gdzieś w lesie przytupał miś,
Przytulił się do niej, cichutko śpi.
I mrówka w mrowisku po całym dniu,
W łóżeczku zmęczona kładzie się już.

Tej nocy na palcach już tańczy sen
Z niedźwiadkiem, mróweczką i z tobą też.
Już wszyscy powoli zmęczeni są,
o nocnym walczyku cichutko śnią.

Leciutko na palcach podchodzi sen.

Zaprasza do walca sennego cię. Wiruje dokoła ten nocny walc,
a jego muzyka usypia nas.

Propozycja masażu: dziecko leży na brzuchu. Palcami wskazującym i środkowym obu dłoni „idziemy” po jego plecach. Opuszkami palców rysujemy na plecach okręgi. Otwartą dłoń głaszczemy plecy ruchem okrężnym. Całą dłoń „idziemy” po plecach dziecka. Głaszczemy delikatnie ple-

¹⁴⁶ Tamże, s. 56–57.

cy. Wszystkimi palcami dłoni naśladujemy idącą mrówkę. Głaszczemy plecy dziecka od głowy wzdłuż kręgosłupa. Głaszczemy dziecko po głowie i plecach (ruch bardzo relaksujący).

Podczas masażu można się posłużyć nagranyymi utworami – „utulankami – piosenkami na dziecięce masażyki”, „przytulankami – wierszykami” opracowanymi przez M. Bogdanowicz¹⁴⁷ lub muzyką relaksacyjną.

List do babci

Kochana babciu. KROPKA.

Piszę Ci, że mamy w domu kotka. KROPKA.

Kotek chodzi, kotek skacze,

Kotek drapie, kotek chrapie.

Składamy list, naklejamy znaczek i zanosimy na pocztę.

Propozycja masażu: masujemy plecy dziecka, piszemy palcem na plecach dziecka, z wyczuciem naciskamy plecy w jednym punkcie, gdy pojawia się kropka. Kontynuujemy pisanie, kroczyliśmy palcami, skaczemy dłońią, drapiemy dziecko po plecach, udajemy chrapanie, krzyżujemy ręce dziecka naśladując składanie listu¹⁴⁸.

Idzie, idzie...

Idzie, idzie stonoga, stonoga, stonoga,

A tu... **noga!**

Idzie, idzie malec, malec, malec,

A tu... **palec!**

Idzie, idzie koń, koń, koń,

A tu... **dłoń!**

Leci, leci sowa, sowa, sowa,

A tu... **głowa!**

¹⁴⁷ Tamże.

¹⁴⁸ Tamże, s. 24.

Propozycja masażu: dziecko leży na brzuchu. Spacerujemy palcami po jego plecach dużymi krokami. Chwytny dziecko za nogę. Wędrujemy dwoma palcami w kierunku stopy. Chwytny dziecko za palec. Delikatnie naciskamy pięściami plecy dziecka. Chwytny za dłoń. Dotykamy ręki dziecka opuszkami palców. Chwytny głowę dziecka, głaszczemy po włosach¹⁴⁹.

14. Metoda – opowieści ruchowe, zabawy dźwiękonaśladowcze, ćwiczenia ortofoniczne

Opowieści ruchowe są świetną zabawą ruchową, językową, integrującą grupę dzieci, uczą skupienia na treści, słuchania, zachęcają do wspólnej zabawy.

Możemy zaprosić dzieci na wyprawę do indiańskiej wioski¹⁵⁰. Siadamy z dziećmi na dywanie i przenosimy się wspólnie w naszej opowieści daleko, daleko stąd... (dzieci słuchają, a jednocześnie aktywnie uczestniczą w zabawie, naśladują, odtwarzając dźwięki i ruchy).

Indianie

W pewnej indiańskiej wiosce zapanował głód. *Uuuu...*

Indianin Wielkie Sokole Oko zwołuje zebranie i powiada:

*Posłuchajcie, bracia, musimy wybrać się na polowanie,
ponieważ skończyły się zapasy jedzenia.*

Kto pojedzie ze mną?

Indianie wsiadają na koń – *siup* i jadą.

Rozglądają się za bizonem, a bizona ani śladu.

Jadą dalej, przejeżdżają przez drewniany most.

Jadą dalej, przejeżdżają przez żelazny most.

Jadą dalej, rozglądają się.

Przejeżdżają przez błoto, wycierają się z błota.

Przybywają na polanę, rozglądają się.

¹⁴⁹ Tamże, s. 27.

¹⁵⁰ M. Bogdanowicz, *W co się bawić z dziećmi. Piosenki i zabawy wspomagające rozwój dziecka*, Gdańsk 2004, s. 124.

Dostrzegają pod drzewem bizona.
 Skradają się cichutko, wyciągają strzały – *ciach!*
 Napinają łuki i – *psium!*
 Patrzą – strzały trafiły obok.
 Wyciągają następne strzały – *ciach*, napinają łuki i – *psium*.
 Patrzą – trafili! Biegną po bizona.
 Wkładają bizona na konia – *aaa siup*,
 a bizon, że jest ciężki, spada z konia – *łup!*
 Ponownie wkładają bizona na konia – *aaa siup*,
 a bizon, że jest ciężki, spada z konia – *łup!*
 Zezłościł się Indianie. Ostatni raz bizona na konia – *aaa siup*,
 Sami na konia – *siup* i wracają do wioski.
 Przejeżdżają przez błoto, wycierają się z błota.
 Przejeżdżają przez żelazny most.
 Przejeżdżają przez drewniany most.
 Rozglądają się, patrzą, a tu wioska.
 Bizona z konia – *łup!* Sami z konia – *siup!*
 Rozpalają ognisko, zjadają.
 Teraz brzuchy mają pełne i wydają indiańskie okrzyki: *Uuuu...*
 Ale nadeszła pora snu – całują żony i dzieci
 I kładą się spać – *chrr... chrr... chrr...*

W trakcie słuchania opowieści dzieci ilustrują ruchem czynności: podnoszą ręce, podskakują, naśladują jazdę na koniu, rozglądają się, przykładają dłonie do czoła, uderzają dłońmi o kolana, o podłogę, klepią się po policzkach, wycierają twarz rękoma, wysuwają głowę do przodu, otwierają szeroko oczy, skradają się, naśladują napinanie strzały i rzut, naśladują układanie bizona na koniu, poruszają ustami, naśladując jedzenie, wydają okrzyki radości, cmokają, układają się do snu, chrapią...

Można wykorzystać wypowiedź (model) ruchową do opowieści, ale także warto pozwolić dzieciom na realizację własnych bądź grupowych pomysłów ilustracji ruchowej opowieści. Podobnie dzieci mogą mieć własne pomysły na wyrazy dźwiękonaśladowcze. W przypadku braku inwencji dzieci pokazujemy im sposoby ilustracji lub własnej interpretacji.

Burza¹⁵¹

Bożenka i Adaś wybierają się do lasu. Wzięli się za ręce.
 Słysząc, jak idą: *tup-tup, tup-tup, tup-tup.*
 Zobaczyli motyla i biegną za nim.
 Biegną, biegną, biegną...
 Wśród kwiatów, jedno obok drugiego,
 aż się zmęczyli i usiedli na trawie.

Naraz pokazują się ogromne, czarne chmury.
 Zbierają się ze wszystkich stron.
 Zaczyna padać deszcz.
 Spadają najpierw wielkie, pojedyncze krople: *kap, kap, kap.*
 Potem dużo małych kropelek, prędko jedno po drugim:
Kapu-kapu, kap, kapu-kapu, kap, kapu-kapu, kap, kap, kap,
Kapu-kapu, kap, kapu-kapu, kap, kapu-kapu, kap, kap, kap,
 A teraz pada mocny deszcz, aż kropelki podskakują:
Kap, chlap, kap, chlap, kap, chlap, kap, chlap, kap, kap, kap...

Słysząc jakiś hałas, dzieci się oglądają, czy to wóz jedzie?
 A wtem – *ssss!!!*

Błyskawica i grzmot. I znowu *ssss!!!* I straszny grzmot.
 I jeszcze – *ssss... grzmot! Ssss... grzmot!*
 Teraz już słabszy grzmot, kończy się burza.
 Grzmi jeszcze z daleka, ale przestaje już padać.
 Deszczu prawie nie słysząc, tylko wtedy,
 gdy duża kropla z liści spada: *kap... kap...*
 Zmoknięte, zziębnięte dzieci spieszą do domu po mokrej ziemi:
klap! klap! klap! Klapią mokre buciki.
 A mamusia wybiega uradowana z domu,
 Tylko załamuje ręce, że dzieci tak zmokły.

¹⁵¹ R. Wiącek, dz. cyt., s. 54–55.

W tej opowieści nauczyciel proponuje do wyrazów dźwiękonaśladowczych określone ruchy, np. tupanie, bieganie, siadanie, zataczanie kół, stukanie o podłogę palcami, uderzanie całymi dłońmi, pięściami, klaskanie, podskoki, rytmiczny chód itp.

Bardzo ciekawą i twórczą propozycją jest wykorzystanie balonów (kiedy są nadmuchane, dzieci symulują opady deszczu, lekko lub mocniej uderzając opuszkami palców). Można wykorzystać orzechy włoskie, lekkie małe piłeczki, które można rytmicznie uderzać o siebie, ilustrując dźwiękowo padający deszcz.

Ćwiczenia ortofoniczne polegają na wyrazistym wybrzmiewaniu głosek, sylab, wyrazów i prostych tekstów rymowanych¹⁵².

Jedną z propozycji zabawy jest ta z wykorzystaniem rękawicy kuchennej (można także samodzielnie wykonać/uszyć podobną rękawicę). Uszytą samodzielnie lub z dzieckiem rękawicę można ozdobić w ten sposób, aby jedna strona *miała dobry humor, a druga była rozzłoszczona*. Taka rękawica może posłużyć również do zabaw z emocjami.

Proponujemy dziecku zabawę, w której może ono wystąpić w podwójnej roli – narratora i rękawicy. Dziecko nakłada rękawicę na dłoń, wykonuje różne czynności, próbuje je nazywać i werbalnie naśladować:

Rękawica ma dobry humor:

Głaszcze miękko – *tak, tak, tak*,

Tańczy – *hop, hop, hop*,

Klaszcze – *brawo! Klap, klap, klap*.

Rękawica ma zły humor:

Szczypie – *aj, aj, aj*,

Drapie – *drap, drap, drap*,

Puka – *puk, puk, puk*¹⁵³.

¹⁵² A. Franek, M. Riegel, *Zabawy rozwijające mowę twojego dziecka*, Gdańsk 2009, s. 29.

¹⁵³ Tamże, s. 30.

Zabawa w „kuchennym kąciku tematycznym w przedszkolu – *parzymy herbatę*”¹⁵⁴

Zapalamy gaz – *pstryk, pstryk, pstryk,*
 Woda się gotuje – *bul, bul, bul,*
 Leci para – *sz, sz, sz,*
 Gwizdek woła – *wi, wi, wi,*
 Gwizdek wyskakuje – *buch, buch, buch,*
 Nalewamy herbatę do filiżanek – *ciur, ciur, ciur,*
 Pijemy i chwalimy – *mm, mm, mm.*

Zabawa paluszkowa z wykorzystaniem piłeczek (można je wykonać na szydełku, uszyć z polaru lub wykorzystać piłeczki plastikowe, w których robimy otwory na palce dziecka). Nakładamy piłeczki na palce dziecka i mówimy wiersz; zachęcamy dziecko do powtarzania słów: *tur, tur, tur*¹⁵⁵.

Pięć kolorowych piłeczek toczyło się po podłodze: *tur, tur, tur.*
 Jedną piłeczkę złapał mały Jasio i zostały tylko cztery piłeczki.

Cztery kolorowe piłeczki toczyły się po podłodze: *tur, tur, tur.*
 Jedna piłeczka wpadła do mysiej dziury i zostały tylko trzy piłeczki.

Trzy kolorowe piłeczki toczyły się po podłodze: *tur, tur, tur.*
 Jedną kolorową piłeczkę złapał pies Burek i zostały tylko dwie piłeczki.
 Dwie kolorowe piłeczki toczyły się po podłodze: *tur, tur, tur.*
 Jedna piłeczka wleciała pod łóżko i została jedna piłeczka.

Jedna kolorowa piłeczka toczyła się po podłodze: *tur, tur, tur.*
 Złapała ją sroka-złodziejka i zaniósła małym sroczkom.
 Nie ma kolorowych piłeczek, które toczyły się po podłodze i robiły: *tur, tur, tur.*

¹⁵⁴ Tamże, s. 31.

¹⁵⁵ Tamże, s. 36.

Zabawa dźwiękonaśladowcza – przygotowujemy kartoniki z różnorodnymi ilustracjami (możemy je wrzucić do pudełka lub woreczka) – dziecko wybiera/losuje, odgaduje nazwę i naśladuje czynności/dźwięki, które odpowiadają obrazkowi.

Przykłady:

– *głosy ludzi*: dziewczynka – *hi, hi, hi*; dziadek – *ho, ho, ho*; nawoływanie w lesie – *hop, hop*; płaczące dziecko – *e, e, e*; usypianie dziecka – *a, a, a*; wołanie kota – *kici, kici*; okrzyk radości – *hip, hip*; przepędzanie kur – *a sio*; poganianie konia – *wio*; kichanie – *a psik*;

– *głosy zwierząt*: kukułka – *kuku, kuku*; osa – *bzz*; bocian – *kle, kle*; mrużący kot – *mrr, mrr*; miauczący kot – *miau, miau*; parszczący koń – *prrr*; chrupkająca świnka – *chrum, chrum*; warczący pies – *wrrr*; wyjący wilk – *uuuuu*; wróbel – *ćwir, ćwir*; szczekający pies – *hau, hau*; żaba – *kum, kum, rech, rech*; indyk – *gul, gul*; wrona – *kra, kra*; koza – *meee*; kaczka – *kwa, kwa*; waż – *sss*; kureczątka – *pi, pi*;

– *odgłosy przedmiotów*: zegarek – *cyk, cyk*; nożyczki – *ciach, ciach*; zegar – *tik, tak*; dzwon – *bim, bam*; pękł balon – *bum*;

– *odgłosy pojazdów*: samochód trąbi – *pi, pip, ti, tit*; straż pożarna – *eu*; karetka pogotowia – *iu*; policja – *eo*; odgłos lokomotywy – *puf-uff*;

– *dźwięki instrumentów*: flet – *fiu, fiu*; bębenek – *bum, bum*; trąbka – *ta ta ta*; skrzypce – *li, li, li*; tamburyno – *sza, sza, sza*;

– *dźwięki sytuacyjne*: strzelanie – *pif-paf*; kapanie wody – *kap, kap*; pranie – *chlupu, chlupu*; zmarznięte ręce – *chu, chu*; upadek – *bach*; stukanie do drzwi – *puk, puk*.

Ziewanie – proponujemy dzieciom zabawę, podczas której będą naśladowały ziewanie różnych zwierząt – w wyznaczonym czasie przeciągają się, szeroko i swobodnie ziewają, wypowiadając na długim wydechu: *Aaa...* Jest to doskonałe ćwiczenie oddechowe pogłębiające oddech, wydłużające fazę wydechową, pobudzające do pracy przeponę, utrwalające nawyk mówienia na wydechu.

Lew zwyczajnie swoje miewa, gdy się budzi, głośno ziewa: *Aaa...*

Gdy jest senna też pantera, do ziewania pysk otwiera: *Aaa...*

A i niedźwiedź szarobury, ziewa, ostrząc swe pazury: *Aaa...*

Kotek Mruczek tuż przed spaniem też zajmuje się ziewaniem: *Aaa...*
 Hipopotam paszczę szczerzy, ziewa tak, jak się należy: *Aaa...*
 W którą stronę spojrzysz, ziewających wszędzie dojrzysz! *Aaa...*
 Dzieci wiedzą: to ziewanie zawsze nam zwiastuje spanie.
 Same dzieci też ziewają, gdy na spanie chętkę mają: *Aaa...*¹⁵⁶

15. Metoda – zagadki słuchowe, obrazkowe, rysunkowe, ćwiczenia słuchu fonemowego, zagadki i opowiadania dźwiękowe

Dzieci uwielbiają zagadki słuchowe – warto więc stosować je w zabawie i pracy z dzieckiem jak najczęściej. Zagadki słuchowe uczą słuchania, cierpliwości, szybkiego kojarzenia, rozwijają wyobraźnię, pozwalają łączyć zagadkę z ilustracją. Zagadki tematyczne pozwalają nauczycielowi dobierać je do tematu jako wprowadzenie, jako zagadkę-hasło, jako utrwalenie nazw, a przede wszystkim uatrakcyjnają pracę dydaktyczną i wychowawczą z dziećmi. Nauczyciel czyta lub wypowiada zagadkę, dzieci ją rozszyfrowują i podają hasło. Po odgadnięciu zagadki dziecko może powiedzieć, z czym podobnym jeszcze kojarzy mu się odgadnięty przedmiot. Dzięki temu rozwija ekspresję słowną, doskonalą mowę i poszerza słownictwo.

Przykłady zagadek¹⁵⁷:

Lubią ciepłe rękawice, lubią, gdy na palcach liczę,
 Kiedy trzeba – głośno klaszczą lub smutnego kota głaszczą. (*ręce*)

Jak się nazywa takich ludzi, którzy bardzo się kochają
 I zakupy razem robią, i mieszkanie wspólne mają? (*rodzina*)

Możesz z nich zbudować razem z kolegami
 Kolorowy domek, z dachem i oknami. (*klocki*)

Baśniowe ludziki, co w lesie mieszkają,
 W kolorze czerwonym ubranka wkładają. (*krasnoludki*)

¹⁵⁶ E.M. Skorek, *100 tekstów do ćwiczeń logopedycznych*, Gdańsk 2010, s. 28.

¹⁵⁷ A. Mikita, *Zagadki dla maluchów*, Gdańsk 2006.

Stoi w kuchni szafka, w której mieszka zima.
Mama w takiej szafce ser i lody trzyma. (*lodówka*)

Gdy jest całkiem suchy, wiatr go przesypuje,
A z mokrego piękny zamek wybuduję. (*piasek*)

Wiszą na drzewie piłki czerwone.
Z każdej wyrasta mały ogonek. (*jabłka*)

Kolorowy domek ustawiony w sadzie.
W takim domku pszczoła słodki miód gromadzi. (*ul*)

Siedzi w ziemi długa i pomarańczowa.
Schrupię ją ze smakiem, bo jest bardzo zdrowa. (*marchew*)

Gdy jest małą gąsienicą, chętnie liście zjada.
Jak dorasta, to się zmienia w pięknego owada. (*motyl*)

Krótkie łapki, długi ryjek i igielek wiele.
Ja się tak ostrego futra głaskać nie osmię. (*jeź*)

Gdy te cienki deski do nóg przypinamy.
Z ośnieżonej góry na dół w mig zjeżdżamy. (*narty*)

Co to za światełka wysoko na niebie,
Choć oczu nie mają, mrugają do ciebie? (*gwiazdy*)

Dywan z płytek betonowych przy ulicy leży grzecznie.
Po nim piesie sobie chodzą, bo tam chodzić jest bezpiecznie. (*chodnik*)

Zanim list do babci wyślesz, tam kupujesz znaczki.
Także tam przychodzą ludzie, gdy chcą wysłać paczki. (*poczta*)

W tym sklepie na półkach stoją książki nowe,
Świeże i pachnące, piękne, kolorowe. (*księgarnia*)

Zagadki obrazkowe – jest to jedna z wersji zagadek dla dzieci. Dziecko wysłuchuje zagadki, a następnie wskazuje odpowiadający treści obrazek. Trudniejszą odmianą zabawy z zagadkami jest losowanie obrazków i samodzielne budowanie treści zagadki tak, by inne dzieci rozumiały ją i potrafiły odgadnąć. Jest to doskonale ćwiczenie językowe, które uczy budowania pojęć, skojarzeń, wzbogaca słownictwo dziecka.

Zagadki dźwiękowe – dziecko słucha dźwięków/odgłosów różnych urządzeń, zjawisk i wymienia hasło – nazwę lub wskazuje ją ilustracji.

Zagadki obrazkowo-dźwiękowe – każda zagadka składa się ze ścieżki dźwiękowej oraz karty ze zdjęciami. Jedne zagadka to kilka dźwięków. Po usłuszeniu kolejnych odgłosów dziecko układa obrazki we właściwej kolejności¹⁵⁸.

Przykłady odgłosów: suszenie włosów, mycie rąk, odkurzacz, samochód, kąpiel, gitara, pianino, wesole miasteczko, dzwonki, flet, samolot, burza itp.

Zagadki rysunkowe – po wysłuchaniu lub odtworzeniu zagadki dziecko samodzielnie rysuje odpowiedź. Inną odmianą będzie rysunek zagadki wykonany przez nauczyciela/rodzica – po narysowaniu dziecko rozszyfrowuje zagadkę.

Historyjka zbudowana z zagadek – dziecko wysłuchuje w podanej kolejności zagadki dźwiękowe/słuchowe i próbuje zbudować słowną historyjkę, zachowując kolejność.

Historyjki piosenkowo-obrazkowe uczą uważnego słuchania, doskonałą funkcje językowe. Dzieci słuchają piosenki i porządkują obrazki zgodnie z jej treścią i kolejnością wysłuchanych zdarzeń. Ważna jest treść utworu, na której dzieci powinny się skupić, by prawidłowo ułożyć ilustracje. Można kierować pracę dziecka pytaniami o związki przyczynowo-skutkowe, o następstwo czasów. Opowiadanie historyjek rozwija mowę, zachęca do budowania logicznej, dłuższej, kierowanej ciągiem zdarzeń wypowiedzi, „kształci mowę opowieściową”¹⁵⁹. Dzieci mogą nadawać tytuły historyjkom, wybierać obrazek najistotniejszy w całej historyjce, odgrywać scenki sytuacyjne, nadawać nazwy miejscom i imiona bohaterom, wymyślać dialogi, dalsze zdarzenia lub zmieniać zakończenie historyjki. Ona podstawie treści historyjki można wyzwolić myślenie twórcze, hipotetyczne, kierując pytanie, np. *Co by było gdyby?* (chodzi o zmianę kolejności, miejsca, inny skutek).

¹⁵⁸ *Dźwięki naszego otoczenia. Zagadki obrazkowo-dźwiękowe*, red. M. Sibila, Gdańsk 2010.

¹⁵⁹ *Historyjki piosenkowo-obrazkowe*, red. A. Guła, Gdańsk 2010.

Rysunki 18 i 19. Historyjki obrazkowo-zdaniowe z pytaniami

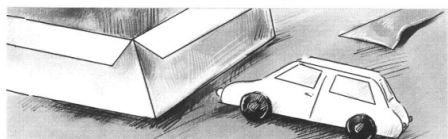
Co tata dał Markowi?

Tata dał mu prezent.



Co robi mały Marek?

Marek sam otwiera pudełko.



Co było w tym pudełku?

W pudełku było ładne autko.



Ile lalek ma Tereska?

Tereska ma dwie lalki.



Jak Tereska dba o lalki?

Ona je karmi i ubiera.



Co teraz robi z lalkami?

Tuli lalę do snu.

Źródło: M. Barańska, *Historyjki obrazkowo-zdaniowe z pytaniami*, Gdańsk 2010.

Dziecko układa pocięte elementy historyjek we właściwej kolejności, a następnie próbuje pełnym, logicznym zdaniem odpowiedzieć na pytania opiekuna. Dzieci czytające udzielają odpowiedzi na przeczytane pytania. Ten typ zadania uczy uważnego słuchania i udzielania logicznych odpowiedzi. Dziecko może samo zadawać pytania lub zadawać inne, dodatkowe. Umiejętność zadawania pytań przez dzieci jest bardzo ważna w procesie mówienia i ściśle łączy się z myśleniem.

16. Metoda – obrazkowe kostki, karty, piłki i klocki do budowania opowiadań, układanie modelu wypowiedzi z patyczków, klocków, woreczków, szeregowanie

Do budowania fabuły opowiadania mogą posłużyć „opowiadające” kostki¹⁶⁰, karty, piłki, klocki, papierowe tacki i inne przedmioty, na których umieszczono/przyklejono elementy (sylwetki) stanowiące bazę narracji, np. *kostka 1* – osoby: mama, tata, babcia, dziadek, kobieta, dziewczynka, chłopiec, dziecko; *kostka 2* – nazwy zawodów: lekarz, strażak; *kostka 3* – nazwy zwierząt: kot, pies, pszczoła; *kostka 4* – miejsca: dom, plaża, szkoła/przedszkole, podwórko, miasto, wieś, zoo, na farmie, w górach, w lesie; *kostka 5* – pojazdy: w pociągu, autobusie, na statku, w aucie, w rakiecie, w samolocie, na poczcie, w sklepie; *kostka 6* – sytuacje/zjawiska: burza, sztorm, gra, poruszenie się z mapą/planem miejscowości; *kostka 7* – przedmioty, rzeczy: skarby, pieniądze, zabawki, naczynia, list; *kostka 8* – uczucia, stany emocjonalne: radość, smutek, przygnębienie, złość, strach, miłość, zdziwienie, zadowolenie. Wszystkie oznaczenia na kostkach/kartach/klockach powinny być wyraźne i czytelne dla dzieci – przed rozpoczęciem zabawy należy się o tym upewnić, by uniknąć zakłóceń.

Najprostszą formą wykorzystania kostek jest ich rozrzucenie lub losowanie, ułożenie zgodnie z wyrzuconą ścianką i budowanie przez dziecko fabuły na podstawie wskazań kostek, np. dziecko – strażak – na plaży – statek – skarby – mapa...

Na ściankach kostek powstaje historia obrazu. Jest to doskonały sposób, aby pomóc dzieciom w wypowiedziach ustnych, a w dalszych latach także pisemnych, pisaniu twórczych, swobodnych opowiadań. Dzieci budują opowiadania w modułach, na które składają się znaki i sytuacje. Kostki sytuacyjne ułatwiają dzieciom rozwinięcie opowieści. Starsze dzieci przedszkolne mogą w różny sposób łączyć kolejność wyrzuconych ścianek. Efektem tego są różne konfiguracje i różne historyjki. Zadajemy dzieciom pytania na podstawie sytuacji, a one poszukują odpowiedzi i budują je w oparciu o przyczynę – skutek. Dzieci uczą się również zadawać pytania i sprawdzać zgodność wypowiedzi z opowiadaniem.

¹⁶⁰ *Kostki do budowania opowiadań – obrazkowe*, Bydgoszcz 2014.

Podobnie jak kostki i karty można wykorzystać drewniane klocki, piłki, papierowe tacki, pojemniki, nakrętki itp. Daje to poczucie dziecku sytuacji zadaniowej, ale w kontekście realizowanej wspólnie z dorosłym lub grupą dzieci zabawy.

Proponujemy dziecku budowanie modelu wypowiedzianego lub usłyszanego zdania: np.



Dziecko układa model zdania za pomocą patyczków/liczmanów, klocków, figur, woreczków. Zamiast klocków/patyczków można przygotować pasek papieru, na którym dziecko będzie kolorowało tyle pasków lub je odcinało, ile usłyszało słów. Dzieci mogą także same rysować kreski lub kółka ilustrujące liczbę usłyszanych fraz. Dzieci często powtarzają usłyszane zdania, dlatego ważna jest wyrazistość mowy i jej płynność. Układanie modelu zdania jest wstępem do wiedzy o języku, wprowadza w pojęcie zdania, które pojawia się w świadomości dziecka. Wraz z modelem pojawia się sekwencyjność i szeregowanie, rytmiczność, płynność wypowiedzi.

17. Metoda – rysunkowe opowiadania/bajki, ilustracje do wypowiedzi

Rodzic/nauczyciel opowiada bajkę lub czyta opowiadanie, a dziecko samodzielnie rysuje zgodnie z treścią i szczegółami opowiadania, uzupełnia rysunek, nakleja, układa elementy. Opowiadanie powinno zachęcać do słuchania, warto zadbać o pozytywną przestrzeń/miejsce do zabawy.

Przykład opowiadania:

„W pewnej wiosce, nad stawem mieszkała mała dziewczynka o imieniu Ola. Dziewczynka, jak to dziewczynka, miała głowę, ręce, nogi, brzusek... ale Ola różniła się od innych dzieci. Miała piękne, długie włosy, zielone oczy i zawsze nosiła ze sobą niebieską torebkę, w której ukryte były różne skarby.

Dziewczynka mieszkała na wsi w małym domku. Miał on czerwony dach, czarny komin i różowe ściany. Miał też dwa żółte okna. Drzwi domku miały kolor brązowy. Dookoła domku był brązowy płot. Niedaleko domku był staw, a w nim żaby. Na łące, obok stawu kwitły kolorowe kwiaty. Domku pilnował pies – Łatek. Ola lubiła się bawić z nim przed domem¹⁶¹.

Dziecko opowiada w trakcie rysowania/uzupełniania ilustracji, odpowiada na nasze pytania. Próbuje opisać także swój dom.

Ciekawym pomysłem będzie wykreowanie/narysowanie swojego wymarzonego domu i opowiedzenie o tym. Na sylwecie stworzonego domu dziecko może kolorami zaznaczać miejsca do: zabawy, dla gości, dla babci i dziadka, miejsca straszące, do rozmów, tajemnicze zakątki, do wypoczynku, miejsca do spotkań całej rodziny.

Gotowe ilustracje/matryce mogą doskonale się nadawać do doskonalenia płynności wypowiedzi dziecka, ośmielają je, rozwijają komunikację i dobrą relację z opiekunem, uczą budowania logicznej wypowiedzi.

Ilustracja 1 – dziecko ustala, jak ułoży elementy garderoby w szafie. Można także zachęcić dziecko, by opowiedziało, w co najbardziej lubi się ubierać (wymienia nazwy, kolory, tkaniny, określa ubiór w zależności od sytuacji i pory roku)¹⁶².

¹⁶¹ Na podstawie: J. Stadnicka, dz. cyt., s. 148 oraz M. Jąder, *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Kraków 2009.

¹⁶² A. Tońska-Szyfelbein, *Opowiedz o... Terapia zaburzeń mowy u dzieci z afazją, dysfazją dziecięcą lub opóźnionym rozwojem mowy*, Gdańsk 2007, s. 12–13.

Rysunek 20. Szafa dziecka

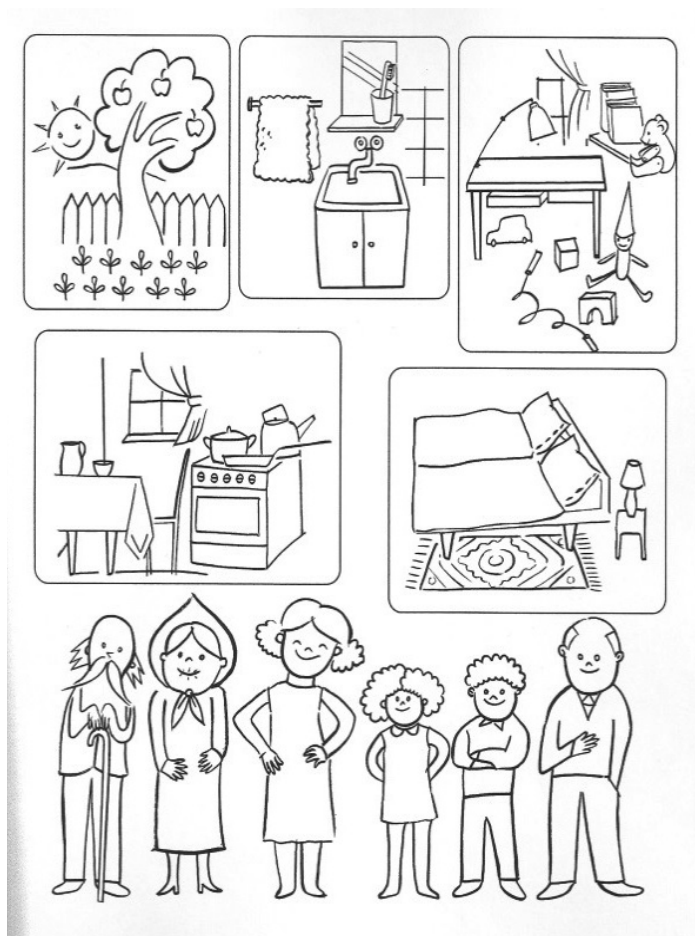


Źródło: A. Tońska-Szyfelbein, *Opowiedz o.... Terapia zaburzeń mowy u dzieci z afazją, dysfazją dziecięcą lub opóźnionym rozwojem mowy*, Gdańsk 2007, s. 12–13.

Ilustracja 2 – zachęcamy dziecko, by opowiedziało, co mogą robić członkowie rodziny po powrocie z wycieczki¹⁶³.

¹⁶³ Tamże, s. 41.

Rysunek 21. Rodzina po wycieczce



Źródło: A. Tońska-Szyfelbein, *Opowiedz o... Terapia zaburzeń mowy u dzieci z afazją, dysfazją dziecięcą lub opóźnionym rozwojem mowy*, Gdańsk 2007, s. 41.

Ilustracja 3 – dzieci przyglądają się przedmiotom i określają czynności, które mogą wykonywać bohaterowie, np. wykąpią się w wannie, widelcem zjedzą obiad, w czajniku zaparzą wodę, umyją się mydłem i gąbką itd.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Tamże, s. 45.

Rysunek 22. Bohaterowie i czynności

Źródło: A. Tońska-Szyfelbein, *Opowiedz o... Terapia zaburzeń mowy u dzieci z afazją, dysfazją dziecięcą lub opóźnionym rozwojem mowy*, Gdańsk 2007, s. 45.

Ilustracja 4 – na ilustracji przedstawiono osoby wykonujące różne zawody. Dziecko buduje wypowiedź, odpowiadając na pytanie: jakie czynności wykonują oraz w jaki sposób mogą pomóc chorej dziewczynce¹⁶⁵.

¹⁶⁵ Tamże, s. 53.

Rysunek 23. Zawody



Źródło: A. Tońska-Szyfelbein, *Opowiedz o... Terapia zaburzeń mowy u dzieci z afazją, dysfazją dziecięcą lub opóźnionym rozwojem mowy*, Gdańsk 2007, s. 53.

Ilustracja 5 – zachęcamy dzieci do zrobienia porządków w domu i opowiedzenia o tym, np. *Maszynę do szycia postawimy na stoliku*¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Tamże, s. 58–59.

Rysunek 24. Porządki w domu

Źródło: A. Tońska-Szyfelbein, *Opowiedz o... Terapia zaburzeń mowy u dzieci z afazją, dysfazją dziecięcą lub opóźnionym rozwojem mowy*, Gdańsk 2007, s. 58–59.

Ilustracja 6 – dzieci umieszczają kartoniki (mogą być magnetyczne, przyklepne) z obrazkami w określonych miejscach zgodnie z poleceniem. Zachęcamy dziecko, aby samo opowiadało, gdzie lokalizuje dany przedmiot, np. *wkładam jabłko do koszyka, kładę lalkę na łóżku, stawiam kubek na stole, wiem lampę nad stołem itp.*¹⁶⁷

¹⁶⁷ A. Wianicka, *Przymyki. Karty ćwiczeń*, Kraków 2013.

Rysunek 25. Rzeczy i miejsca



Źródło: A. Wianecka, *Przyimki. Karty ćwiczeń*, Kraków 2013.

Opowiadanie rysunkowe *O ołówku i gumce do ścierania*¹⁶⁸

Zachęcamy dziecko do wspólnej zabawy w słuchanie, opowiadanie i rysowanie. Nauczyciel/rodzic odgrywa rolę narratora i ołówka, natomiast dziecko jest gumką, która będzie utrudniała zadanie ołówkowi, zmazując wszyst-

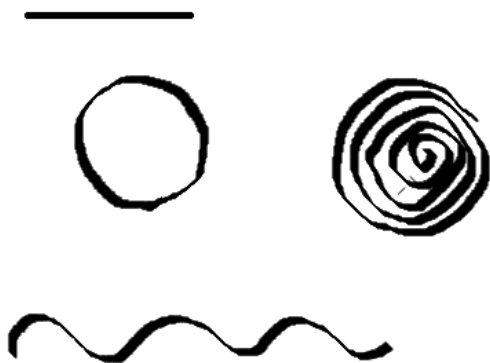
¹⁶⁸ E. Wagner, *Patrzyć – słyszeć – czuć. Zabawy rozwijające zmysły dla dzieci w wieku od 3 do 8 lat*, Kielce 2002, s. 39.

ko, co nakreśli. Jeśli dziecku spodoba się wspólna zabawa, można się zamienić rolami – dziecko będzie ołówkiem piszącym i opowiadającym, a rodzic gumką podążającą za jego śladem. Jest to jednocześnie doskonale ćwiczenie grafomotoryczne, przygotowujące ruchy dłoni dziecka do pisania.

Na stole leży duża, biała kartka papieru.

Zobaczył ją ołówek i natychmiast zaczął po niej rysować.

Rysuje proste linie i kółka, linie faliste i spirale.



Obok kartki papieru leży gumka do ścierania. *Hej, ty! Czy chcesz się ze mną pobawić?* – pyta ołówek. Ponieważ gumce jest i tak bardzo nudno, gdyż musi wciąż leżeć w tym samym miejscu, chętnie włącza się do zabawy z ołówkiem.

Ołówek rysuje linię prostą, a gumka ją wyciera.

Ołówek rysuje linię falistą, a gumka ją wyciera.

*Wtedy ołówek narysował na kartce piękne koło,
a gumka stara się ze wszystkich sił, by je zetrzeć.*

Teraz ołówek tańczy piruety i powstaje spirala.

Gumka ściera i ściera, aż zakręciło się jej w głowie.



*„Jeszcze raz!” – woła ołówek i zaczyna rysować nową spiralę.
Aż tu nagle – trzask! Złamał się na pół. Zabawa się skończyła.*

Zabawę tę można zastosować w wersji masażyku – dziecko rysuje na plecach rodzica lub innego dziecka linie proste, faliste, spirale, kreśli okręgi, a następnie jako gumka pięścią zmazuje rysunek. Opowiada, powtarzając wcześniej usłyszaną fabułę o ołówku i gumce, lub też tworzy własne swobodne rysunkowe/masażykowe opowiadanie.

Rysunkowy zapis opowiadania *O słoniach i mrówkach*¹⁶⁹

Opowiadamy lub czytamy dzieciom opowiadanie o słoniach i mrówkach z jednoczesnym rysunkiem.

Rodzina słońa idzie na spacer.

Wszystkie słońe głośno tupią i cieszą się, że świeci słońce.

*Nagle tata słoń stanął przed kopczykiem mrówek,
w którym roi się od pracowitych zwierzątek.*

Słoń rozpędza się i – hop! Przeskoczył nad nim.

Wszystkie słońe skaczą teraz jedno za drugim.

Wszystkim się udało przeskoczyć.

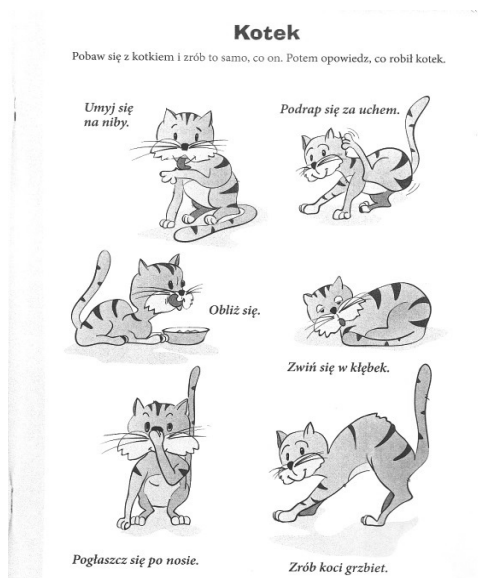
¹⁶⁹ Tamże, s. 61–62.



18. Metoda – zabawy naśladowcze, gimnastyka paluszkowa, paluszkowe spacery, paluszkowe bajki

Zachęcamy dziecko do zabawy z kotkiem – aby wykonywało podobne czynności, a potem opowiedziało, co robił kotek (*kotek się umył, podrapał za uchem, oblizł się, zwinął się w kłębek, głaskał się po nosie, zrobił koci grzbiet*)

Rysunek 26. Zabawa z kotkiem



Źródło: B. Dawczak, I. Spychał, *Gadające zwierzątka. Zabawy logopedyczne dla najmłodszych*, Gdańsk 2009.

Zabawy paluszkowe – ten rodzaj zabaw z dziećmi oparty jest na fabule, krótkiej historyjce, rymowance (często teksty znane są osobom dorosłym z dzieciństwa). Wiersze towarzyszące zabawom paluszkowym z najmłodszymi już dziećmi to materiał do opracowania dla dorosłych, którzy mówiąc tekst, ożywiają go ruchami rąk, dłoni, nadgarstków, palców. Zabawy paluszkowe przeznaczone są do zabaw z dziećmi, które jeszcze nie opanowały mowy, jako zachęcenie, ośmielenie, zapoznanie z melodyką głosu, z płynnością wypowiedzi, z akcentem. Są jednocześnie świetną zabawą i dają okazję do bliskości emocjonalnej między dzieckiem a najbliższymi.

Pierwsze zabawy paluszkowe występują już samorzutnie u półrocznych niemowląt, są to ruchy ich własnych paluszków¹⁷⁰. Najwcześniejsze zabawy paluszkowe wykonujemy „na dziecku”, dotykając jego paluszków, dłoni, rąk. Zabawy paluszkowe bawią, przynoszą radość, relaks, oparte są często na znanych motywach tematycznych, np. *Myszki*, *Dwa Michały*, *Sroczka* itp. Można je wykonywać spontanicznie i w różnych sytuacjach oraz miejscach: w pociągu, autobusie, w kolejce, w poczekalni do lekarza, przed szczepieniem¹⁷¹. W niektórych sytuacjach mogą pełnić funkcje terapeutyczne. Dzięki zabawom paluszkowym dzieci nabierają płynności ruchów drobnych mięśni palców, ćwiczą precyzyjne ruchy, uczą się wykonywania wielu ruchów rąk, dłoni, palców, przydatnych w późniejszym życiu.

Zabawa paluszkowa stanowi połączenie ruchów rąk z rytmem słów. Dzieci stopniowo rozumieją słowa i zapamiętują rytm oraz treść tekstu.

Zabawa paluszkowa to jednocześnie ważne ćwiczenie motoryki małej i koordynacji. Nabywanie precyzji ruchów u dziecka to proces. Najpierw dziecko chwyta przedmiot dwiema rękami z wyprostowanymi palcami. Następnie zgina palce i chwyta przedmiot jedną ręką, a dopiero później palcami jednej ręki, najczęściej pierwszym i drugim. Dziecko uczy się za pomocą palców podnosić przedmioty, dotykać wiszących, kołyszących się zabawek, wkładać je, dopasowywać. Palce potrzebne są w codziennych czynnościach: czesania, mycia, zapinania guzików, sznurowania itd. Kolejnym etapem rozwojowym dłoni jest opanowanie samodzielnych ruchów poszczególnych palców. Najtrudniejsze do wykonania są ruchy niesymetryczne, np. posuwanie palca wzdłuż krawędzi stołu przy równoczesnym, szybkim stukaniu drugą ręką¹⁷².

¹⁷⁰ W. Szumanówna, *Zabawy z najmłodszymi dziećmi*, Warszawa 2000, s. 4.

¹⁷¹ Tamże, s. 6.

¹⁷² Tamże, s. 8–9.

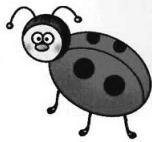
Jako przesłanie i celowość zabaw paluszkowych może posłużyć cytat Urszuli Tucholskiej: „Czego nie pamiętają ręce i nogi, nie pamięta również głowa”. Oznacza to i potwierdza, że w rozwoju małego dziecka kluczowa jest motoryka, która ma ogromny wpływ na szkolny sukces.

Zabawy paluszkowe można potraktować jako wspólne inscenizacje z dzieckiem. Z czasem dziecko osiągnie gotowość do budowania własnej fikcyjnej fabuły¹⁷³. Warto zadbać o przyjazny klimat do wspólnej zabawy paluszkowej. Ważna jest bezpieczna przestrzeń, bliskie dziecku otoczenie i osoby, przy których dziecko czuje się bezpiecznie. Siedzimy na kolanach i inscenizujemy.

Rysunki 27, 28, 29 i 30. Propozycje zabaw paluszkowych (można połączyć zabawę paluszkową z zagadką, jak w przypadku wiersza *Kot*)

BIEDRONKA

Biedronka mała,
Robaczki spotkała:



z tym się przywitała,



tego pogłaskała,



temu pomachała,



tego zabrać chciała,

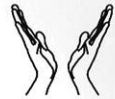


z tym się pożegnała,

...i do nieba poleciała.

MAŁE RĄCZKI

Dwie małe rączki klaszczą,



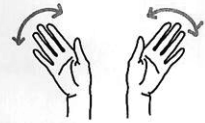
A czasem się pogłaszczą.



W kolanka zastukają



I dzieciom pomachają.



¹⁷³ Tamże, s. 10.

PALUSZEK

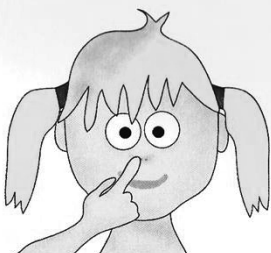
Paluszek zginam,
Paluszek prostuję,



Paluszkciem ucho wskazuję.



Paluszek zginam,
Paluszek prostuję,
Paluszkciem oko wskazuję.



Paluszek zginam,
Paluszek prostuję,
Paluszkciem nosek wskazuję.

(usta, policzek, czoło itd.)

PALUSZEK I GRUSZKA

To jest kciuk – najgrubszy paluszek,



To wskazujący, co narwie nam gruszek,



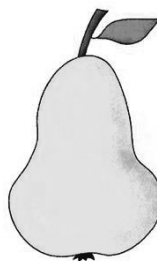
Ten trzeci je podniesie,



A czwarty do domu zanieśie.



A tu mamy maluszka,
Co wrzuca gruszki do brzuszka.

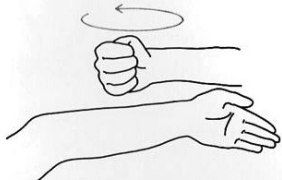


Źródło: K. Sąsiadek, *Zabawy paluszkowe*, Poznań 2005.

Rysunki 31 i 32. Wiersze do inscenizacji

ZUPA

Mama zupę gotowała,
W wielkim garnku ją mieszała,



Przyprawiała, smakowała,
Przyprawiała, smakowała,



Do talerza ci nałała.



KOT

Takie ma oczy,



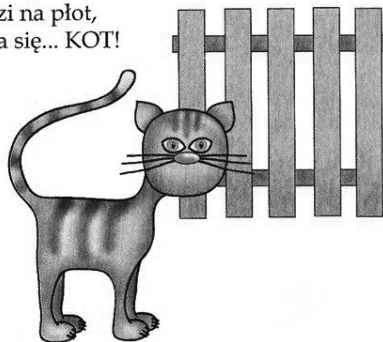
Takie ma wąsy,



Taki ma nos.



Pazurkami drapie
I myszy łapie.
Wchodzi na płot,
Nazywa się... KOT!



Źródło: K. Sąsiadek, *Zabawy paluszkowe*, Poznań 2005.

Rysunek 33. Rodzina

RODZINA

Ten pierwszy
- to nasz dziadziuś.



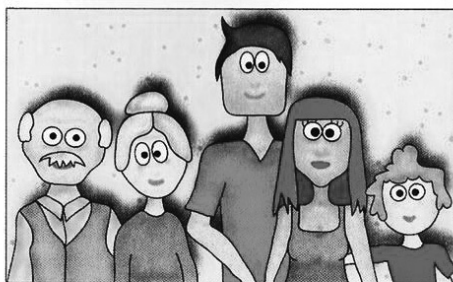
A to jest
- dziecinka mała!
Tralalala, la, la...



A obok
- babunia.



Największy
- to tatuś.



A przy nim
- mamunia.



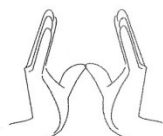
A to - moja rączka cała!
Tralalala, la, la...



Rysunek 34. Przywitanie

Przywitanie

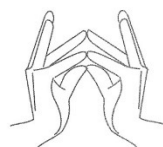
(podane przez dzieci szkolne)



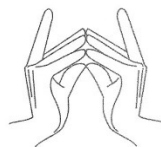
Mamo, mamoo!



Co, co, co?



Jadą goście!



Ale kto?



Dzień dobry!



Dzień dobry!



Cmok, cmok, cmok!

Przy każdym wyrazie dotykane czubków odpowiedniej pary palców, kolejno - pierwszej, piątej, drugiej, czwartej. Przy zakończeniu naśladowujemy dźwięk całowania.

30

31

Źródło: W. Szumanówna, *Zabawy z najmłodszymi dziećmi*, Warszawa 2000.

Zabawa paluszkowa – inscenizacja *Tydzień na paluszkach*¹⁷⁴

Do inscenizacji przygotowujemy dla każdego dziecka szablony – „główki dni tygodnia”. Starsze dzieci próbują samodzielnie je wycinać, młodsze otrzymują gotowe szablony, które kolorują i ozdabiają według własnych pomysłów. Po ich wykonaniu dzieci zakładają je na paluszki i inscenizują historijkę, poruszając „główkami”:

Na paluszkach usiadło dzieci siedmioro:

Troje w sukieneczkach, a w spodenkach czworo.

*Pierwszy – **poniedziałek**, siedzi na przedzie, bo taki z niego śmiałek.*

*A drugi to **wtorek** – on niesie do szkoły tornister i worek.*

*O! trzecia – **środa**, wszystkich zachwyca jej mądrość i uroda.*

¹⁷⁴ M. Bogdanowicz, M. Rożyńska, *Dni tygodnia, pory roku i miesiące. Zabawy i scenariusze zajęć rozwijające funkcje językowe*, Gdańsk 2005, s. 16–17.

Od środy musicie wiedzieć, drogie dzieci, czas jak odrzutowiec szybko leci.

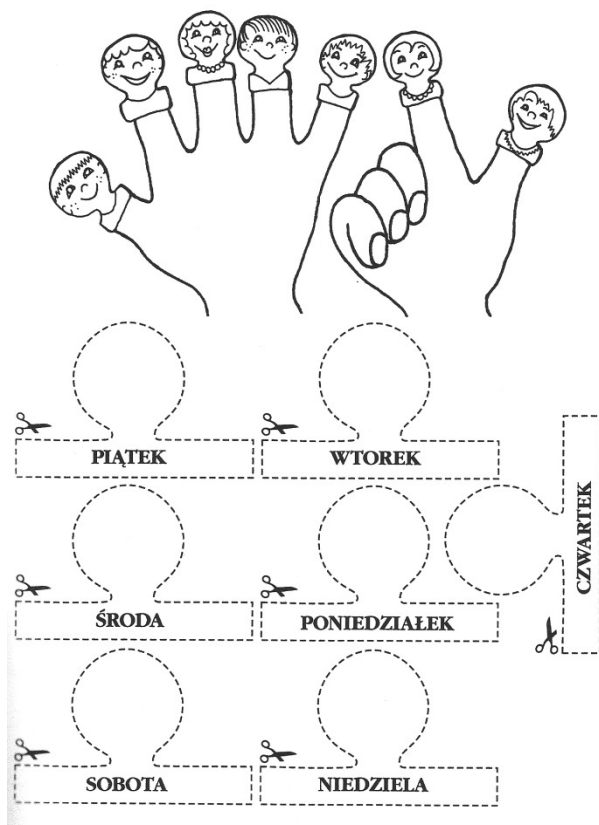
***Czwartek** dzień czwarty, on puka w stół przy muzyce i gra w karty.*

*I piąty – **piątek**, w notesie zapisał: „Leniwy początek”.*

*Zaś szósta – **sobota**, chętnie bawi się z dziećmi w myszkę i kota.*

*O! siódmy dzień – **niedziela**. Tydzień mija... Kręci się jak karuzela.*

Rysunek 35. Paluszkowe szablony do inscenizacji



Źródło: M. Bogdanowicz, M. Rożyńska, *Dni tygodnia, pory roku i miesiące. Zabawy i scenariusze zajęć rozwijające funkcje językowe*, Gdańsk 2005, karta pracy dla dziecka nr 4.

Paluszkowy tydzień zaprezentowany w postaci zabawy jest doskonałą okazją i skuteczną formą nauki kolejności dni tygodnia przez dzieci w wieku przedszkolnym.

Kontynuacją inscenizacji może być *Jadłospis Słodkiego Tygodnia*¹⁷⁵. Przygotowujemy dla każdego dziecka tekturowe talerzyki lub ich szablony, na których narysuje jadłospis na kolejne dni zgodnie z treścią wiersza. Może to być wstępem do rozmów na temat zdrowego odżywiania się.

W pewnej grupie tydzień cały przedszkolaki jeść nie chciały.

Więc zawołał tydzień siedem dni i przedstawił nowe menu.

W poniedziałek dla ochłody dzieci zjedzą pyszne lody.

Wtorek im lizaki poda, rurki z kremem przyśle środa.

W czwartek będzie czekoladka, w piątek zaś z krówek sałatka.

Oj! Co wymyśli sobota? Może piernik w kształcie kota?

A w niedzielę na śniadanie, jakie ty chcesz dostać danie? (Katarzyna Gondek)

Ostatni talerz dzieci ozdabiają dowolnie, prezentując danie/potrawę, którą lubią. Zachęcamy dzieci do wypowiedzi.

Propozycją dalszego wykorzystania tematyki „dni tygodnia” mogą być ćwiczenia ruchowe, które przydadzą się dzieciom po takiej porcji smakołyków. Nauczyciel recytuje wiersz, a dzieci wykonują proste ćwiczenia.

Tydzień ćwiczy¹⁷⁶

PONIEDZIAŁEK – w górę: hop! hop!

WTOREK – kroczek w przód, w tył i w bok!

Obrót – to nadeszła ŚRODA!

CZWARTEK – przysiad szybko dodaj.

PIĄTEK – leć w dal samolotem!

Młynki kręć tylko w SOBOTĘ.

A w NIEDZIELE – dyskoteka (Katarzyna Gondek)

Zabawa manualna – *Jak biedronka zgubiła kropki*. Przygotowujemy dzieciom szablony z biedronkami do pokolorowania lub wykonujemy je prostą techniką origami (pojedynczych zagięć na bazie koła). Do zabawy/ćwiczenia

¹⁷⁵ Tamże, s. 19.

¹⁷⁶ Tamże, s. 21.

potrzebnych będzie siedem kropek (czarnych kółek), które dziecko umieszcza za pomocą słomki (doskonałe ćwiczenia oddechowe) na sylwetce biedronki. W czasie słuchania opowiadania będzie je kolejno zdejmowało z biedronki paluszkami lub słomką.

*W poniedziałek bardzo rano pierwsza kropka wpadła w siano.
Drugą kropką wiatr we wtorek grał w siatkówkę nad jeziorem.
W środę kos dał swoim dzieciom do zabawy kropkę trzecią.
W czwartek czwarta z siedmiu kropek w świat ruszyła autostopem.
Piąta kropka w piątek rano wpadła w studnię cembrowaną.
Szóstą kotek wziął w sobotę i nie oddał jej z powrotem.
A ta siódma przy niedzieli spadła w mieście z karuzeli.*

Zachęcamy dziecko do twórczego opowiadania pt. *Jak biedronka odnalazła swoje kropki* – odwracamy kolejność fabuły.

Gimnastyka paluszkowa – oparta jest na ruchu palców, który stymuluje rozwój zdolności kognitywnych i mowę. Przekonanie, że „intelekt dziecka jest w czubkach jego palców”, stanowi przesłanie i kierunek codziennej pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz opiekuna w żłobku. W gimnastyce paluszkowej kluczem jest łączenie ruchu z rytmem. Dzięki rytmicznej recytacji dzieci koordynują mowę z ruchem. Forma krótkiego, rytmicznego wiersza zachęca dziecko do zabawy, do powtarzania, naśladowania i spontanicznych zabaw słownych. Gimnastyka paluszkowa doskonali słuch, ponieważ mocny rytm ułatwia słuchanie, regulację ruchu – rytmu i artykulację słów wiersza. „Ruch i mowa wspierają się nawzajem, ułatwiając dziecku zapamiętywanie kolejności ruchów palców. Ruch palców pomaga regulować mowę, czyniąc ją klarowniejszą, głośniejszą i bardziej wyrazistą”¹⁷⁷.

„Jakże łatwo idzie praca, gdy jest regulowana rytmem” – V.P. Galkin.

Badacz rozwoju mowy M. Kolcowa uważa, że komunikowanie się za pomocą gestów stanowi pierwotną funkcję porozumiewania się. Najpierw pojawiły się gesty, następnie funkcje rąk i mowa. Rozwój języka zaczyna się od czynności motorycznych, do których spontanicznie dołącza mowa¹⁷⁸. Na pod-

¹⁷⁷ G. Dolya-Higgins, J. Holder, *Gimnastyka paluszków*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 9, s. 51.

¹⁷⁸ G. Dolya, J. Holder, *Gimnastyka paluszkowa. Paluszkowe bajki. Zabawy rozwijające zdolności motoryczne i mowę*, Wielka Brytania 2011.

stawie zrealizowanych badań nad rozwojem mowy dziecka Kolcowa sądzi, że „mowa dziecka rozwija się pod wpływem impulsów pochodzących z ruchów jego palców”. Badała mowę dziecka poprzez umiejętność poruszania palcami i zauważyła, że „jedynie dzieci, które potrafiły oddzielić i przytrzymać najpierw jeden, potem dwa, a następnie trzy palce w odpowiedzi na wizualną zachętę, komunikowały się werbalnie. Dzieci, dla których to zadanie było zbyt trudne, nie potrafiły jeszcze mówić”¹⁷⁹. Potwierdza to często wysuwaną tezę, że mowa jest czynnością motoryczną.

Zabawy dłońmi i paluszkami można podzielić na kilka grup¹⁸⁰:

– *opowiadki dwóch dłoni* – dla jednego dziecka lub grupy dzieci z dorosłymi:

Pewien dziadek bardzo stary osi wielkie okulary.

W okularach tych od rana, szuka igły w stogu siana.

– *opowiadki czterech dłoni* – dla dwojga dzieci lub dziecka z dorosłym (*dzieci kładą naprzemiennie dłonie jedna na drugą*):

Patrzcie, oto kucharz Jacek, smaży dla mnie pierwszy placek.

Drugi placek jest dla Zosi, trzeci placek dla Małgosi.

Czwarty placek jest dla Wacka, a dla ciebie... nie ma placeka.

– *opowiadki dziesięciu paluszków* – dla jednego dziecka lub grupy dzieci z dorosłym (*1 wers – naśladujemy wszystkimi palcami pisanie na klawiaturze; 2 wers – palce jednej ręki wędrują po wewnętrznej stronie drugiej, otwartej dłoni*):

Tu literka, tam literka, pisarz piękną bajkę pisze.

Wszyscy chodzą na paluszkach, bo gdy pisze, lubi ciszę – ćśśś...

– *paluszkowe rodziniki* – dla jednego dziecka lub grupy dzieci z dorosłym (*1 wers – dziecko zaciska dłonie w pięść, 2 wers – spleta razem palce obu dłoni i lekko nimi kołysz*):

¹⁷⁹ Tamże, s. 5.

¹⁸⁰ M. Barańska, *Paluszkami tak i siak. Zabawy paluszkowe z wierszykami*, Gdańsk 2012, s. 5.

Tu jest dobra mama lwica, obok wielki tata lew.
Mama z tatą tulą lwiątko, leżąc sobie w cieniu drzew.

– paluszkowe usypianki – dla dziecka z dorosłym (*Dorosły kroczy palcem wskazującym i środkowym po wewnętrznej stronie dłoni dziecka, chwytając kolejne palce, gładzi wnętrze dłoni*):

Idą dzieci do łóżeczka, bo w nim miękka poduszeczka.
Pierwsze dziecko śpi, drugie dziecko śpi,
Trzecie dziecko śpi, czwarte dziecko śpi, piąte dziecko śpi. Zaśnij już i ty...

(*Dorosły układa dłoń dziecka w swojej dłoni i lekko nią kołysze. Dotyka poszczególnych palców dziecka, delikatnie gładzi dłoń*):

A-a-a, kotków pięć, wszystkie spać mają chęć.
Pierwszy ziewa już troszeczkę, drugi znalazł poduszeczkę.
Trzeci łapką ucho drapie, czwarty drzemie na kanapie.
A ten piąty, ten malusi, zasnął właśnie na podusi¹⁸¹.

Paluszkowe spacer¹⁸² polegają na odgrywaniu krótkich scenek w oparciu o proste motywy wierszowane z użyciem palców. Dziecko bawi się w rytmiczny marsz wyznaczonym torem/ścieżką. Dzięki temu rozwija koordynację ruchów nadgarstka i palców. „Paluszkowy spacer nie tylko przygotowuje dłonie do pisania, ale także rozwija pamięć, uwagę, koncentrację, percepcję wizualno-przestrzenną, wyobraźnię i mowę”¹⁸³.

Wiersz stanowi bazę zabawy-spaceru. Dzieci słuchają go, poznają rytm, wyklaskują go, a następnie próbują recytacji. Do każdego wiersza potrzebujemy matrycy – ścieżki lub kamieni. Grafika ścieżki może nawiązywać do tematyki wiersza, np. żaba porusza się po liściach lilii wodnej, ślimak po zakręconej ścieżce. Dziecko spaceruje najpierw jedną (na początek dominującą ręką), a następnie drugą, na końcu jednoczesne rytmiczne ruchy oburącz.

¹⁸¹ Tamże, s. 12, 44, 62, 80, 98, 102.

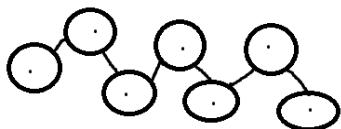
¹⁸² G. Dolya, J. Holder, *Gimnastyka paluszkowa. Paluszkowe spacer. Gry i zabawy rozwijające koordynację wzrokowo-ruchową, pamięć i koncentrację*, Wielka Brytania 2012, s. 31.

¹⁸³ Tamże, s. 12.

Przykłady zabaw „paluszkowe spacery” na podstawie wierszy¹⁸⁴: propozycje na jedną rękę, a następnie ruchy rytmiczne oburącz.

Żabka na liliowym listku (Ida Winiarek)

Była sobie żabka mała, hop, hop, hop,
Co przez cały dzień skakała, hop, hop – stop!



Koniku, koniku (Ida Winiarek) – wzór jest podobny, z jeszcze jednym okręgiem

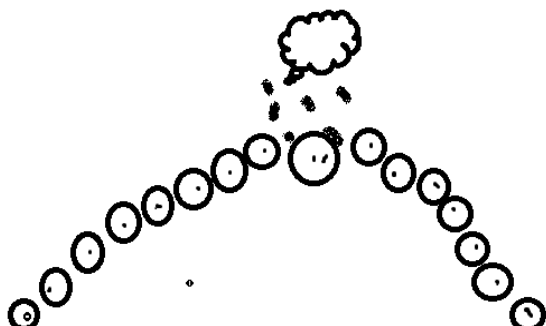
Gnaj koniku, gnaj przed siebie, niech kopyta niosą ciebie.
Ogon w pędzie poświstuje, kiedy konik mój cwałuje.

Żółw Piotr (Judy Holder)

Żółwiu Piotrze, gdy mijasz mnie,
Wyciągnij głowę, by trawę zjeść.



Kap, kap, pada deszcz (Małgorzata Koc)



¹⁸⁴ Tamże.

Paluszkowa jazda na rowerze¹⁸⁵ – proponujemy dziecku zbudowanie toru przeszkód z klocków, pudełek, figurek. Pionki będą rowerami, a palce prawej i lewej ręki zawodnikami. Dziecko recytuje wiersz rytmicznie i slalomem pokonuje przeszkody.

Paluszkowe bajki – kontynuacją/rozwinięciem paluszkowych zabaw może być paluszkowa bajka oparta na fabule jednej ze znanych bajek lub baśni albo na podstawie przygotowanego scenariusza. Jako ćwiczenie wstępne proponujemy dziecku zabawę kciukiem w górę, w dół, otwieranie i zamykanie czterech palców.

Pan Kręcik i Pan Wiercik¹⁸⁶

(Na wewnętrznej stronie kciuków rysujemy uśmiechnięte buźki. Zachęcamy dziecko do powtarzania naszych ruchów rąk).

Było sobie kiedyś dwóch przyjaciół: Pan Kręcik i Pan Wiercik. Mieszkali w identycznych domach. *(Układamy dłonie w pięści, potem wystawiamy kciuki, pochylając je w pokłonie).*

Pan Kręcik wszedł do swojego domu tak: Otworzył drzwi – pop *(otwieramy dłonie)*. Wszedł do środka – pop *(wkładamy kciuk do środka)*. I zamknął za sobą drzwi – pop *(zamykamy palce, tworząc pięść)*.

Pan Wiercik wszedł do swojego domu tak: Otworzył drzwi – pop. Wszedł do środka – pop. I zamknął za sobą drzwi – pop *(powtarzamy czynności drugą ręką)*.

Pewnego dnia Pan Kręcik obudził się bardzo wcześnie, otworzył swoje drzwi – pop *(otwieramy rękę)*. Wyszedł ze swojego domku – pop *(Wyciągamy kciuk)*. Zamknął drzwi – pop *(zamykamy palce w pięść)* i powiedział: „Jaki piękny dzień. Pójdę i zobaczę mojego przyjaciela Pana Wiercika” *(zakręcamy kilka kółek kciukiem, ukazując wypowiedanie się)*.

I poszedł pod górę i na dół, pod górę i na dół, pod górę i na dół, aż dotarł do domku Pana Wiercika *(poruszamy ręką, kciukiem w górę i w dół)*.

Pan Kręcik zapukał do drzwi: puk, puk, puk *(stukamy jedną pięścią o drugą trzy razy)*.

Ale nikt nie odpowiadał *(przykładamy pięść do ucha)*.

Więc zapukał głośniej: puk, puk, puk! Ale wciąż nikt nie odpowiadał *(stukamy pięścią ponownie i przykładamy pięść do ucha)*.

¹⁸⁵ Tamże

¹⁸⁶ Tamże, s. 14–16.

Więc zapukał głośniej: puk, puk, puk! Chrap, chrap, chrap! (*stukamy ponownie trzy razy, ale zdecydowanie mocniej, przykładamy pięść do ucha i naśladujemy odgłosy chrapania*).

„Och, on wciąż śpi, nie będę go budził!” (*mówiąc, zginamy i prostujemy kciuk*).

Tak więc Pan Kręcik poszedł z powrotem do domu. Szedł pod górę i na dół, pod górę i na dół, pod górę i na dół, aż dotarł do swojego domu (*poruszamy ręką i kciukiem w górę i w dół, oddalając się od drugiej dłoni*).

Otworzył drzwi – pop (*otwieramy rękę*). Wszedł do środka – pop (*wyciągamy kciuk*). Zamknął drzwi – pop i wrócił z powrotem do łóżka (*zamykamy palce w pięść*).

Następnego dnia Pan Wiercik obudził się bardzo wcześnie, otworzył swoje drzwi – pop. Wyszedł ze swojego domku – pop. Zamknął drzwi – pop i powiedział, jak myślicie, co powiedział? (*przerwa*) Tak, macie rację, powiedział: „Jaki piękny dzień. Pójdę i zobaczę mojego przyjaciela Pana Kręcika”... Fabuła powtarza się analogicznie do poprzedniej. (*Powtarzamy ruchy ręką z poprzedniej sekwencji, używając drugiej dłoni i kciuka*).

Następnego dnia obaj obudzili się bardzo wcześnie, otworzyli swoje drzwi – pop, pop. Wyszli ze swoich domków – pop, pop. Zamknęli swoje drzwi – pop, pop. I powiedzieli: „Jaki piękny dzień. Pójdę i spotkam się z moim przyjacielem”. I poszli pod górę i na dół, pod górę i na dół, aż spotkali się pośrodku drogi, na samym dole wzgórza. (*Powtarzamy ruchy ręką, używając obu kciuków, pamiętając, by otwierali drzwi kolejno. Podobnie kolejno wychodzą z domków i zamykają drzwi, natomiast maszerują już jednocześnie w swoim kierunku – do środka*).

Powiedzieli: „Witaj, Panie Kręciku! Dzień dobry, Panie Wierciku! Miło Pana spotkać!” (*pochylamy kciuki w górę i w dół*).

Potem wzięli się w objęcia (*krzyżujemy kciuki w jedną, a potem w drugą stronę*). Pocałowali się (*dotykamy buźki na kciukach trzy razy, robiąc odgłosy całusów*).

Karmienie ptaszków

Wysoko na drzewie było sobie gniazdko z czwórką małych ptasząt (*pokazujemy dłoń złożoną w miseczkę – gniazdko*).

Małe ptaszki były bardzo głodne, głośno piszczały, prosząc o pokarm. Nagle z nieba przyleciała mama Ptak (*otwieramy dłoń: kciuk to mama Ptak, palce to dzieci*).

I zgadnij. Co miała w dzióbku? Jedzenie dla swoich dzieci (*poruszamy kciukiem*).

Najpierw dała każdemu dziecku gąsieniczkę (*dotykamy opuszką kciuka opuszek każdego palca*).

Ale dzieci wciąż były głodne, tak więc dała każdemu dziecku dwa robaczki (*dotykamy dwukrotnie opuszek każdego palca opuszką kciuka*).

Ale dzieci wciąż były głodne, więc dała każdemu dziecku trzy zuczki (*dotykamy dwukrotnie opuszek każdego palca opuszką kciuka*).

Kiedy ptaszęta miały już tak pełne brzuszki, że nie mogły już więcej nic zjeść, mama Ptak przypomniała im, że należy umyć dzióbki. Tak też zrobiły, a mama im pomogła (*pocieramy energicznie opuszką kciuka opuszki każdego z palców po kolei*).

Możemy powtórzyć wszystkie kolejne czynności drugą ręką.

Pewnego dnia dzieci były już tak duże, że nadszedł czas, by opuściły gniazdo i odleciały (*krzyżujemy ramiona i zahaczamy o siebie kciuki, poruszamy palcami – symbolizując poruszające się skrzydła ptaków*).

Złotowłosa i trzy misie

Rysunek 36. Szablony do inscenizacji baśni „Trzy misie”



Źródło: *Gimnastyka paluszkowa. Paluszkowe bajki. Zabawy rozwijające zdolności motoryczne i mowę*, Wielka Brytania 2011.

Kiedy Złotowłosa weszła do domku misiów, och, co zobaczyły jej oczy! Miseczkę, która była duża (*robimy ramionami kształt okręgu*). Miseczkę, która była mała (*robimy rękoma kształt okręgu*). Miseczkę, która była malutka (*robimy kształt okręgu palcami*). Policzyła je: *jeden, dwa, trzy*.

Kiedy Złotowłosa weszła do domku misiów, och, co zobaczyły jej oczy!

Krzesło, które było duże (*wyciągamy ramiona do sufitu i podłogi, pokazując wielkość*). Krzesło, które było małe (*stopniowo zmniejszamy rozmiar, wymawiając słowa*). Krzesło, które było malusieńkie (*pokazujemy małe krzesło palcami*). Policzyła je: *jeden, dwa, trzy*.

Kiedy Złotowłosa weszła do domku misiów, och, co zobaczyły jej oczy!

Łóżko, które było duże (*wyciągamy ramiona szeroko w bok*). Łóżko, które było małe. (*zmniejszamy wielkość*). Łóżko, które było malusieńkie (*zmniejszamy jeszcze bardziej*). Policzyła je: *jeden, dwa, trzy*.

Kiedy Złotowłosa weszła do domku misiów, och, co zobaczyły jej oczy!

Misia, który był duży (*wstajemy*). Misia, który był mały (*pochylamy się lekko*). Misia, który był malusieńki (*kucamy*).

Wszystkie trzy na nią warczały: grrr, grrr, grrrr! (*wymawiamy je coraz głośniej*).



19. Metoda – rymowanki, rytmiczanki, wyliczanki, zabawy ilustracyjne, wierszyki do rysowania, tęcze wierszyki

Rymowane i rytmiczne wiersze obok uatrakcyjnienia pracy z dzieckiem stanowią ważne ćwiczenie oddechowe – utrwalające nawyk mówienia na wydechu, ćwiczenie słuchowe – kształtujące słuch fonemowy, analizę i syntezę słuchową, ćwiczenie artykulacyjne – utrwalające prawidłową wymowę głosek.

Proponujemy dzieciom zabawę w tworzenie rymów¹⁸⁷.

Co zobaczą?

Idzie, idzie kos, patrzy, a tu... (*nos*)

Idzie, idzie staruszek, patrzy, a tu... (*brzuszek*)

Idzie, idzie muszka, patrzy, a tu... (*uszka*)

Idzie, idzie krowa, patrzy, a tu... (*głowa*)

Idzie, idzie słoń, patrzy, a tu... (*dłoń*)

Idzie, idzie malec, patrzy, a tu... (*palec*)

Idzie, idzie stonoga, patrzy, a tu... (*noga*)

¹⁸⁷ J. Graban, R. Sprawka, *Trening sluchu. Ćwiczenia rozwijające percepcję słuchową u dzieci*, Gdańsk 2011, s. 45.

*O kim mowa?*¹⁸⁸

Koło niskiej brzozy pasą się dwie... (*kozy*)
 Kto tak splątał wełny motek, czyżby był to mały... (*kotek*)
 Boi się groźnego Burka mała, szara... (*kurka*)
 W oborze słyszę ryk, odzywa się... (*byk*)
 Tu rosną wysokie topole, za nimi widać... (*pole*)
 Idą na manowce trzy wesołe... (*owce*)

*Zagadki*¹⁸⁹

Jestem wyższa niż szafa – chwali się... (*żyrafa*)
 Dobrze widzi w nocy – wiemy, o kim mowa, bo to jest... (*sowa*)
 Po zielonej trawie chodzą dumne... (*pawie*)
 Jak mnie bolą żebra – jęknęła... (*zebra*)
 Kolczasty zwierz, nazywa się... (*jeź*)
 Skaczą po łące szare... (*zające*)

*Imieniny*¹⁹⁰

Dla Klarysy... (*iryisy*)
 Dla Dorotki... (*stokrotki*)
 Dla Anki... (*sasanki*)
 Dla Agatki... (*bratki*)
 Dla Aldonki... (*dzwonki*)
 Dla Eurudyki... (*goździki*)

*Ulubione produkty*¹⁹¹

Cały rok piję owocowy... (*sok*)
 Równie smaczna jak marmolada jest mleczna... (*czekolada*)
 Dla ochłody kupię... (*lody*)
 Z półki biorę chrupiące... (*bułki*)
 Lubię ten sklep, tu kupię pyszny... (*chleb*)
 Kupię świeże ryby i suszone... (*grzyby*)
 Nie tylko król może dziś kupić... (*sól*)

¹⁸⁸ Tamże, s. 35.

¹⁸⁹ Tamże, s. 117.

¹⁹⁰ Tamże, s. 103.

¹⁹¹ Tamże, s. 41.

*Myszki – szyszki*¹⁹²

W norce są myszki – w lesie są... (*szyszki*)

W oknie są szyby – w lesie są... (*grzyby*)

W domu są schody – w lesie... (*jagody*)

Kasia ma ładne zęby – w lesie rosną... (*dęby*)

Tu jest skórka – w lesie skacze... (*wiewiórka*)

Po rzece płyną łabędzie – w lesie są... (*żołędzie*)

Tu są badyle – w lesie... (*motyle*)

Na tarasie stoi ława – w lesie rośnie... (*trawa*)

Na łące pasie się krowa – w lesie jest... (*sowa*)

W kuchni stoi lodówka – w lesie jest... (*mrówka*)

Na stole stoją misy – w lesie biegają... (*lisy*)

Obok szkoły jest lodowisko – w lesie... (*mrowisko*)

Staramy się wyraźnie wymawiać wszystkie słowa, zachowujemy płynność mowy, jej melodyczność, akcent. Dbamy, aby dziecko pięknie, wyraziście wysławiało się, by słyszało i rozumiało siebie.

Wyliczanki są doskonałą okazją do ćwiczenia języka. Są także ulubionym elementem wielu zabaw dziecięcych. „Tekst wyliczanki jest efektem spontanicznej twórczości dzieci, jest zrozumiały lub nie, ale zawsze zabawny, często posiada urok magicznego zaklęcia. Najważniejszą cechą wyliczanek jest rytmiczność ich tekstu”¹⁹³.

Propozycje wyliczanek do wspólnych zabaw z dziećmi w przedszkolu i w domu:¹⁹⁴

Ele mele hyc,
Gdzie się mamy skryć?
Czy pod słomę, czy pod
dach, wszędzie mamy
strach.

Ślimak, ślimak, pokaż
rogi, dam ci sera na
pierogi. Jak nie sera,
to kapusty, od kapusty
będziesz tłusty.

Siała baba mak, nie
wiedziała jak. Dziadek
wiedział, nie powiedział,
a to było tak...

Trelelele, trelelele,
zjadłem dzisiaj trzy
morele. Raz, dwa, trzy,
dziś obiadu nie jesz ty!

¹⁹² Tamże, s. 15.

¹⁹³ R. Ławrowska, *Muzyka i ruch*, Warszawa 1991, s. 169.

¹⁹⁴ *Wyliczanki, rymowanki – ene, due, rabe*, Toruń 2010.

Ene, due, rabe, polknął bocian żabę, a żaba bo- ciana, cóż to za zamiana?	Na górze róże, na dole fiołki, my się kochamy, jak dwa aniołki.	Idzie, idzie jeź, ten kłują- cy zwierz. Nóżkami tup, tup, tup i pod listki siup!	Trumf, trumf, misia Bela, misia, Kasia, Konfacela, misia A, misia B, misia, Kasia, Kon – fa – ce.
Mały gryzoń ma ku- braczek, jak ugryzie – będzie znaczek! Duży gryzoń ma kubrak, jak ugryzie – będzie znak!	Jeden, dwa – Janek ma, trzy cztery – smaczne sery, pięć, sześć – chciał je zjeść, siedem, osiem – spotkał Zosię, dziewięć, dziesięć – schował w kie- szeń.	Mamusiu kochana, weź mnie na kolana. Powiem ci do uszka, że cię kocham z całego serduszka!	Na ulicy Kopernika stopi pani bez bucika. Ja jej mówię: gdzie ten bucik? Ona mówi, że jej uciekł.
Babko, babko, na czym stoisz? Na becze. A co w tej becze? Kapusta i kwas. No to łap nas!	Chodzi lisek koło drogi, cichuteńko stawia nogi. Cichuteńko się zakrada, nic nikomu nie powiada.	Ence, pence, w której ręce?	Entliczek, pentliczek, czerwony stoliczek, na kogo wypadnie, na tego bęć!
Palka, zapalka dwa kije. Kto się nie schował, ten kryje! Stukam, pukam i rachuję, kogo znajduję, zaklepuję – bęc!	Na wysokiej górze, rosło drzewo duże, nazywało się: apli, papli, blite, blau, a kto tego nie wypowie, ten nie będzie grał!	Pan Sobieski miał trzy pieski, czerwony, zielony, niebieski. Raz, dwa, trzy, po te pieski idziesz ty!	Dwa aniołki w niebie, piszą list do siebie. Piszą, piszą i rachują, ile kredek potrzebują?
Ene, due, rike, fake, torbe, borbe, usme, smake, deus, deus, kosmadeus i morele baks!	Kto tam? Hipopotam! Raz, dwa, trzy, szukasz ty! Raz, dwa, trzy, Baba – Jaga patrzy!	Raz wróbelek, Elemelek, znalazł w polu kartofelek. Nie za duży, nie za mały, na obiadek doskonały.	Kizia, Mizia, gdzieś ty była? U babuni mleczko piłam, czemu żeś mi nie przyniosła? Bo bym sama nie uniosła!!!
Idzie myszka do bracisz- ka. Tu zajrzała, tu wsko- czyła, a na koniec tam się skryła.	Siedzi zajaczek na łące, liczy pieniądze w skar- bonce. Raz, dwa, trzy, wychodzisz ty!	Komu, komu, bo idę do domu.	Jeśli zgadniesz, kto to taki, to dostaniesz dwa buziaki. Jeśli zgadniesz, że to ja, to dostaniesz jeszcze dwa.

Rytmiczny wiersz – czytamy dzieciom lub recytujemy wiersz – dzieci akcentują, rytmizują refren, rysując do rytmu:

Bum, cyk, cyk, bum, cyk, cyk, bum, cyk, cyk, trrrr....



Co piszczy w trawie (S. Karaszewski)

W letni ranek wiersz się wierszy, cicho jak cykanie świerszczy.

Przyłóż ucho do murawy, słuchaj, co dziś piszczy w trawie.

Bum, cyk, cyk, bum, cyk, cyk, bum, cyk, cyk, trrr....

W trawie świerszcz wędrowny cyka, pszczoła brzęczy, mucha bzyka,

A nad wodą koło młyna niecierpliwy chrząszcz brzmi w trzcinach!

Bum, cyk, cyk, bum, cyk, cyk, bum, cyk, cyk, trrr....

W ciepły ranek gra muzyka, jak zegarek łąka cyka.

Przyłóż ucho do pnia sosny, słuchaj jak dziś trawa rośnie.

Bum, cyk, cyk, bum, cyk, cyk, bum, cyk, cyk, trrr....

Zabawa ilustracyjna polega na prezentacji treści utworu naśladowującymi ruchami. Przykładem może być zabawa na motywach ludowych *Mak*¹⁹⁵.

(W czasie śpiewania lub słuchania utworu dzieci poruszają się po obwodzie koła, na refren zatrzymują się i gestami ilustrują czynności przedstawione w treści).

Oj, ty, biały gołąbeczku, oj, ty, mały ptaszku.

Czy widziałeś, czy słyszałeś, jak to sieją mak?

Oto tak, sieją mak *(dzieci przykucają i ruchem ręki naśladowują sianie maku)*.

Oj, ty, biały gołąbeczku, oj, ty, mały ptaszku.

Czy widziałeś, czy słyszałeś, jak to rośnie mak?

Oto tak, rośnie mak *(dzieci wstają z przysiadu, naśladowując wzrost maku)*.

Oj, ty, biały gołąbeczku, oj, ty, mały ptaszku.

Czy widziałeś, czy słyszałeś, jak to kwitnie mak?

Oto tak, kwitnie mak *(dzieci podnoszą ręce z dłońmi uniesionymi w górę)*.

Oj, ty, biały gołąbeczku, oj, ty, mały ptaszku.

Czy widziałeś, czy słyszałeś, jak dojrzewa mak?

Oto tak, dojrzewa mak *(dzieci unoszą w górę ręce z dłońmi zaciśniętymi w pięść)*.

Oj, ty, biały gołąbeczku, oj, ty, mały ptaszku.

Czy widziałeś, czy słyszałeś, jak to łamią mak?

Oto tak, łamią mak *(naśladowują ruchami rąk łamanie maku)*.

Oj, ty, biały gołąbeczku, oj, ty, mały ptaszku.





Czy widziałeś, czy słyszałeś, jak to jedzą mak?


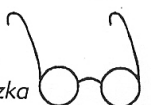
Oto tak, jedzą mak *(kierują dłonie do ust)*.

¹⁹⁵ R. Ławrowska, dz. cyt., s. 202–203.

Rysowane wierszyki – proponujemy dziecku zabawę polegającą na ilustrowaniu w czasie mówienia tekstu wiersza elementami graficznymi – rysunkami. Ważna jest kolejność rysowania elementów rysunku. Zabawa słowem i rysunkiem jest lubiana przez dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa. Młodszym dzieciom pomagają dorośli, rysując i recytując bądź czytając wiersz. Dzieci mogą rysować po śladzie na przygotowanym szablonie, natomiast starsze dzieci wykonują rysunek samodzielnie według wcześniej widzianego wzoru lub własnej pomysłowości. Rysunki można wykonywać na kartce, na tablicy, na piasku, kredą na podłodze, farbami, kreśląc w powietrzu. Są one świetnym ćwiczeniem ruchowym. Rysowane wierszyki stosujemy w profilaktyce, a także w przypadku trudności logopedycznych. Stymulują one rozwój mowy dziecka – dziecko kojarzy słowa z elementami graficznymi rysunku. Polecane są w pracy z dziećmi nieśmiałymi, z opóźnionym rozwojem mowy, z dziećmi nadpobudliwymi¹⁹⁶.

Rysunek 37. Rysowany wiersz „Okulary”

Kółko , kółko  , i kreseczka ,



tu laseczka , tam laseczka .




Widzi młody, widzi stary,
że nam wyszły... (kończy dziecko) okulary!


Źródło: *Rysowane wierszyki*, wybór i oprac. E.M. Skorek, Kraków 2002, s. 10.

Rysunek 38. Rysowany wiersz „Kwiatek”

.....

W środku koło , na nim płatek ,

drugi płatek , trzeci płatek , czwarty płatek 

jeszcze kreska . I jest kwiatek.

Źródło: *Rysowane wierszyki*, wybór i oprac. E.M. Skorek, Kraków 2002, s. 9.

¹⁹⁶ *Rysowane wierszyki*, wybór i oprac. E.M. Skorek, Kraków 2002, s. 9–11.

Owieczka

Płynie mały obłoczek, ma ogonek jak loczek.

Kopytka i łebek mały... i oto rysunek cały.

Z obłoczka wyszła owieczka, puszysta jak poduszczenka. (E. M. Skorek)

Rysunek 39. Rysowany wiersz „Owieczka”



Źródło: *Rysowane wierszyki*, wybór i oprac. E.M. Skorek, Kraków 2002, s. 35.

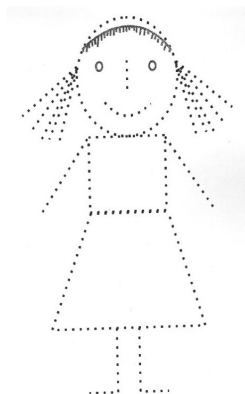
*Zuzia*¹⁹⁷

Kwadrat jeden i kółeczko, mały trapez i dwie nóżki.

Tutaj czoło i kreseczki, narysuję też kiteczki.

Ręce, oczka, nos i buzia, poznajecie? To jest Zuzia!

Rysunek 40. Rysowany wiersz „Zuzia”



Źródło: *Rysowane wierszyki*, wybór i oprac. E.M. Skorek, Kraków 2002, s. 127.

¹⁹⁷ Tamże, s. 126–127.

Wierszyki z gestami kształcące orientację w schemacie ciała – wypowiedając krótki wiersz/rymowanekę, dziecko ilustruje treść ruchami i gestami¹⁹⁸.

(głowa i części twarzy)

Tu mam nosek jak guziczek. Tu mam czoło, tu policzek.
Ile mam policzków? Dwa! A to właśnie jestem ja!

Tu są oczy do patrzenia, a tu uszy do słuchania.
Tu mam buzię do mówienia, a tu nosek do wąchania. A psik!

(części ciała)

Tu jest głowa, a tu szyja. Szyja głową kręci, kręci.
Potem szyja kiwa głową, bo już kręcić nie ma chęci.

Tu ramiona, a tu łokcie, pięści, plecy, brzuch.
Pięścią stuknę, nogą tupnę, taki ze mnie zuch!

(prawa i lewa strona ciała)

Tu jest oko lewe, a tu oko prawe.
Kaźde z moich oczu zna taką zabawę:
Najpierw lewe mruga, potem prawe mruga.
Miła to zabawa, chociaż nie jest długa.

Prawa noga podskakuje, lewa noga naśladowuje.
Teraz lewa przytupuje, prawa noga jej wtóruje.

(dłonie i palce)

Tu mam palce do pstrykania, a tu pięści do stukania.
To są dłonie – a do czego?
Do klaskania, mój kolego!

To jest prawa dłoń, a to prawy kciuk.

¹⁹⁸ M. Barańska, *Pokaż oko, pokaż nos. 102 wierszyki z gestami kształcące orientację w schemacie ciała*, Gdańsk 2012, s. 112.

Prawym kciukiem w stół, stukam – stuk, stuk, stuk!

Lewa dłoń ma pięć paluszków, a ten piąty zwie się mały.
Kiwnął do mnie, ukłon złożył i się skrył, bo jest nieśmiały.

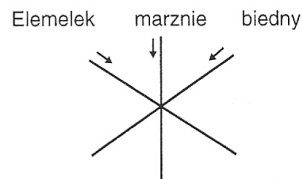
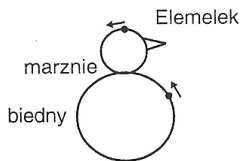
Mam dwie dłonie, wiem na pewno! To jest lewa, a to prawa.
Gdy podamy sobie dłonie, wtedy zacznie się zabawa.

Wszystkie części ciała znam. Mogę to pokazać wam!¹⁹⁹

Tęczowe wierszyki – to doskonale ćwiczenia koordynacji słuchowo-wzrokowo-ruchowej. Dzieci mówią/powtarzają rytmicznie wiersz i jednocześnie rysują kreski podczas wypowiedzania każdej sylaby. Inną wersją tej zabawy może być zabawa rytmiczna – nauczyciel wystukuje rytm, a dzieci maszerują po kole, rytmicznie wypowiadając tekst.

Rysunki 41, 42 i 43. Zmarznięty ptaszek (dwie wersje)

*Marznie biedny Elemelek.
Pusty brzuszek ma wróbelek.
My się na to nie zgodzimy
zaraz ptaszka nakarmimy.*

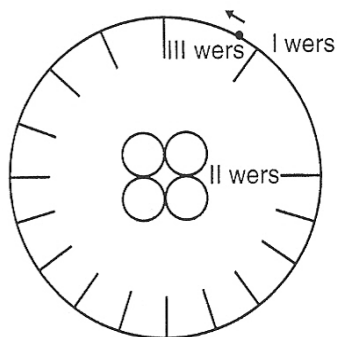


Źródło: L. Bzowska, R. Kownacka, A. Sowińska, *Z zabawą i bajką w świecie sześciolatka*, Kraków 2004, s. 182.

Babcia

Babcia piecze ciasto pyszne,
w samym środku będą wiśnie.
Ananasy i brzoskwinie.
W ustach ciasto się rozpułynie.

¹⁹⁹ Tamże, s. 112.

Rysunek 44. *Babcia*

Źródło: L. Bzowska, R. Kownacka, A. Sowińska, *Z zabawą i bajką w świecie sześciolatka*, Kraków 2004.

Powrót ptaków

Z dalekiej podróży ptaki powracają.

Nie zabłądzą nigdy, choć mapy nie znają.

Rysunek 45. *Powrót ptaków*

Źródło: L. Bzowska, R. Kownacka, A. Sowińska, *Z zabawą i bajką w świecie sześciolatka*, Kraków 2004.

Straż pożarna

Straż pożarna szybko mknie, do pożaru spieszy się.

Wiemy o tym doskonale, przecież jadą na sygnale.

Rysunek 46. *Straż pożarna*

Źródło: L. Bzowska, R. Kownacka, A. Sowińska, *Z zabawą i bajką w świecie sześciolatka*, Kraków 2004.

Obrazkowa piosenka – w nauce piosenki pomocne są ilustracje/obrazki zawierające element treści utworu. Nauka piosenki przebiega przez prezentację kolejnych ilustracji zgodnie z jej treścią. Przykładem może być utwór *Zimno-ciepło*²⁰⁰. Do zapamiętania kolejności tekstu przygotowujemy następujące obrazki: *chmury, słońce, deszcz, pajęczyna, kapiący deszcz, nos, trawa, wiosna*. W czasie odtwarzania piosenki wskazujemy kolejne ilustracje i zachęcamy dzieci do wspólnego śpiewania.

Chmurki to przyjdą, to uciekną,
Bawi się kwiecień w zimno-ciepło.
Zamrugął słońcem, chlapnął deszczem.
Oj, ciepło, ciepło, szukaj jeszcze.

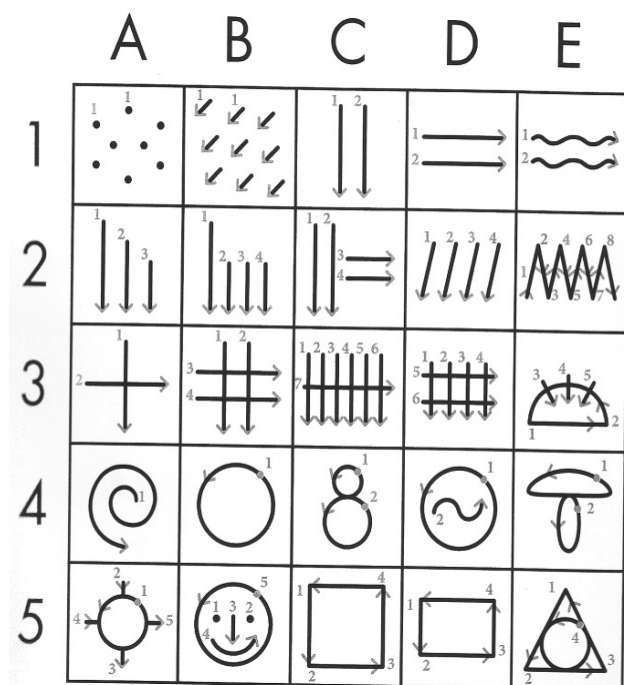
Deszcz pajęczynę cienką rozsnuł.
I kapie jakby ze stu nosów.
Patrz, tutaj trawka już wyrosła.
Ciepło, gorąco, parzy. Wiosna!

Tematykę utworu możemy wykorzystać do ulubionej przez dzieci zabawy w „zimno-ciepło”.

Piosenki do rysowania – na podstawie Metody Dobrego Startu (M. Bogdanowicz)²⁰¹ – program powstał dla dzieci w wieku przedszkolnym i dotyczy ćwiczeń na materiale nieliterowym. Jest to doskonały program przygotowujący dzieci do nauki szkolnej w zakresie języka, koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej i grafomotoryki oraz rytmu. Ważna jest zarówno treść piosenki, jak i jej tematyka, rytm. Do każdego utworu zaproponowano odpowiedni schemat graficzny, który dzieci opanowują w czasie zajęcia.

²⁰⁰ R. Ławrowska, dz. cyt., s. 104–105.

²⁰¹ M. Bogdanowicz, M. Barańska, E. Jakacka, *Metoda Dobrego Startu. Piosenki do rysowania*, Gdańsk 2006.

Rysunek 47. Schematy graficzne Metody Dobrego Startu

Źródło: M. Bogdanowicz, M. Barańska, E. Jakacka, *Metoda Dobrego Startu. Piosenki do rysowania*, Gdańsk 2006.

Piosenka *Jadą misie*”

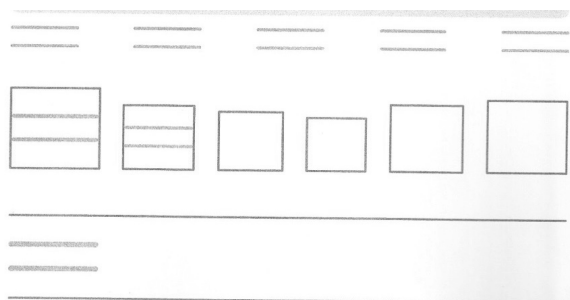
(W czasie słuchania i śpiewania utworu dzieci kreślą (palcem, farbą, kredką, pisakiem) rytmicznie poznany wzór, np. równoległe linie poziome).

Jadą, jadą misie, trala, tralala.

Śmieją im się pysie, cha, cha, cha, cha, cha.

Przyjechały do lasu, narobiły hałasu.

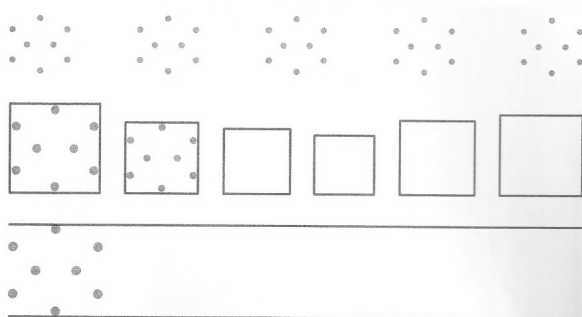
Przyjechały do boru, narobiły rumoru.

Rysunek 48. Piosenka *Jadą misie*

Źródło: M. Bogdanowicz, M. Barańska, E. Jakacka, *Metoda Dobrego Startu. Piosenki do rysowania*, Gdańsk 2006, s. 40–41.

Piosenka *Muchomorki*

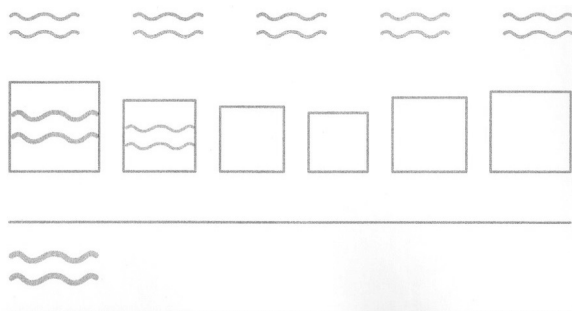
Muchomorki są w kropeczki, są w kropeczki, są w kropeczki.
 Błyszczą czerwone czapeczki i kropeczki, i kropeczki.

Rysunek 49. Piosenka *Muchomorki*

Źródło: M. Bogdanowicz, M. Barańska, E. Jakacka, *Metoda Dobrego Startu. Piosenki do rysowania*, Gdańsk 2006, s. 24–25.

Piosenka *Żabia muzyka*

Kwiaty na łące tańczą walczyka, kwiatom przygrywa żabia muzyka:
 Kum, kum, kum, kum, kum,
 Kum, kum, kum, kum,
 Kum, kum, kum, kum,

Rysunek 50. Piosenka *Żabia muzyka*

Źródło: M. Bogdanowicz, M. Barańska, E. Jakacka, *Metoda Dobrego Startu. Piosenki do rysowania*, Gdańsk 2006, s. 46–47.

W czasie zabawy z piosenką i wzorem dzieci wykonują następujące ćwiczenia:

- rysują linie, kreski, fale... mazakiem na czystej kartce z bloku, na dużej powierzchni;
- rysują wzór palcem, kredką na karcie z szablonem;
- powtarzają to ćwiczenie, śpiewając piosenkę o misiach, muchomorach, zabiej muzyce;
- śpiewają piosenkę, rysując wzór na tacce z kaszą;
- wystukują rytm piosenki na woreczkach.



20. Metoda **– badacze pisma i znaków, emotikony, fotolangaż, pamiętnik przedszkolaka, warsztaty książki**

Dziecko samo stopniowo tworzy swój język pisany. Wykorzystuje do tego symbole, które z ciekawością odkrywa już w wieku 3–4 lat na znakach drogowych, handlowych, reklamowych. „W tym chaosie symboli dziecko wkrótce toruje wyraźnie sobie drogę – zaczyna izolować znaki. Rozpoznaje je jako nośniki znaczenia”²⁰². Znakom tym zaczyna przyporządkowywać określone dźwięki. Dzieci szukają „tajemniczych śladów”, którymi są otoczone, zadają wokół nich wiele pytań.

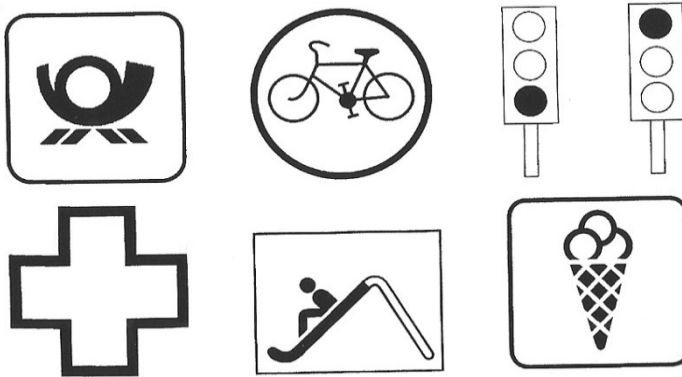
²⁰² H. Tenta, dz. cyt., s. 7.

W świecie symboli – proponowana zabawa w rozpoznawanie symboli polega na tym, aby dzieci w trakcie czytania opowiadania przez nauczyciela wskazywały właściwe znaki.

Ania i Iza umówiły się po południu na basenie. Przed spotkaniem Ania wstąpiła na pocztę i wysłała list do cioci Elizy. Pojechała do miasta ścieżką dla rowerzystów. Bardzo się spieszyła i niestety przejechała na czerwonym świetle skrzyżowanie. Kierowca pojazdu, który ruszył na zielonym świetle, błyskawicznie zareagował. Z piskiem opon zatrzymał samochód, zanim dziewczynka przejechała przez jezdnię. Błada ze strachu Ania zatrzymała się po drugiej stronie. Także kierowca był dość przerażony i wysiadł z samochodu i powiedział: „Ale mieliśmy oboje szczęście! Myślałem już, że się zraniłaś i musimy dzwonić po karetkę. Mam nadzieję, że już nigdy nie przejedziesz przez jezdnię na czerwonym świetle!” „Na pewno już nigdy więcej tego nie zrobię!”

Kiedy dziewczynka uspokoiła się, wsiadła na rower i pojechała dalej na spotkanie z Izą. Dziewczynki zjadły lody, a potem poszły na ślizgawkę. Obserwowały dwóch chłopców, którzy leżąc na brzuchu, zjeżdżali z głośnym krzykiem. „Chyba nie widzieli tego znaku!” – powiedziała Ania i wskazała tabliczkę obok ślizgawki.

Rysunek 51. Ilustracja do opowiadania o Ani

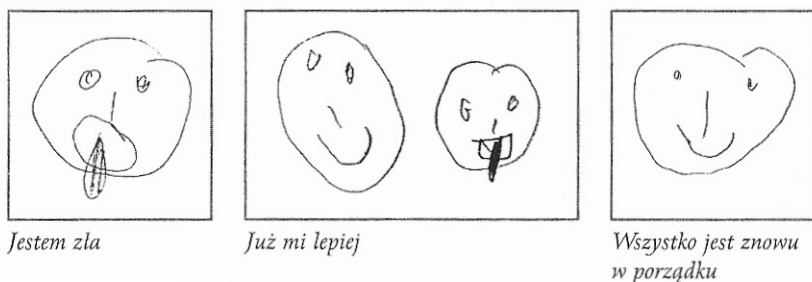


Źródło: H. Tenta, *Badacze pisma i znaków. Co dzieci chcą wiedzieć*, Kielce 2005, s. 38–39.

Można zachęcić dzieci do twórczych opowiadań i projektowania własnych znaków.

Emotikony, czyli znaki wyrażające stany emocjonalne, pozwalają dziecku na sprawną komunikację rysunkową, zanim jeszcze zaczną formułować poprawnie i pisać zdania. Poniżej przedstawiono przykład pisemnych przekazów dziewczynki, która „mówiła” мамie za pomocą rysunków, jak się czuje (po tym, jak niezadowolona schowała się w swoim pokoju).

Rysunek 52. Ilustracje emocji



Źródło: H. Tenta, *Badacze pisma i znaków. Co dzieci chcą wiedzieć*, Kielce 2005, s. 13.

Można w podobny sposób tworzyć z dzieckiem wesołe historyjki, oparte na różnych zdarzeniach i towarzyszących im stanach emocjonalnych. Jest to równoczesne przygotowanie do nauki pisania i czytania u dzieci.

Dzieci mogą pomóc nam w przygotowaniu listy zakupów, rysując przy nazwach produktów znaczki z ich symbolami. W ten sposób dziecko może także kontrolować listę.

Fotolangaż – znaki graficzne, symbole, emotikony możemy zastąpić zdjęciami, fotografiami. Proponujemy dzieciom i rodzicom przyniesienie fotografii z domowego archiwum – chodzi o ujęcie postaci. Ciekawą alternatywą będą zgromadzone kolorowe czasopisma, w których dzieci wyszukują różne ujęcia postaci i wycinają je (samodzielnie lub wspólnie z rodzicami). Tak przygotowane pomoce posłużą do wskazywania emocji, próby ich naśladowania i wyrażania sobą, do budowania historyjek, fabuły opartej na zdarzeniach kilku wybranych bohaterów. Ćwiczenie jest świetną okazją do językowych zadań twórczych, do ustnego redagowania swobodnej wypowiedzi, do wprowadzenia w konstrukcję opowiadania. Stanowi również dobrą okazję do pracy z całą grupą. Przy określaniu stanów emocjonalnych bohaterów na-

uczyciel może zadawać pytania: *Jak myślisz, co się stało, że ta osoba jest smutna/radosna/przerażona?, Co zdarzy się dalej?, Czy ta osoba teraz inaczej się zachowuje, inaczej się czuje?*

Portfolio dziecka – pamiętnik przedszkolaka – połączenie kilku form aktywności dziecka: rysowania, wycinania, kolorowania, rysunkowych podpisów, ćwiczeń językowych, gromadzenia informacji, sprawia, że ćwiczenia są bardzo atrakcyjne dla dziecka i rodzica/opiekuna. Proponujemy wspólne wykonania pamiętnika przedszkolaka.

Prowadzenie pamiętnika ma na celu:

– zebranie informacji, które wydarzyły się w ostatnim czasie w życiu przedszkolaka;

– pobudzenie aktywności dziecka poprzez wystąpienia, opowiadania przed całą grupą;

– umiejętną współpracę dziecka z rodzicem – dziecko opowiada – rodzic pomaga zilustrować, zapisać, kodować graficznie wypowiedzi;

– budowanie właściwej komunikacji – narracji z dorosłymi i dziećmi w grupie;

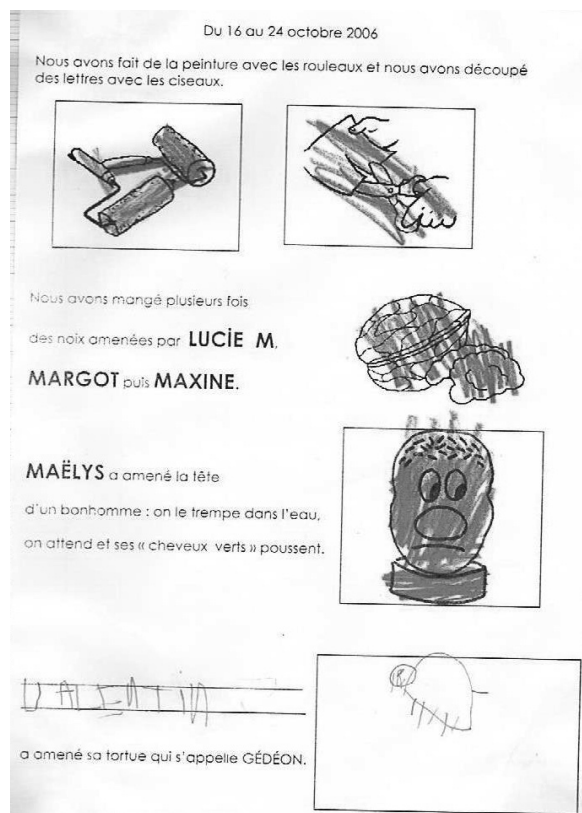
– wprowadzenie dziecka w świat tekstu pisanego.

Propozycja wspólnego tworzenia pamiętnika: pod koniec każdego tygodnia nauczyciel rozdaje dzieciom kartki, na których przedstawione są informacje, co się działo przez cały tydzień w grupie, np. przyniesienie zwierzątka do przedszkola, zmiany w kąciku zabaw, założenie hodowli w kąciku przyrodniczym, wycieczki, wydarzenia przedszkolne, nowa zabawka, uroczystości, warsztaty artystyczne, nowe książki, nowi koledzy, goście przedszkola. Dziecko zabiera pamiętnik do domu i opowiada rodzicom, co się wydarzyło w danym tygodniu. Dodatkowo razem z rodzicami lub dziadkami czy opiekunami uzupełnia cały tydzień bogaty w przeżycia rodzinne, np. prezentuje odwiedziny gości, kupno zwierzątka lub nowej zabawki, wycieczkę z rodzicami oraz spacer, wyjazd. Będą to zarówno radosne, jak i smutne wydarzenia, w których codziennie dziecko uczestniczy, przeżywa je i opowiada o nich.

Jak powstaje pamiętnik? Dziecko dyktuje tekst, a rodzice dosłownie zapisują każde zdanie. Dziecko wycina ilustracje, zdjęcia, przykleja zaproszenia, bilety wstępu, koloruje, umieszcza znaki graficzne, rysunkowe schematy itp. W poniedziałek przedszkolak prezentuje pamiętnik całej grupie – opowiada o swojej codzienności, o czasie wolnym spędzonym z najbliższymi, pokazuje fotografie.

Poniżej przedstawiono przykład tygodniowej karty z pamiętnika przedszkolaka francuskiego przedszkola, opracowanej przez dziecko pod kierunkiem nauczyciela.

Rysunek 53. Karta tygodniowa pamiętnika francuskiego przedszkolaka



Źródło: materiał archiwalny prywatny nauczyciela

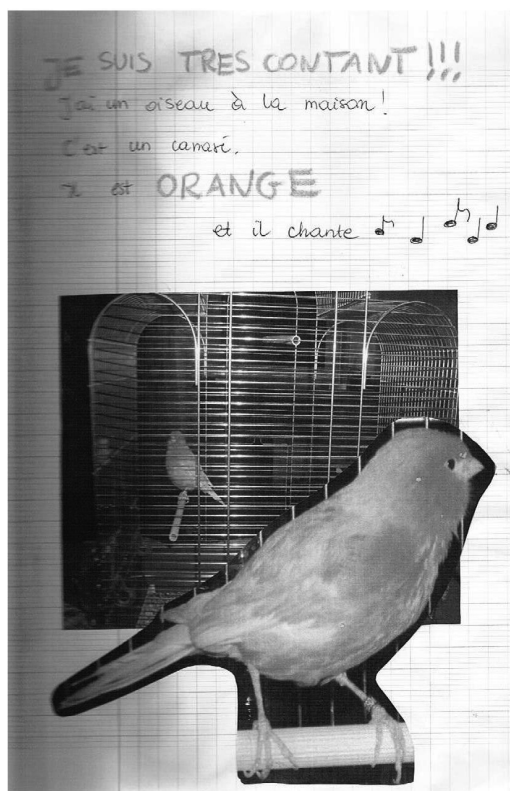
Wypowiedzi dzieci jako propozycja zapisu: *Jedliśmy kilka razy orzechy przyniesione przez Lucie, Margot i Maxine. Maelys przyniosła zabawkę: głowę ludka – gdy ją zamoczymy w wodzie, wyrastają mu zielone włosy. Valentin przyniósł żółwia, który się nazywa Gedeon.*

Na ilustracji widać, że dzieci podejmują również spontanicznie próbę pisania (imię). Jest to często obserwowane w grupie zróżnicowanej wiekowo,

kiedy podczas różnorodnych ćwiczeń dzieci młodsze przyglądają się starszym przedszkolakom, naśladowując ich pismo, a starsi koledzy chętnie uczą pisma młodsze dzieci.

Poniżej przedstawiono jedną ze stron pamiętnika zrobioną przez dziecko w domu z pomocą rodziców. Znalazły się w nim następujące wypowiedzi: *Jestem bardzo szczęśliwy. Mam w domu ptaszka. To kanarek. Jest pomarańczowy i śpiewa.*

Rysunek 54. Karta tygodniowa pamiętnika francuskiego przedszkolaka



Źródło: materiał archiwalny prywatny nauczyciela

21. Warsztaty książki dla dzieci – książki mówiące głosem dziecka, tomiki rysowanych wierszy i opowiadań

Historyjki obrazkowe, słowniczki tematyczne, ilustracje, teksty słowno-obrazkowe, które na początku części szeroko omawiano, pamiętniki przedszkolaka, mogą być doskonałym i naturalnym wstępem do „pisania” przez dzieci swoich własnych książek. Dzieci z młodszej grupy przedszkolnej będą głównie rysowały, kolorowały, nieco starsze wykonają już okładkę i kolejne kartki książki, zaprojektują grafikę, ilustracje, spis treści. Tematyka książek będzie bliska dziecku – rodzina, zabawki, przedszkole, zabawy, sport, spacer, wycieczki... Dzieci najstarszej grupy wiekowej zaciekawione pismem będą próbowały samodzielnie opisać wydarzenia pojedynczymi wyrazami. Na początku można zaproponować dzieciom wyrazy napisane całościowo na pasku do wklejenia w książkę. Nauczyciel może samodzielnie przygotować warsztat książki dla dzieci, pomagając w wycinaniu, projektowaniu okładki, doborze słów, zapisie, wyszukiwaniu wyrazów do wklejenia. Można przygotować w warunkach przedszkolnych czerpany papier, papeterię, ozdobne ramki do tekstu, ale można także skorzystać z propozycji warsztatów, np. w muzeum piśmiennictwa i drukarstwa. Można zaprosić eksperta do przedszkola, skorzystać z zaproszenia biblioteki – filii dla dzieci młodszych.

Warto rejestrować wypowiedzi dzieci – narrację, spisywać je i dołączać do pamiętnika dziecka, księgi opowieści, kroniki przedszkolnej. Twórczą odmianą będą swobodne opowiadania i wiersze. Zapisujemy wypowiedź dziecka i wydajemy tomiki przedszkolnych wierszy. Dzieci szkolne zachęczone już w przedszkolu taką formą zechcą same spisywać swoje myśli i wydawać klasowe tomiki wierszy.

Dzieci na pewno zainteresują warsztaty nt. *Pismo z innych kręgów kulturowych* – chińskie znaki, pismo arabskie, pismo klinowe; *Pismo dawnych kultur*²⁰³ – w epoce kamienia, pismo starożytnego Egiptu, hieroglify, pismo obrazkowe, freski, pismo średniowiecza. Może to być także specjalistyczne pismo kodowane – alfabet Morse’a, Braille’a. Przygotowujemy różnorodne

²⁰³ Tamże, s. 60–130.

materiały: pergamin, papier czerpany, glinę, piasek, wosk, patyczki, stalówki, pióra ptasie, drewno, kamienie, pędzle, tusz, kredę, kartony, włókna roślin, ozdobny papier, tapety, sznurki, które nam posłużą jako baza do pisania.

Analizując różne obszary rozwoju i aktywności dziecka, poparte pogłębianymi badaniami diagnostycznymi i pracą terapeutyczną, J. Cieszyńska wysuwa tezę, że „etap przygotowania do właściwej percepcji tekstów pisanych wyznacza całą późniejszą drogę edukacyjną dziecka”²⁰⁴.


22. Metoda – zabawy tematyczne w przedszkolu i w domu, rozmowa z misiem, lalką, pajacykiem, przygotowujemy urodziny dla misia

Swobodne zabawy w kącikach zaciekawień to chyba najlepszy sposób na gromadzenie informacji o kompetencji komunikacyjnej i dojrzałości językowej dziecka. Dzieci komunikują się w zabawie spontanicznie, dobierają słowa, budują narrację swobodnie. Posługują się własnym zasobem słowno-pojęciowym. Zabawa tematyczna ukierunkowuje wypowiedź dziecka, wyznacza pewien kierunek narracji, pozostawiając jednak ogromną swobodę wypowiedzi dziecku.

Możemy zaaranżować pewne zdarzenia i sytuacje, wywołać je, pobudzić dzieci do twórczego działania, wyzwolić ekspresję słowną i zaplanować organizację urodzin dla misia, lalki i pajacyka. Uczestnicząc w różnych interakcjach słownych z nauczycielem i rówieśnikami, na podstawie skojarzeń słuchowych, dziecko uczy się w sposób naturalny tworzenia prawidłowych konstrukcji gramatycznych, które przenikają się w mowie z używaniem neologizmów dziecięcych – własnych produkcji językowych²⁰⁵.


²⁰⁴ J. Cieszyńska, M. Korendo, dz. cyt., s. 147.

²⁰⁵ Tamże, s. 144–145.

23. Metoda  – zabawa w studio, reportaże w dzieckiem, dziecięca mowa ciała, wyrażanie emocji, praca nad własnym wizerunkiem, uczenie autoprezentacji, ćwiczenia paradramowe i parapantomimiczne, modelowanie głosem

Budujemy w przedszkolu lub w domu studio radiowe, telewizyjne, scenę widowiskową – jest to wspólna praca całej grupy lub wszystkich członków rodziny. Przydadzą nam się do tego przeróżne sprzęty, tak by poczuć w zabawie klimat nagrania. Umawiamy się z dzieckiem na wywiad, reportaż, by mogło się chwilę do niego przygotować. Ustalamy, że całość będzie nagrywana i odtwarzana lub stworzymy tzw. żywy plan. Pokazujemy, jak dziecko może grać mową ciała, jakie znaczenie mają gesty, mimika twarzy. Pierwsze próby odbywają się przy lustrzanej ścianie lub dużym lustrze. Uczymy dzieci sztuki autoprezentacji, wyrażania siebie, swoich myśli, uczuć. Bardzo przydatne będą proste wprawki dramowe i pantomimiczne.

Szanujemy indywidualizm dziecka, jego osobowość, cechy charakteru, temperament, płynność wypowiedzi, zasób słownictwa. Niektóre dzieci bardzo chętnie przebiorą się i będą grały na scenie, śpiewały i recytowały do mikrofonu, inne zaś wyszeptają nam to do ucha. Przy powtarzających się cyklicznie tego typu zabawach z czasem same odkryją radość ekspresji i występu, poczucia się kimś ważnym, komu inni biją brawa.

24. Metoda  – słuchowiska, słuchanie tekstów pisanych, zadawanie pytań, niedokończone zdania, gry językowe, związki frazeologiczne

W 1. roku życia dziecko słucha i rozumie polecenia słowne, zwłaszcza jeśli są wzbogacone gestami. Ważne jest, aby komunikaty słowne kierowane do dziecka były krótkie, poprawne gramatycznie, artykulacyjnie, składniowo, by mowa dorosłego była naturalnie płynna i wyrazista. Wzór mowy z ilustracją dźwiękową możemy czerpać ze słuchowisk dla dzieci. Dziecko uczy się prawidłowej melodyki mowy.

Budowaniu konstrukcji językowych służą zabawy słowne polegające na uzupełnianiu lub dokańczaniu brakującej frazy, którą dziecko wcześniej słyszało kilka razy, np. *Proszę państwa, oto miś. Miś jest bardzo...*

Gry językowe²⁰⁶

– tworzenie czasowników:

Popatrz, ten ptaszek nazywa się Pik, on właśnie... pikuje.

A ten nazywa się Luk. Co on robi?... lukuje.

To zwierzątko nazywa się Sulka. Co ono robi?

To zwierzątko nazywa się Basz. Co ono robi?

To zwierzątko nazywa się Tala. Co ono robi?

To zwierzątko nazywa się Kas. Co ono robi?

To zwierzątko to rybka (myszka, piesek, ptaszek, lisek). Co ono robi? Liskuje, myszkuje, kotkuje, ptaszkuje...

– tworzenie rzeczowników:

Pan, który lata balonem, mógłby się nazywać Balonak.

Dziewczynka, która krzyczy, może się nazywać Krzykaczka.

To autko jest całe czerwone. Można je nazwać Czerwonak. A to jest żółte.

Jak można je nazwać? Żółtak

Ta piłka jest biała. Jak ona może się nazywać?

Ta lalka ma złote włosy. Jak ona może się nazywać?

Ten samolot jest srebrny. Jak on może się nazywać?

Ten dom jest ogromny. Jak on może się nazywać?

– tworzenie przymiotników:

Ten pan nazywa się Siwak, bo on jest siwy.

Ta kredka nazywa się Długaczka, bo ona jest długa.

To auto nazywa się Zielonak, bo ono jest...

Ten kwiatek nazywa się Żółtak, bo on jest...

Ta piłka nazywa się Okrągłaczka, bo ona jest...

Ta tyżka nazywa się Drewniaczka, bo ona jest...

Ta dziewczynka zawsze się śmieje, bo ona jest śmiechowa.

Ten chłopiec ciągle biega, bo on jest biegowy.

Ta piłka skacze, bo ona jest...

Ta dziewczynka płacze, bo ona jest...

Ten stółek się przewraca, bo on jest...

²⁰⁶ Tamże, s. 153–154.

Związki frazeologiczne to połączenia kilku wyrazów, powtarzane w tej samej formie w wielu tekstach danego języka. Używane są zarówno w mowie potocznej (rozmowa z rówieśnikami, rodziców z dzieckiem), jak i w języku literackim (np. w poezji). Frazeologia zajmuje się tylko takimi zdaniami, które mają mniej więcej taki sam charakter, powtarzają się w tej samej formie i porządku wyrazowym (porzekadła, powiedzenia). Jest to dziedzina nauki o języku, która zajmuje się dokładnym określaniem związków wyrazów pod takim względem, aby ich połączenie tworzyło całość o określonej wartości znaczeniowej²⁰⁷. Ćwiczenia frazeologiczne nie są równoznaczne z ćwiczeniami słownikowymi, chociaż występują w ścisłym związku.

Związki frazeologiczne ze względu na charakter gramatyczny dzielimy na:

- wyrażenia – to zespół co najmniej dwóch wyrazów, stanowiących syntaktyczną (składniową) całość, której trzon stanowi rzeczownik, np. *ciemny charakter*;
- zwroty – to zespół wyrazów powiązanych składniowo, ale ośrodkiem jest czasownik, np. *strzelać w próżnię, pleść głupstwa*;
- frazy – to związek składający się z wyrażeń i zwrotów, tworzący zdanie proste, np. *trafił w dziesiątkę*, lub zdanie złożone, np. *Nosił wilk razy kilka, ponieśli i wilka*.

Dlaczego warto pracować z dzieckiem od wczesnych lat na związkach frazeologicznych? Ponieważ stanowią one naturalną stronę również użytkowego języka, dzieci posługują się nim, słysząc sformułowania dorosłych. Dostosowują je do sytuacji, z czasem same posługując się nimi w mowie dialogowej. Używanie związków frazeologicznych rozwija sprawność językową, poszerza zasób słownictwa dziecka, sprzyja codziennej komunikacji, stanowi element kulturowy, utrwała stereotypy zachowań i sytuacji. Na etapie wychowania przedszkolnego wdrażamy dziecko do rozumienia i posługiwania się związkami frazeologicznymi.

Pomysły na ćwiczenia oparte na związkach frazeologicznych możemy czerpać z ilustrowanych słowników frazeologicznych dla dzieci, które oprócz zwrotów zawierają ciekawe wyjaśnienia i interpretacje²⁰⁸. Poniżej przedstawiono przykłady wyrażeń do pracy z dziećmi:

²⁰⁷ J. Kulpa, R. Więckowski, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, Warszawa 1983.

²⁰⁸ *Ilustrowany słownik frazeologiczny dla dzieci*, wybór haseł M. Głuch, Toruń, 2010.

ani mi się śni	alfa i omega	ani mru-mru	ani śladu
bać się jak ognia	bać się własnego cienia	bez ładu i składu	blady jak ściana
bawić się z kimś	błędne koło	Bogu dzięki	brać nogi za pas
w kotka i myszkę			
wziąć się w garść	brzydkie kaczątko	bujać w obłokach	bułka z masłem
brzydkie jak noc	być bez serca	na wagę złota	być na dobrej drodze
być nie w sosie	znaleźć się w dobrych rękach	być na topie	być w siódmym niebie
chodząca encyklopedia	chodzić spać z kurami	wlec się jak ślimak	chodzić jak paw
chudy jak patyk	chytry jak lis	cicha woda	cieple kluchy
cisza przed burzą	cudowne dziecko	ciągnąć kogoś za język	czarne myśli
czarny charakter	uczepić się kogoś jak rzep psiego ogona	czuć się jak ryba w wodzie	czysty jak lza
	czytać w myślach	dać komuś popalić	dać się ponieść fantazji
przeczytać jednym tchem			
dać komuś nauzkę	deptać komuś po piętach	dmuchać na zimne	dostać za swoje
dostać małego rozumu	dolewać oliwy do ognia	dotrzymywać słowa	dusza towarzystwa
gaz do dechy	gęsia skórka	głodny jak wilk	głowa mi pęka
gołębie serce	groch z kapustą	grać pierwsze skrzypce	głowa do góry
gruba ryba	gwóźdź programu	ile dusza zapagnie	pójść komuś na rękę
trafić w dobre ręce	pójść za głosem serca	iść zółwim krokiem	jak grom z jasnego nieba
jak babcię Kocham	jak na spowiedzi	jak u Pana Boga za piecem	jak z obrazka
		klębek nerwów	kamień spadł z serca
jednym uchem wchodzi, a drugim wychodzi	kiszki marsza grają		
korona z głowy nie spadnie	kręcić nosem	kupić kota w worku	łać wodę
leje jak z cebra	lekki jak piórko	liczyć się ze słowami	leżeć do góry brzuchem
łykać ślinkę	lza się kręci w oku	łagodny jak baranek	miaraka się przebrała
mieć długi język	mieć dziurawe ręce	mieć forsy jak lodu	mieć głowę na karku
mieć nosa	mieć nogi jak z waty	mieć pełne ręce roboty	mieć olej w głowie
mieć serce z kamienia	mieć się na baczności	mieć swoje za uszami	mieć czegoś po dziurki w nosie
mieć szczęśliwą rękę	mieć złote ręce	milczeć jak głaz	musztarda po obiedzie
na pierwszy rzut oka	na sto procent	na własne oczy	nie pisnąć ani słówka
nocny marek	nudzić się jak mops	oberwać guza	od a do z
od stóp do głów	ostatni dzwonek	palce lizać	papuzki nierozłączki
platać figla	pokładać się ze śmiechu	czyjaś prawa ręka	przybić piątkę
przyszła koza do woza	ranny ptaszek	raz dwa	zrobić kogoś w konia
sam jak palec	sam na sam	spalić się ze wstydu	spokojna głowa
stroić miny	suszyć komuś głowę	szkoda słów	ślinka komuś cieknie
śmiać się do łez	tani jak barszcz	urwanie głowy	wilczy apetyt
wyglądać jak strach na wróble	wywinąć orła	zadzierać nosa	zdzierać gardło

Związki frazeologiczne wydają się istotnym elementem codziennej komunikacji dziecka, zwłaszcza z dorosłymi (w domu i przedszkolu), którzy często się nimi posługują w mowie sytuacyjnej. Dzieci uczą się rozumieć znaczenie wyrażeń w zależności od kontekstu rozmowy, zdarzenia, siły przekazu. Zwrotom bardzo często towarzyszy siła emocji. Związki frazeologiczne w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i później szkolnym możemy stosować w różnych sytuacjach wychowawczych, przy interpretacji utworów, ocenie bohaterów, morałach, charakterystyce postaci. W pracy z młodszymi dziećmi pomocne mogą być ilustracje pasujące do związków frazeologicznych.



25. Metoda – dzieci opowiadają bajkę – program literacki na podstawie „klucza do uczenia się”, gramatyka opowiadania, modele wizualne

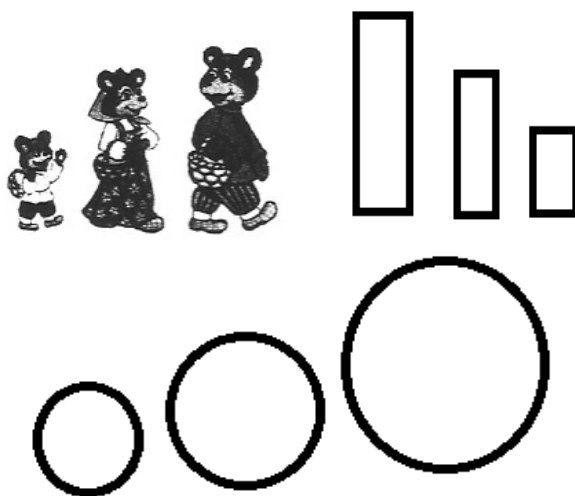
Rozwijanie języka to jak otwieranie okna. Nauka opowiadania bajki przez dzieci jest procesem stopniowym. Ważne jest, aby dzieci głęboko emocjonalnie zaangażowały się w historię. Poprzez umiejętność słuchania, rozwijamy pamięć i uwagę skupioną. „Esencja odtwarzania, opowiadania bajki jest umiejętnością pamiętania o jej strukturze”. Modelowanie wizualno-przestrzenne, które pomaga młodszym dzieciom zapamiętać kolejność zdarzeń, to zastępowanie postaci – bajkowych bohaterów – namacalnymi formami geometrycznymi. Jest to proces złożony, który przygotowuje dzieci do myślenia abstrakcyjnego. Za pomocą symboli odpowiadającym postaciom dziecko stara się samodzielnie opowiadać bajkę. Figury zastępcze, poruszanie przedmiotami to – jak twierdzi G. Dolya (twórczyni programu)²⁰⁹ – zewnętrzni pośrednicy.

Model wizualny to plan odtworzenia bajki. Dzieci uczą się z pomocą nauczyciela i grupy, a następnie samodzielnie tworzyć mapę, szkielec opowiadania. Mapa opowiadania to szereg ćwiczeń słownikowych, stylistycznych, gramatycznych – powstaje zatem naturalnie gramatyka opowiadania. Gdy ułożymy to w całość – opowiadanie, bajkę – rodzi się swoisty „teatr symboli”. Symbolami są figury zastępcze: czerwone koła, kwadraty, prostokąty,

²⁰⁹ G. Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka. Podejście Wygotskiego do wczesnego rozwoju dziecka*, Wielka Brytania 2011, s. 81.

żółte, brązowe paski – duży, średni, mały, szary prostokąt (pomocne w bajce o trzech misiach). Nauczyciel opowiada bajkę, a dzieci podnoszą odpowiednią figurę zastępczą²¹⁰. W bajce o trzech misiach dzieci dobierają trzy koła – duże to tata miś, średnie to mama miś, a małe to dziecko miś. Na początku nauczyciel używa wielu pomocy i rekwizytów/przedmiotów, wypowiedzi, zadaje pytania o przyczynę i skutek, naprowadza. Dzieci wykonują historyjki obrazkowe do bajek. Stopniowo to zanika i kształt, symbol staje się dla dziecka podstawą budowania wypowiedzi.

Rysunek 55. Tworzenie modelu wizualnego do bajki o trzech misiach



Źródło: G. Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka. Podejście Wygotskiego do wczesnego rozwoju dziecka*, Wielka Brytania 2011, s. 81.

Bazą programu budowania od podstaw jest teza, że umiejętności społeczne i językowe leżą u podstaw umiejętności czytania i pisanie oraz uczenia się. Gdy dzieci są zaangażowane, interesują się, mają wówczas rozbudowane konstrukcje stylistyczne. Dzieci uczą się odczytywania symboli – wykorzystujemy to też w ćwiczeniach muzycznych. Poprzez program literacki rozwijana jest zdolność dziecka do odczytywania różnych schematów i do rozumienia znaków, np. dziecko wie, że długi pasek to głośny dźwięk, a krótki to cichy. Dzieci

²¹⁰ Tamże, s. 81–90.

patrzają na wykres i grają, jak muzyk, który patrzy na nuty i gra lub śpiewa. Przy odczytywaniu nut czy liter obowiązuje ten sam schemat rozwoju umiejętności poprzedzających czytanie. Dzieci, które nauczą się programu, są w stanie opowiedzieć historię bez jednego słowa na stronie, używając właśnie symboli. Wówczas przejście do liter w szkole jest naturalną metodą²¹¹. Podobnie można przestawić ćwiczenie oparte na tworzeniu symbolicznej gramatyki zdania.

Rysunek 56. Ilustracja do programu budowania od podstaw



Źródło: pomoce dydaktyczne Educarium w oparciu o program *Klucz do uczenia się*

26. Wykorzystanie elementów muzycznych w procesie wspomagania i usprawniania rozwoju mowy u dzieci – przykłady wybranych ćwiczeń

„Muzyka to początek i koniec wszelkiej mowy”

Ryszard Wagner²¹²

Wprowadzenie muzyki do procesu kształtowania kompetencji językowych dzieci winno się opierać na poszczególnych elementach strukturalnych, które charakterystyczne są zarówno dla języka, jak i języka muzyki. W pracy

²¹¹ Opracowano na podstawie materiału filmowego i wypowiedzi koordynatora, dyrektorów oraz nauczycieli *Klucz do uczenia się* – część 1.

²¹² M. Kamper-Kubańska, *Muzyka między wzniosłością a codziennością. Wyzwania pedagogiczne i kulturowe*, Radom–Toruń 2006, s. 16.

z dziećmi szczególnie należy zwrócić uwagę na ćwiczenia oddechowe, przygotowujące je do ćwiczeń językowych, a także na ćwiczenia wykorzystujące rytm, melodykę, dynamikę itd. – te elementy, które biorą udział w procesie mowy i śpiewu. Nie możemy zapominać także o ruchu, który towarzyszy dziecku w trakcie wykonywania ćwiczeń muzycznych i językowych. Nie tylko wspomaga on działalność dziecka, ale staje się dodatkowym bodźcem, poprzez który dziecko poznaje świat dźwięków wielozmysłowo – a to z kolei otwiera je na eksperymentowanie, szukanie twórczych rozwiązań problemów.

W tej części znajdują się wybrane ćwiczenia z całej gamy dostępnych ćwiczeń. Nie ma tu oparcia na konkretnej metodzie ani systemie wychowania muzycznego, prezentowane ćwiczenia mogą być zaś wykorzystywane w pracy zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców w czasie codziennych zabaw z dzieckiem. Bazują na one bowiem na elemencie zabawy i naturalnej potrzebie dziecka do ruchu i poznawania nowych rzeczy oraz doznaniach związanych z uczeniem się i eksplorowaniem nowych obszarów.

Wprowadzenie zajęć muzycznych i ruchowych w proces kształtowania kompetencji językowych dzieci może przybierać kształt zarówno zajęć indywidualnych, jak i grupowych. Warto jednak pamiętać, że kształtowanie postaw językowych jest elementem budowania umiejętności interpersonalnych dzieci dlatego dobrze, aby w tym procesie brało udział kilka osób, co wzmocni przeżywane emocje i pozwoli rozbudować warsztat nauczyciela i rodzica. W sytuacji kiedy pracujemy w systemie 1:1, nauczyciel, rodzic winien się stać nie tylko moderatorem zabawy, ale partnerem dla dziecka i brać czynny udział w dialogu muzycznym.

Prowadzenie zajęć z wykorzystaniem elementów muzycznych dobrze byłoby zaczynać od krótkiej piosenki na dzień dobry i na pożegnanie, aby usystematyzować dziecku podejmowane przez niego działania i przygotować je do umiejętności koncentrowania się i pełnego przeżywania emocji, które takim zabawom/zajęciom towarzyszą.

Piosenka na powitanie i pożegnanie²¹³

Powitanie

W kole wszyscy tu stoimy,
Każdy czyjąś rękę trzyma
i dzień dobry już mówimy,
tak zabawa się zaczyna.

Pożegnanie

W kole wszyscy tu stoimy
i za ręce się trzymamy,
do widzenia już mówimy,
tak ze sobą się żegnamy²¹⁴.

Rysunek 57. Zapis nutowy piosenki z akordami do akompaniamentu

Umiarkowanie
Wstęp

C G⁷ C G⁷ C

1. W ko-le wszys-cy tu sto - i - my,
każ - dy czy - jaś rę - kę trzy - ma i dzień do - bry już mó - wi - my, tak za - ba - wa

Zakończenie
C G F e d G G⁷ C

sie zz - czy - na.

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 35.

²¹³ Poniżej znajduje się zapis nutowy piosenki z akordami do akompaniamentu. W sytuacji kiedy w zajęciach/zabawie biorą udział tylko dwie osoby, możemy również wykorzystać tę piosenkę, stojąc twarzą naprzeciw siebie i trzymając się za ręce. Możemy również śpiewając piosenkę, poruszać się w koło.

²¹⁴ J. Stadnicka, dz. cyt., s. 35.

Ruch przy muzyce

Wprowadzając dziecko w świat dźwięków, w tym także dźwięków mowy dobrze rozpocząć zajęcia od zajęć ruchowych, które pozwolą dziecku nie tylko na swobodną improwizację, ale także umożliwią nam wprowadzenie takie pojęć, jak: rytm, metrum, tempo, dynamika, które są składowymi języka. Rozpoczynanie pracy od swobodnego ruchu dziecka w rytm muzyki daje nam podstawy do późniejszego wprowadzania m.in. mowy rytmicznej.

Janina Stadnicka zwraca uwagę, że ruch stymulowany muzyką staje się ruchem kontrolowanym, angażującym postrzeganie słuchowe, uwagę i myślenie, odzwierciedla wywołane muzyką emocje i równocześnie potęguje je. Głównym elementem muzycznym pobudzającym dziecko do ruchu jest rytm. Pierwsze reakcje ruchowe dzieci są na ogół spontaniczne i wyrażają się: marszem, biegiem, podskokami, kołysaniem, klaskaniem, tupaniem. Rolą nauczyciela/rodzica/terapeuty jest wzmacnianie tej spontaniczności i wprowadzanie np. elementów zabawowych. Dostosowanie ruchu do charakteru muzyki sprzyja usprawnianiu dyspozycji umysłowych, takich jak: zdolność koncentracji uwagi, spostrzeganie, zapamiętywanie, refleks²¹⁵, co staje się dobrym przygotowaniem dziecka do uczenia się języka i pracy nad ćwiczeniami wymagającymi skupienia, koncentracji, zapamiętywania sekwencji itd., jak chociażby w historyjkach obrazkowych.

Plastelinowe ludziki i żołnierze²¹⁶

Podczas muzyki w metrum parzystym (np. 4_4), granej cicho – indywidualny marsz „ludzików” z cichym stawianiem stóp; przy zmianie gry na głośnie – marsz „żołnierzy” z głośnym stawianiem stóp i równoczesne tworzenie szeregu. Całość należy powtórzyć dowolną ilość razy.

²¹⁵ Tamże, s. 37.

²¹⁶ Tamże, s. 39 (kiedy nie mamy możliwości grania na „żywo”, można wykorzystać gotowe nagranie odpowiadające metrum parzystemu a więc np. 4_4).

Wysoko, nisko²¹⁷

Każde dziecko otrzymuje piłkę. Słyszac dźwięki w rejestrze niskim, dzieci uderzają piłką o podłogę; słyszac dźwięki w rejestrze wysokim podzrucają piłki w górę. Można dodać też grę w rejestrze środkowym i wtedy dzieci przekładają piłkę z ręki do ręki na wysokości talii.

Miś lub smok²¹⁸

Dzieci (dziecko) ustawione w kole (dziecko może się poruszać po kole) recytują tekst i wykonują określone w nim czynności zgodnie z rytmem recytacji.

Rysunek 58. Zapis nutowy piosenki

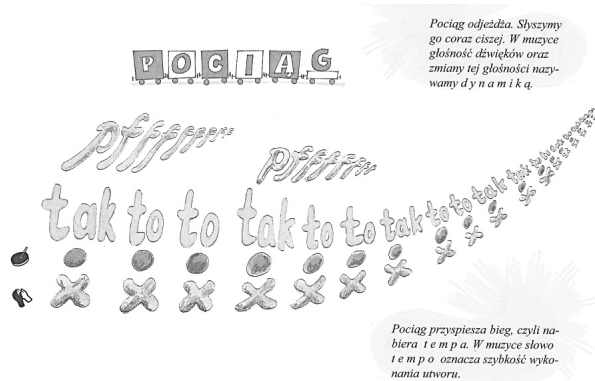


Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 41.

Wprowadzając elementy muzyczne, starajmy się w pracy z dzieckiem wykorzystywać jak najwięcej ćwiczeń dźwiękonaśladowczych, które nie tylko pozwolą mu na poznawanie otaczającego je świata, ale także nauczą odbioru słuchowego. Możemy wykorzystywać do tego celu zarówno muzykę, np. programową, która już w samym tytule ma wskazanie co do przedmiotu, zjawiska, którego dotyczy, ale także zachęcać dziecko do opisywania za pomocą słów, a także rysunku, barw tego, co słyszy i sobie wyobraża, np. w trakcie słuchania *4 pór roku* A. Vivaldiego czy chociażby *Dziadka do orzechów* P. Czajkowskiego. Zachęcając dziecko do wysłuchania zaproponowanych utworów, pozwólmy mu na swobodną improwizację ruchową i przeżycie tej muzyki w dowolny dla niego sposób.

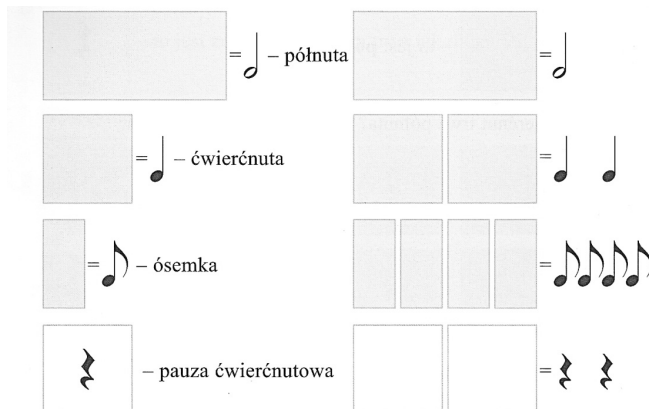
²¹⁷ Tamże, s. 41.

²¹⁸ Tamże.

Rysunek 59. Pociąg

Źródło: J. Socha, *Nasze muzykowanie. Podręcznik do muzyki dla klas 1–3*, Warszawa 1999, s. 10.

Przechodząc kolejne ćwiczenia, wprowadzamy do pracy z dzieckiem coraz to nowe elementy muzyczne, przygotowując je do świadomego wchodzenia w uczenie się mowy i wykonywania ćwiczeń związanych z nabywaniem kompetencji językowych. Zanim rozpoczniemy ćwiczenia związane z mową rytmiczną, należy wprowadzić wartości nut. Pojęcie „nuta” oraz jej wartości to terminy abstrakcyjne, dlatego też dobrze pokazać dziecku zależności, wykorzystując symbole graficzne, które pozwolą mu pracować na konkretach, w sytuacji kiedy mamy do czynienia z koniecznością myślenia abstrakcyjnego.

Rysunek 60. Symbole graficzne nut

Źródło: E. Lipska, A. Twardowska, *Elementarz muzyczny*, Warszawa 1999, s. 48.

Wypowiadając słowa w określonym metrum, możemy wspomagać jednoczesnym wyklaskiwaniem rytmów, co pozwoli nie tylko utrwalić schematy rytmiczne i poszczególne wartości nut, ale także uruchomi obie półkule mózgowie, przez co poznanie stanie się polisensoryczne. Tego typu ćwiczenia stanowią bardzo dobre przygotowanie do wprowadzania trudniejszych części języka, które wymagają zapamiętania m.in. zasad dzielenia wyrazów na sylaby, uczenia się akcentowania w poszczególnych wyrazach.

Dobierz rytm do słów²¹⁹

- Szedł świerszcz po ścianie w czerwonym żupanie;
- Siadł pies przed budą, a kot na płocie;
- Idzie luty, szykuj buty;
- Chodził paw po trawie, zgubił piórko pawie;

Rysunek 61. Temat rytmiczny



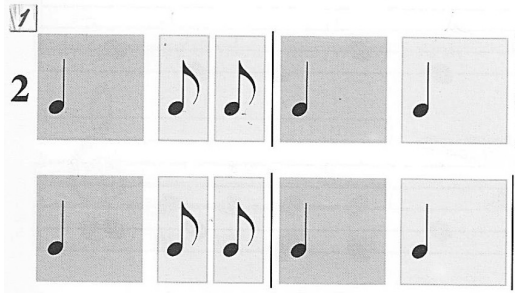
Źródło: E. Lipska, A. Twardowska, *Elementarz muzyczny*, Warszawa 1999, s. 57.

Ćwiczenie: dobierz rytm do słów²²⁰

- Poszła mucha po wodę do zimnego źródła
- Zgaduj zgadula, gdzie złota kula

²¹⁹ E. Lipska, A. Twardowska, *Elementarz muzyczny*, Warszawa 1999, s. 57.

²²⁰ Tamże, s. 44.

Rysunek 62. Temat rytmiczny

Źródło: E. Lipska, A. Twardowska, *Elementarz muzyczny*, Warszawa 1999, s. 44.

Ćwiczenie: wyrecytujcie rytmicznie tekst każdej zagadki i podajcie rozwiązanie²²¹

Rysunek 63. Temat rytmiczny

1

2

Roz - no - si prze - ka - zy, li - sty, te - le - gra - my,
wszy - scy go lu - bi - my i chę - tnie wi - ta - my.

2

3

W le - sie u - ro - sła, w le - sie mie - szka - ła,
a te - raz do mia - sta, do nas zje - cha - ła.

3

No - wo - ro - cznych wie - le ży - czeń
nie - sie dzie - ciom mro - żny

4

2

Mie - szka przy zie - mi, pod nie - bem śpie - wa,
je - go pio - se - nka wio - snę przy - wie - wa.

²²¹ Tamże, s. 58.

Źródło: E. Lipska, A. Twardowska, *Elementarz muzyczny*, Warszawa 1999, s. 58.

Razem z rytmem dobrze wprowadzać jednocześnie pojęcie „tempo” i uczyć dzieci cech agogicznych, wykorzystując ponownie mowę rytmiczną z wystukiwaniem rytmu. Tematy rytmiczne realizujemy *accelerando* (skrót acc. – przyspieszając) lub *ritardando* (skrót rit. – zwalniając).

Rysunek 64. Tematy rytmiczne z oznaczeniem tempa

The image shows two rows of musical notation. The top row contains four rhythmic patterns in 4/4 time, each starting with a '4' in a box and a '4' below it, and marked 'acc. lub rit.'. The bottom row contains four rhythmic patterns in 3/4 time, each starting with a '3' in a box and a '4' below it, and marked 'acc. lub rit.'. The patterns consist of various note values (quarter, eighth, and sixteenth notes) and rests, with some notes having accents.

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 47

Rysunek 65. Temat eytmiczny z oznaczeniem tempa

The image shows three rows of musical notation with lyrics. Each row starts with a time signature and is marked 'acc. lub rit.'. The first row is in 2/4 time and has four lines of lyrics. The second row is in 2/4 time and has three lines of lyrics. The third row is in 3/4 time and has four lines of lyrics. The notation includes notes, rests, and repeat signs.

acc. lub rit.

$\frac{2}{4}$ 1. ma - ma, ma - ma
2. ta - ta, ta - ta
3. pił - ka, pił - ka
4. pie - sek, pie - sek

acc. lub rit.

$\frac{2}{4}$ 1. za - baw - ki, za - baw - ki
2. sto - no - ga, sto - no - ga
3. bę - be - nek, bę - be - nek

acc. lub rit.

$\frac{3}{4}$ 1. czer - wo - ny po - mi - dor
2. zie - lo - ne ja - blu - szko
3. po - dar - ty ka - pe - lusz
4. we - so - ły ko - le - ga

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 48.

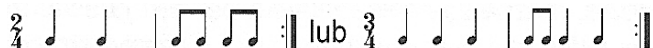
Zabawy z rekwizytami

Zastosowanie w pracy z dziećmi rekwizytów uatrakcyjnią zajęcia, pomaga w koncentracji uwagi, pobudza zainteresowanie ćwiczeniami, aktywizuje ruchowo, a więc wyzwala energię, a to z kolei stwarza warunki ku powstawaniu pełniejszych emocji i ich ekspresji. Mając w rękach konkret, dzieci poznają właściwości rzeczy. Manipulując nimi, pobudzają umiejętności manualne i ruchowe. Bawiąc się w parze lub w grupie nawiązują kontakty społeczne²²² niezbędne w procesie komunikacji.

Telefon²²³

Dzieci w parach prowadzą za pośrednictwem balonów dialogi słowne lub rytmiczne:

- jedno dziecko przykładą policzek do balonu, drugie z przeciwnej strony balonu przykładą do niego usta i cicho mówi. Potem następuje zamiana ról;
- jedno dziecko zamyka oczy i przytula balon do mostka lub głowy, drugie lekko wystukuje dowolny rytm po czym następuje zamiana ról (poniżej przedstawiony jest przykładowy temat rytmiczny).



Czarodziejskie balony²²⁴

Dzieci rysują na balonach elementy twarzy. Jeśli potrafią, wymyślają i piszą imię „czarodziejskiego balonu”. Następnie siadają w kole (lub naprzeciwko rodzica, nauczyciela, terapeuty) i kolejno opowiadają o właściwościach swoich zaczarowanych balonów, np. *mój balon jest tancerką leciutką jak piórko; mój balon jest dobrą wróżką, która wszystko potrafi; mój jest czapką niewidką, gdy go trzymam, mogę być niewidoczny*. Następnie dzieci mówią balonom o swoich marzeniach i proszą je o pomoc w ich realizacji. Mogą też przez rurkę ze zwinętej dłoni szeptać czarodziejskim balonom-postaciom swoje sekrety.

²²² J. Stadnicka, dz. cyt., s. 57.

²²³ Tamże, s. 65.

²²⁴ Tamże, s. 66.

Mowa, podobnie jak muzyka, oparta jest na dźwiękach. Przygotowując dzieci do uczenia się melodyki mowy, dobrze wykorzystywać elementy plastyczności muzyki poprzez namawianie dzieci do ilustrowania tego, co słyszą – do relacjonowania za pomocą rysunku bądź układania np. klocków, kasztanów tego, jaki przekaz muzyczny otrzymują. W ten sposób dziecko uczy się prowadzenia dialogu – słuchania i odpowiadania, mówienia tego, co usłyszało i jak dany komunikat przetworzyło.

Mało i dużo dźwięków²²⁵

Kilkoro dzieci otrzymuje instrumenty perkusyjne (możemy wykorzystać do tego celu instrumentarium C. Orffa lub samodzielnie przygotowane instrumenty perkusyjne). Instrumenty mogą być jednego rodzaju, np. trójkąty, grzechotki lub pudełka akustyczne, lub mogą być pomieszane. Pozostałe dzieci otrzymują po dwadzieścia kilka kasztanów. Nauczyciel/rodzic/terapeuta gestem ręki lub dotykiem zaprasza do zagrania najpierw jedno dziecko, potem dołącza do niego drugie, trzecie i kolejne. Nauczyciel/rodzic/terapeuta podpowiada każdemu dziecku inny rytm. Następnie eliminuje z gry kolejne dzieci. Dzieci mające kasztany układają obraz tej muzyki. Dzieci zamieniają się rolami także z nauczycielem, stając się dyrygentem. Ćwiczenie to można również wykonać z jednym dzieckiem, wystukując np. jedną i drugą ręką inny rytm.

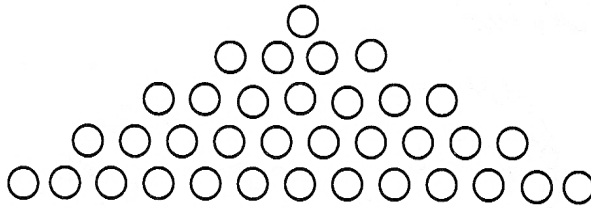
Rysunek 66. Temat rytmiczny



Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 79.

²²⁵ Tamże, s. 79.

Rysunek 67. Przykładowy rysunek ułożenia kasztanów do wyżej zaprezentowanych przebiegów rytmicznych



Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 79.

Formą dialogu muzycznego jest także ruch z wykorzystaniem rekwizytu, np. chusty, za pomocą, której dzieci opowiadają o swoich odczuciach związanych ze słuchaną muzyką.

Ćwiczenia z chustami w parach²²⁶

Dzieci w parach stają na obwodzie sali. Każda para ma jedną chustkę. Kolejne pary wychodzą na środek sali i prezentują swój pomysł zabawy z chustką we dwoje. Pozostałe pary wykonują te same czynności. Zachętą do prezentacji pomysłu może być recytacja par stojących wokół sali:

Już za chwilę się okaże,
co ta para nam pokaże,
my to wszyscy zobaczymy
i to samo uczynimy.

Para na środku sali może nazwać swoją zabawę, np. pokazemy wam spadochron, burzę, wiatr, latawiec, huśtawkę itd.

Dźwiękowa ilustracja sytuacji i postaci

Wprowadzenie do dialogu muzycznego instrumentów bądź perkusyjnych, bądź sztabkowych pozwala na nawiązywanie bogatszego dialogu muzycznego, w trakcie którego dziecko za pomocą instrumentu opowiada, ilustruje na przykład treści literackie. Tego typu zajęcia nie wymagają od dziecka umiejętności gry na instrumencie. W tym układzie instrument i wydobywany dźwięk

²²⁶ Tamże, s. 85.

służą dziecku za narzędzie do opisu konkretnego zdarzenia. Przykład mogą tu stanowić także „bajki orffowskie”, w których wykorzystujemy ilustrację muzyczną w trakcie czytania opowiadania dla zobrazowania sytuacji, zbudowania napięcia itd. Dobrym przykładem tworzenia opowiadań muzycznych jest zachęcanie dziecka do podkładania ilustracji muzycznej do ruchomego obrazu, np. z ulubionej bajki. Dziecko nie tylko uruchamia swoją wyobraźnię, ale rozwija także myślenie twórcze i umiejętność przekazywania treści, na których mu zależy.

Ilustracja treści literackich²²⁷

Teksty inspirujące ten rodzaj aktywności dzieci może na początku przedstawić nauczyciel/rodzic, wymyślając je samodzielnie lub korzystając z literatury dziecięcej. Później autorami tekstów powinny być same dzieci. Poszukiwanie ilustracji dźwiękowej sytuacji przedstawionej w tekście stwarza motywację do skupienia uwagi na opisie literackim, sprzyja pobudzeniu emocji oraz wyobrażeń sytuacyjnych i dźwiękowych. Formułowanie przez dzieci opowiadań i nasycenie ich dźwiękiem daje możliwość wypowiedzenia pragnień i ich wyobrażeniowej realizacji oraz uzewnętrznienia i tym samym łagodzenia tajonych lęków i agresji. Włączanie się całej grupy do dźwiękowego obrazowania przedstawionych sytuacji odbierane jest przez autorów tekstów jako wielce pożądany wyraz ogólnej empatii do nich. Dzieci opowiadając lub nadbudowując opowiadanie już zasłyszane, tworzą swój „warsztat mówcy”.

Mój poranek²²⁸

Rano usłyszałam budzik
Przeciągnęłam się w łóżku
Wolno poszłam do łazienki
Umyłam się
Szybko wróciłam do pokoju
Ubrałam się i sprzątnęłam pościel
Zjadłam śniadanie
Szukałam buta; pewnie pies mi go schował

Tremolo na tamburynie
Powolne glissando na ksylofonie
Powolne tupanie lub stukanie dłońmi o podłogę
Parskanie
Szybkie tupanie lub stukanie dłońmi o podłogę
Gra na grzechotce wzmocniona efektami głosowymi
Gra na trójkącie, zginiatanie papieru
Chaotyczna gra na metalofonach

²²⁷ Tamże, s. 117–118.

²²⁸ Tamże, s. 118.

Wyszłam do szkoły

Przewróciłam się

Podniosłam się i szłam już wolno

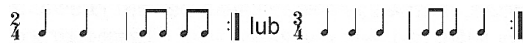
Teraz jestem z wami i razem klaszczemy

Tupanie lub stukanie

Mocne tupnięcie lub stuknięcie

Wolne tupanie lub stukanie

Klaskanie dowolnego rytmu



Po zaprezentowaniu treści tego opowiadania dzieci zamieniają się rolami (instrumentami). Kolejnym krokiem może być zrezygnowanie z tekstu i przedstawianie jedynie muzycznego obrazu poranka. Można zmieniać kolejność, wprowadzając nielogiczne następstwo zdarzeń, np. wyszłam do szkoły; szukałam buta itd. Przeprowadzenie tej zabawy można zaproponować dzieciom na etapie dobrego kojarzenia określonych efektów dźwiękowych z treściami literackimi. Jeśli ta umiejętność nie występuje, terapeuta przytacza przebieg wydarzeń w kolejności wynikającej z usadzenia dzieci. Nowemu opowiadaniu nadajemy wspólny tytuł np. *Mój sen*.

Puszek i Maksio²²⁹

Jest lato. Słońce mocno grzeje (*gra na trójkacie*). Na wiejskim podwórku, z dachu wolno schodzi po drabinie kotek Puszek (*powolna gra na instrumencie sztabkowym od dźwięku najwyższego do najniższego*). Kładzie się w cieniu pod płótem. Słychać, jak mruczy (*delikatne przesuwanie prętem po tarce*). Z podwórka dochodzą różne odgłosy: pieją koguty, gdaczą kury, syczą gąsiorzy, ryczy krowa, pokwikuja świnki, kwaczą kaczki (*naśladowanie zwierząt głosem*), a Puszek nic nie słyszy, ciągle śpi i mruczy (*tarka*). Nagle zaszczekał kudłaty Maksio (*naśladowanie głosem*). Puszek zerwał się na „równe nogi” (*uderzenie w talerz*). Prychnął (*naśladowanie głosem*) i jak strzała czmychnął po drabinie na dach (*szybka gra na instrumencie sztabkowym w kierunku wznoszącym*).

²²⁹ Tamże, s. 119.

Jan Brzechwa *Jaś i Małgosia* – fragment²³⁰

Czarownica	Dzieci
Jestem groźna czarownica, zna mnie cała okolica, kiedy dnieje, kogut pieje, ja się śmieję. Mam ja wilka na posługi. czy to słoty, czy szarugi, wicher wieje, z nieba leje, ja się śmieję. Smażę, warzę smołę w kotle, a jak jeżdżę, to na miotle, trzeszczą knieje, źle się dzieje, ja się śmieję.	Hu-hu, hu-hu, cha, cha! Hu-hu, hu-hu, cha, cha! <i>Przesuwanie paleczką po instrumentach sztabkowych.</i> Ku-ku-ry-ku, ku-ku-ry-ku! Ucha-ucha! Ucha-ucha! Uuu! Uuu! <i>Szybkie uderzenie w bębunki leżące na podłodze.</i> <i>Stukanie palcami w podłogę, szyby, piłki.</i> <i>Szelest gazetami.</i> <i>Pogwizdywanie i zawodzenie jak wiatr.</i> <i>Bębnienie palcami o podłogę, szyby, poruszanie folią.</i> Ucha-cha! Ucha-cha! Cha-cha! Bul-bul-bul! Wio! Prędzaj! Ucha-cha! Ucha-cha! <i>Gra na tarce.</i> Trach! trach! Uuucha-cha! Uuucha-cha! Uuucha-cha...

Podobne ćwiczenia możemy zaproponować dzieciom w odniesieniu do ilustracji postaci, osób z ich najbliższego otoczenia.

Janina Stadnicka zwraca uwagę, że postrzeganie przez dzieci cech osób z otoczenia dokonuje się przez pryzmat własnej przyjemności i korzyści lub przykrości i strat. Dziecko wie, kogo może sobie podporządkować i komu musi podporządkować siebie, kogo się bać, a kogo nie, kogo lubi i kogo nie. Już kilkuletnie dziecko jest w stanie przynajmniej jednym zdaniem uzasadnić swój stosunek do danej osoby, bo jest miła, bo mnie przytula, bo jest silny, bo daje mi cukierki itd. Nieco później dziecko rozszerza zakres spostrzeżeń dodatkowo na cechy niewpływające istotnie na odbiór emocjonalny danych osób, lecz warunkujące ich pozycję w rodzinie i grupie. Są to odwaga i tchórzostwo, zaradność i niezaradność, pomysłowość i brak pomysłowości itd.

Możliwość wyrażenia poprzez portrety muzyczne, ewentualnie werbalne stosunku emocjonalnego do osób, z którymi dziecko przebywa na co dzień, i przedstawienie swojego sądu o nich ma znaczenie zarówno wychowawcze, jak i może mieć znaczenie terapeutyczne. Stwarza warunki do uwolnienia się od blokowanych emocji, wyrażenia postrzeganych i oczekiwanych relacji

²³⁰ Tamże, s. 120.

pomiędzy osobami w rodzinie i pomiędzy osobami w grupie, nawiązania lub kontynuowania kontaktów z kolegami. Dzieci ilustrują wybrane osoby za pomocą dowolnie przez siebie wybranych instrumentów²³¹.

Tego typu zaprezentowane ćwiczenia można także połączyć w dialogi muzyczne, zapraszając dziecko do wspólnej rozmowy, w trakcie której będzie mogło nie tylko określić swój stosunek do danej osoby, ale i nawiązać z nią kontakt, nauczyć się słuchania drugiej osoby i odpowiadania.

Portrety osób z rodziny lub portrety znajomych²³²

Na wstępie należy się zorientować, czy dzieci wiedzą, co to jest portret, i jeśli zaistnieje potrzeba, uzupełnić wiedzę na ten temat. Następnie należy poinformować dzieci, że *dzisiaj grając na instrumentach lub używając leżących tu rzeczy, będziecie mogli przedstawić osoby z waszych rodzin lub osoby wam znajome. Będą to muzyczne portrety mamy, taty, babci, dziadka, siostry, brata, sąsiada, pani wychowawczyni itd. Każdy może zagrać kogo chce.*

Dzieci kolejno wybierają jeden, dwa lub więcej instrumentów i prezentują dowolnie wybrane osoby. Nauczyciel/rodzic może zapytać, czyj portret został zagrany. Zdarza się, że dzieci grają kolejno portrety kilku osób, żadnej nie chcąc skrzywdzić pominięciem.

Kolejną ważną grupę ćwiczeń stanowią zarówno ćwiczenia oddechowe, jak i ćwiczenia przygotowujące narządy artykulacyjne do mowy i śpiewu. Wprowadzenie ćwiczeń oddechowych przed każdymi zajęciami nie tylko przygotowuje aparat artykulacyjny do wysiłku, ale nade wszystko zapobiega powstawaniu patologii w trakcie mowy, zwiększa wydolność oddechową dzieci, uczy je prawidłowego oddechu, co przekłada się na późniejsze funkcjonowanie dziecka także w sferze innych aktywności. Ćwiczenia oddechowe muszą być przeprowadzane regularnie i z dużą dokładnością, aby już na tym etapie wyłapywać wszelkie nieprawidłowości.

Na aparat oddechowy składają się mięśnie międzyżebrowe, mięśnie brzuszne i przepona oraz elementy drobniejsze, wspomagające lub utrudniające sprawny oddech: skrzydełka nosa, język, podniebienie miękkie, a także

²³¹ Tamże, s. 121.

²³² Tamże, s. 121.

żuchwa (szczeka dolna). Pracując z dzieckiem nad prawidłowym oddechem, należy zwracać uwagę na poprawność wykonywania ćwiczeń, biorąc m.in. pod uwagę symptomy dostrzegalne wzrokowo przedstawione w zestawieniu poniżej²³³. Prawidłowe przygotowanie aparatu artykulacyjnego ma ogromne znaczenie w procesie nabywania przez dzieci kompetencji językowych, albowiem już od samego początku jesteśmy w stanie wyłapać i korygować nieprawidłowości, co w późniejszym etapie pozwoli dziecku łatwiej i sprawniej uczyć się i posługiwać mową werbalną. W języku muzycznym prawidłowy układ aparatu artykulacyjnego przygotowuje dziecko do śpiewu oraz gry na instrumentach dętych wymagających prawidłowego ustawienia aparatu mowy.

Tabela 1. Symptomy oddychania dostrzegalne wzrokowo

Oddech prawidłowy		Oddech nieprawidłowy	
wdech	wydech	wdech	wydech
Rozszerzenie skrzydełek nosa (przy oddechu nosem).	Powrót skrzydełek nosa do pozycji normalnej.	Stulenie skrzydełek nosa (przy oddechu nosem).	Powrót skrzydełek nosa do pozycji normalnej.
Lekkie rozszerzenie żeber, zwłaszcza dolnych i lekkie wypchnięcie do przodu górnego odcina ściany brzucha.	Powrót do pozycji naturalnej.	Wciągnięcie brzucha i rozszerzenie oraz usztywnienie klatki piersiowej.	Wypchnięcie brzucha do pozycji naturalnej lub jeszcze bardziej w przód, zapadnięcie się klatki piersiowej.
Lekkie wyprowadzenie mostka do przodu, ramiona luźno opuszczone.	Powrót do pozycji naturalnej.	Mocne wypchnięcie mostka do przodu i wysokie uniesienie ramion.	Mostek wklęsły, ramiona opadają do pozycji naturalnej.
Pozostawienie w rozluźnieniu mięśni szyi i opuszczonej żuchwy.	Mięśnie szyi i żuchwy nadal w rozluźnieniu.	Napinanie mięśni szyi i żuchwy.	Częściowe rozluźnienie mięśni szyi i żuchwy.
Rozciąganie mięśni pleców.	Kurczenie się mięśni pleców.	Mięśnie pleców pozostają w bezruchu.	Mięśnie pleców nadal w bezruchu.

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 185.

²³³ Tamże, s. 185.

Przykładowe ćwiczenia oddechowe

1. Ćwiczenie umiejętności utrzymania powietrza w płucach. Nabrać powietrze (przez nos i usta), zatrzymać powietrze, licząc do czterech, wydech.

2. Położyć dłonie na brzuchu poniżej splotu słonecznego. Palcami obu rąk delikatnie, ale głęboko wcisnąć brzuch. Następnie raptownym napięciem mięśni brzucha odepchnąć palce. Ćwiczenie to wykonujemy w umiarkowanym tempie, w równej miarowej pulsacji.

3. Pozycja siedząca. Wziąć głęboki oddech (przez nos i usta), licząc do czterech, szybko i gwałtownie wydychać powietrze przez nos (ruchy brzucha naśladują poruszający się miech na zewnątrz i do środka – na przemian) aż do wypchnięcia całego zatrzymanego powietrza.

4. Stać w lekkim rozkroku, spleść dłonie na karku. Przy wdechu odchylić łokcie w tył, przy wydechu przesunąć łokcie do przodu aż do momentu zetknięcia.

5. Stać w lekkim rozkroku, ciężar ciała ma równomiernie obciążać obie nogi. Ręce opuścić wzdłuż tułowia, mięśnie rozluźnić. Wykonać wdech nosem, wydech połączyć z jednoczesnym wypowiedaniem głoski „fff”.

6. Wykonać dość szybki i krótki wdech. Wydech powstrzymać. Wypuszczać powoli powietrze, wymawiając syczące spółgłoski „s-s-s-s”, „sz-sz-sz”, „ś-ś-ś” i in.

7. Na określonej wysokości, najlepiej na środkowych dźwiękach skali głosowej dziecka powtarzać rytmicznie (może być dowolny, sporządzony przez dzieci rysunek rytmiczny) „bzzz”, „trrr” itd. Każdy dźwięk powinien być poprzedzony sprężystym oddechem. Potem można ćwiczenia modyfikować, dodając do spółgłosek „trrr”, „bzzz” i in. samogłoskę „a”. W tym wypadku zwracamy uwagę nie tylko na jakość aktu oddychania, lecz także na otwarcie samogłoski „a”. Po uzyskaniu prawidłowej barwy i wyrównaniu brzmienia głoskę można zamienić na inną.

8. Koło samogłoskowe. Przeciągnąć samogłoski „a”, „o”, „e”, „u”, „y”, „i” głośno i cicho, pamiętając o prawidłowym oddychaniu i o równoczesnym rozpoczęciu wydechu i fonacji, poprzedzających głębokim wdechem. Następnie proponujemy samogłoski ułożyć w zamknięte koło. Na głębokim wdechu ćwiczymy ich płynną fonację tak długo, na ile dziecku starczy powietrza.

9. Ćwiczenia fonacyjno-oddechowe rozluźniające mięśnie gardła i krtani. Na głębokim oddechu śpiewamy jeden dźwięk mormorando (z lekko zaciśniętymi wargami) z równoczesnym krążeniem głowy. Gdy głowa w ruchu okrężnym będzie powoli się wznosić – otwieramy usta, a dźwięk wolno przekształca się z mormorando w samogłoskę „a”. Gdy głowa powoli opada, wolno wracamy do mormoranda. Taką spokojną pulsującą dźwiękową na jednym wydechu powtarza się kilkakrotnie przy kręceniu głowy w jedną, potem w drugą stronę²³⁴.

10. Do zadań oddechowych zaliczyć możemy także mowę rytmizowaną. Mowa rytmizowana ujęta we frazy i zdania, śpiew wymagający również zachowania struktur formalnych oraz różne postacie ruchu, zwłaszcza zabawy z rekwizytami, również pobudzają oddychanie i wpływają na zmianę jego specyfiki, toteż obok pełnienia innych funkcji, powinny być traktowane również jako terapia oddechowa²³⁵.

Do powyżej wymienionych ćwiczeń oddechowych warto dołączyć przykładowe ćwiczenie przygotowujące narządy artykulacyjne do mowy i śpiewu. Ćwiczenia te bazują na ćwiczeniach oddechowych usprawniając jednocześnie aparat mowy.

Parskające konie²³⁶

1. Usta złączone, zęby lekko rozchylone. Na jednym, powstrzymywanym wydechu krótkie, przerywane parskanie bez angażowania głosu – można dodać grzebanie nogą, co pobudzi energię parskania. Ćwiczenie to można połączyć z ruchem w trakcie zabawy „młode koniki” – „koniki” biegną przy rytmicznym akompaniamencie fortepianu lub kołatki. W czasie pauzy zatrzymują się, grzebią nogą i parskają. Parskanie może być wzmacniane przerywaną grą tremolo na kołatce lub tarce.

2. Zabawa w „zmęczone konie” – przy spokojnym akompaniamencie fortepianu lub kołatki „konie spacerują”. W czasie pauzy albo zagranego na fortepianie glissanda w dół kładą się na boku, podkładając pod głowę rękę i odpoczywając, kilka razy długo, przeciągle parskają. Czynność tę można wzmocnić ciągłą grą tremolo na kołatce, przerywając grę na czas wdechu.

²³⁴ E. Jutrzyzna, *Niepełnosprawni w świecie muzyki*, Warszawa 2007, s. 89–90.

²³⁵ J. Stadnicka, dz. cyt., s. 184.

²³⁶ Tamże, s. 189.

Żaby²³⁷

Z jednego lub obydwu policzków dzieci robią duży balon, mocno przy tym zaciskając usta, lekko uderzając w nie palcami, wytłaczają porcjami powietrze.

Mowa ekspresyjna z akompaniamentem naturalnym i perkusyjnym

W dotychczasowych rozważaniach, zarówno teoretycznych, jak i uwagach praktycznych, zwracano uwagę na analogię między językiem mówionym a językiem muzycznym. W obu sposobach komunikowania się odnajdujemy elementy wspólne (elementy strukturalne muzyki), które pozwalają na usystematyzowanie zarówno mowy, jak i pracy z dzieckiem poprzez wprowadzanie poszczególnych elementów muzycznych do procesu mowy, co pozwala nam na rozbudowywanie warsztatu dziecka, wzmacnia jego kompetencje językowe z równoczesnym niwelowaniem i korygowaniem ewentualnych nieprawidłowości.

Mowa rytmizowana jest techniką nie tylko usprawniającą proces mowy, ale też ćwiczącą pamięć ogólną i muzyczną, aparat mowy, poczucie rytmu, metrum, tempa i dynamiki. Elementy rytmiczne i ekspresyjne czynią mowę atrakcyjną, co zachęca dzieci do aktywizowania aparatu mowy. Tempo mowy należy dostosować do możliwości dzieci. Jeżeli akompaniamenty ostinatowe dwu- i trzygłosowe są dla dzieci zbyt trudne, można wybrać tylko jeden z prostym rytmem lub zastąpić akompaniament ostinatowy²³⁸ akompaniamentem zgodnym z rytmem mowy²³⁹.

Zabawy słowno-rytmiczne jako przykład mowy rytmizowanej

Janina Stadnicka podkreśla, że dla nadania mowie charakteru zabawy należy w poszczególnych ćwiczeniach różnicować brzmienie taktów, fraz lub zdań, stosując zmiany dynamiczne, agogiczne, artykulacyjne. Zmianom tym powinien towarzyszyć właściwy nastrój uzyskany dzięki krótkim informacjom pobudzającym wyobraźnię dzieci. Tempo wolne i artykulację legato zastosują dzieci, przeżywając równocześnie lepiej to zjawisko, jeśli będą miały

²³⁷ Tamże, s. 190.

²³⁸ Akompaniament ostinatowy – akompaniament, w którym wciąż powtarza się dana fraza.

²³⁹ J. Stadnicka, dz. cyt., s. 191.

przedstawić np. zasypiającego kotka i pieska. *Accelerando* nabierze właściwego sensu, jeśli zaproponujemy dzieciom zobrazowanie kłótni zwierząt lub spieszący się zegar. *Legato* i *staccato* może być zastosowane w celu przedstawienia dorosłych zwierząt i małych skocznych kociąt i szczeniactków lub zegarów bijących długim, przeciwległym dźwiękiem i tykających krótko²⁴⁰.

Kot i pies lub „hej” i „hop”²⁴¹

Ćwiczenie to wykonujemy na trzy sposoby:

- pierwsze wykonanie – wolno, przeciągle;
- drugie wykonanie – energicznie, krótko, wesoło;
- trzecie wykonanie – „jak pies z kotem” – kłótliwie, coraz głośniej i coraz szybciej.

Rysunek 68. Akompaniament do zabawy

The image shows musical notation for two parts of a game. The title is 'Wszyscy' (Everyone). The first part, 'I gr.' (First part), is for 'uderzając o kolana' (clapping knees) and consists of a 2/4 rhythm with four measures of a quarter note followed by a quarter rest. The lyrics are 'Miau, Hej, miau, hej, miau, hej, miau, hej'. The second part, 'II gr.' (Second part), is for 'uderzając dłońmi o podłogę' (clapping hands on the floor) and consists of a 2/4 rhythm with four measures of a quarter rest followed by a quarter note. The lyrics are 'Hau, Hop, hau, hop, hau, hop, hau, hop'.

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 193.

Dzieci siedzą w dwóch szeregach naprzeciwko siebie (możemy to ćwiczenie wykonać również w parach). W pierwszym szeregu są „koty” lub „hej”, w drugim szeregu „pieski” lub „hop”. Dzieci z pierwszego szeregu inicjują nastrój dialogu, dzieci z drugiego szeregu odpowiadają w tym samym tonie.

²⁴⁰ Tamże, s. 193.

²⁴¹ Tamże, s. 193–194.

Rysunek 69. Akompaniament do zabawy

I dziecko II dziecko III dziecko IV dziecko

I szereg 2/4 ||

Miau,
Hej,

miau,
hej,

miau,
hej,

miau,
hej,

II szereg 2/4 ||

I dziecko II dziecko III dziecko IV dziecko

Hau,
Hop,

hau,
hop,

hau,
hop,

hau,
hop,

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 193.

„Kotek” szuka „pieska” lub „hej” szuka „hop”

Dzieci siedzą w kole w dużych odległościach i kolejno wołają „miau” lub „hej”. Jedno dziecko siedzi w środku koła z zasłoniętymi oczami. W dowolnym czasie odpowiada na wołanie „hau” lub „hop”, zdejmując opaskę z oczu i wskazuje, kto ostatni je zawołał. Jeśli dobrze odpowie, wchodzi na obwód koła, a jego miejsce zajmuje dziecko, które ostatnie wołało, i zabawa toczy się dalej. Jeśli się pomyli, słucha jeszcze raz wołania z odsłoniętymi oczami i w dowolnym czasie odpowiada, po czym zajmuje miejsce osoby, na której wołanie odpowiedziało.

Rysunek 70. Akompaniament do zabawy

I dziecko II dziecko III dziecko IV dziecko

 ||

Miau,
Hej,

miau,
hej,

miau,
hej,

miau,
hej,

Ciche uderzanie
o kolano
na przemian lewą
i prawą ręką

 ||

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 193.

Leniwe wojsko²⁴²

Dzieci tworzą dwie drużyny: A – dobre wojsko, B – leniwe wojsko. Na hasło dowódcy: drużyna A maszeruje energicznie i liczy „raz, dwa”; na hasło: drużyna B idzie ociężale, liczy i przystaje, pojękując.

Rysunek 71. Akompaniament do zabawy

The image shows musical notation for a game. It is divided into three parts:

- Marsz (March):** A 2/4 time signature. Team A (Drużyna A) has a rhythmic pattern of quarter notes: ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩. Team B (Drużyna B) has a pattern of quarter notes followed by rests: ♩ ♩ | - | ♩ ♩ | - | ♩ ♩ | - | ♩ ♩. Below the B notation are the vocalizations "(Oooj!)" and "(Oooj!)".
- Zegary (Clocks):** A 2/4 time signature. It shows two parts: "A" and "B itd". Part A has a pattern of quarter notes: ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩. Part B has a pattern of quarter notes: ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩. Below the A notation are the vocalizations "(Oooj!)" and "(Oooj!)".
- Ćwiczenie 1 (Exercise 1):** A 2/4 time signature. It is labeled "Uderzanie o kolana na przemian lewą i prawą ręką" (Clapping knees alternating left and right hand) and "Wszyscy" (Everyone). The notation shows a sequence of quarter notes with accents: ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩ | ♩ ♩. Below the notation are the vocalizations: "Tik - tak, tik - tak, tik - tak, tik - tak..." and "lub: Cyk, cyk, cyk, cyk, cyk, cyk, cyk, cyk..."

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 194.

Wiosna, lato, jesień, zima²⁴³

Dzieci siedzą w kole jedno za drugim i realizują rytm miarowy, klepiąc poprzednika w plecy na przemian lewą i prawą ręką. Klepanie jest akompaniamentem do wymawiania nazwy danej pory roku.

²⁴² Tamże, s. 194.

²⁴³ Tamże, s. 197.

Rysunek 72. Akompaniament do zabawy

Wszyscy											
2 4	> ♪	♪	> ♪	♪	> ♪	♪	> ♪	♪			
Wio	-	sna,	wio	-	sna,	wio	-	sna,	wio	-	sna...
La	-	to,	la	-	to,	la	-	to,	la	-	to...
Je	-	sień,	je	-	sień,	je	-	sień,	je	-	sień...
Zi	-	ma,	zi	-	ma,	zi	-	ma,	zi	-	ma...

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 197.

Zepsuty telefon²⁴⁴

W ćwiczeniu tym każde dziecko ma szansę wypowiedzenia słowa „wiosna”, „lato”, „jesień” lub „zima” z innym rodzajem ekspresji. Jeśli pierwsze dziecko wyrazi głosem pytanie, w zepsutym telefonie – w głosie drugiego dziecka – może zabrzmieć to jak rozkaz, a następnie jak prośba, kapryśnienie, głos śpiewaczki, dzidziusia itd. Poszczególne rodzaje głosów z większością dzieci trzeba wyćwiczyć, ponieważ umiejętności naśladownictwa głosowego często są u nich niewielkie. Jest to zatem pretekstem do wzbogacenia wyobraźni i ekspresji odtwórczej.

















Rysunek 73. Akompaniament do zabawy

I dziecko	II dziecko	III dziecko	IV dziecko	itd.							
2 4	> ♪	♪	> ♪	♪							
Wio	-	,	wio	-	,	wio	-	,	wio	-	,
La	-	,	la	-	,	la	-	,	la	-	,
Je	-	,	je	-	,	je	-	,	je	-	,
Zi	-	,	zi	-	,	zi	-	,	zi	-	,

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 197.

²⁴⁴ Tamże, s. 197.

Rysunek 74. Akompaniament do zabawy

Wszyscy								
$\frac{2}{4}$	 	 	 	 				
Wio	- ,	wio	- ,	wio	- ,	wio	- ,	
La	- ,	la	- ,	la	- ,	la	- ,	
Je	- ,	je	- ,	je	- ,	je	- ,	
Zi	- ,	zi	- ,	zi	- ,	zi	- ,	
I dziecko					II dziecko	III dziecko	IV dziecko	itd.
$\frac{2}{4}$	 	 	 	 				
Wio	- ,	wio	- ,	wio	- ,	wio	- ,	
La	- ,	la	- ,	la	- ,	la	- ,	
Je	- ,	je	- ,	je	- ,	je	- ,	
Zi	- ,	zi	- ,	zi	- ,	zi	- ,	

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 197.

Podsumowaniem tej części ćwiczeń będą wyrazy jedno-, dwu-, trzy- i czterosylabowe recytowane w metrum $\frac{2}{4}$ $\frac{3}{4}$ $\frac{4}{4}$. Rytm mowy jest prosty. Występują w nim w większości trzy podstawowe wartości: ćwierćnuty, ósemki i półnuty ułożone w jedno- i dwutaktowe wzory rytmiczne. Mowie towarzyszy akompaniament (klaskanie, uderzanie o kolana, gra na instrumentach perkusyjnych itp.) zgodny z rytmem mowy, pobudzający narządy artykulacyjne do rytmicznej pracy.

Wyrazy jednosylabowe²⁴⁵

Do ćwiczenia z małymi dziećmi należy przygotować szesnaście obrazków: 4 – Jasia, 4 – konia, 4 – lwa, 4 – słonia

Przebieg ćwiczenia:

– nauczyciel/rodzic wskazuje i nazywa cztery obrazki przedstawiające: Jasia, konia, lwa i słonia;

– dziecko powtarza czynności, osoba towarzysząca dziecku rytmicznie klaszcze;

– dziecko klaszcze i nazywa postaci.

²⁴⁵ Tamże, s. 199.

Rysunek 75. Akompaniament do zabawy

Klaskanie	$\frac{2}{4}$									
	1.	Jaś,		Jaś,		Jaś,		Jaś.		
	2.	Koń,		koń,		koń,		koń.		
	3.	Lew,		lew,		lew,		lew.		
	4.	Słoń,		słoń,		słoń,		słoń.		
	5.	Jaś,		koń,		lew,		słoń.		

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 199.

Wyrazy dwusylabowe²⁴⁶

Przebieg ćwiczenia:

- wszyscy – wzmacniając i wyciszając;
- poszczególne takty realizują kolejne dzieci;
- wszyscy – coraz szybciej.

Rysunek 76. Akompaniament do zabawy

Gra na różnych instrumentach	$\frac{2}{4}$									
	1.	A - sia,		Ma - dzia,		Ka - rol,		Ja - dzia.		
	2.	Woj - tek,		Ba - sia,		E - wa,		Ka - sia.		
	3.	Fa - got,		trą - bka,		my - dło,		gą - bka.		
	4.	Wie - rzby,		drze - wa,		pta - ki,		me - wa.		

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 200.

Wyrazy trzysylabowe²⁴⁷

Do tego ćwiczenia wykorzystujemy przedmioty/instrumenty o różnym brzmieniu.

Przebieg:

- wszyscy;
- poszczególne dzieci;
- urozmaicenie – poszczególne wyrazy przedzielone są klaskaniem całej grupy;
- po wyrecytowaniu dwóch wyrazów cała grupa wyklaskuje ich rytm.

²⁴⁶ Tamże, s. 200.

²⁴⁷ Tamże, s. 204.

Rysunek 77. Akompaniament do zabawy

1. Wszyscy
2. I dziecko

II dziecko

III dziecko

IV dziecko

1. Ka - la - fior, mar - che - wka, po - mi - dor, rzo - dkie - wka.
2. Ka - szta - ny, żo - łę - dzie, bo - cia - ny, ła - bę - dzie.
3. For - te - pian, sa - kso - fon, gi - ta - ra, ksy - lo - fon.

Źródło: J. Stadnicka, *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, Warszawa 1998, s. 204.

Mowa i emocje

Doświadczane przez dzieci emocje: radość, gniew, złość, zazdrość, pycha, smutek, nieśmiałość, lęk, bywają uzewnętrzniane lub tłumione. Uzewnętrznianie wywołuje często przykre konsekwencje odbierane ze strony otoczenia, tłumienie zaś pogłębia zły stan psychiczny dziecka. Zabawa w wyrażanie różnych stanów uczuciowych ma na celu umożliwienie odreagowania tłumionych emocji i nabrania dystansu do nich oraz trening wyhamowywania zachowań negatywnych. Wypowiadanie tekstów z różnym zabarwieniem emocjonalnym służy także ćwiczeniu technik mowy oraz pobudzaniu wyobraźni. Wybrane fragmenty tekstu dzieci mogą recytować, naśladować charakterem mowy np. chmurkę płynącą po niebie, galop koni, maszerujące wojsko, jazdę na rowerze pod górkę, a następnie z górki. Mogą też intonacją głosu wyrażać smutek, odwagę, radość, złość, zazdrość, dumę, zmęczenie, senność, naburmuszenie, przymilność itp. Powtarzając tekst, można zmieniać jego nastrój. Dzieci mogą wspólnie ustalać, w jaki sposób wypowiedzą dany tekst. Mowie mogą towarzyszyć gesty akustyczne (tupnięcia, stuknięcia itp.), mimika i ruchy pospieszne, ociążałe itp. Każda grupa może na forum zaprezentować swój pomysł, a pozostali uczestnicy starają się odgadnąć, jaki nastrój został przedstawiony. Można zastosować także prezentacje indywidualne²⁴⁸.

²⁴⁸ Tamże, s. 238.

Przykładowe teksty²⁴⁹

Jeż, J. Brzechwa (fragment)

Idzie jeż, idzie jeż
może ciebie pokłuć też.
Pyta wróbel: panie jeżu,
co to pan ma na kołnierzu?
Mam ja igły, ostre igły
bo mnie wróble nie ostrzygły.
Mam ja igły, ostre igły,
żeby kłuć niegrzeczne szczygły.

Siała baba mak (z folkloru dziecięcego)

Siała baba mak,
nie wiedziała jak,
a dziad wiedział,
nie powiedział
a to było tak.

Relaks

Zajęcia relaksacyjne mogą być zarówno elementem poprzedzającym trudniejsze ćwiczenia, wymagające większej koncentracji, jak i występować na końcu zajęć, realizując funkcję odprężającą, normalizującą napięcie, wyciszającą emocje dzieci. W trakcie zajęć relaksacyjnych możliwe jest nie tylko skoncentrowanie się na muzyce, ale też pełniejszy odbiór bodźców dotykowych i wzrokowych, co wzmacnia odczuwanie i poznawanie polisensoryczne. Ważne, aby po zajęciach relaksacyjnych dzieci miały czas na przygotowanie się do dalszych czynności, bez pośpiechu i wprowadzania nerwowości.

²⁴⁹ Tamże, s. 239.

Relaks oddechowy²⁵⁰

Dzieci kładą się na plecach, nogi uginają w kolanach, pozostawiając stopy na podłodze, dłonie układają na brzuchu. Słuchając muzyki w wolnym tempie, oddychają spokojnie, tak by przy wdechu dłonie były wypychane przez brzuch ku górze, a przy wydechu opadały wraz z brzuchem.

Drzewka – trening autogeny²⁵¹

Dzieci leżą na plecach. Nogi uginają w kolanach, pozostawiając stopy na podłodze. Ramiona (od barków do łokci) układają wzdłuż tułowia. Przedramiona unoszą do góry. Nauczyciel/rodzic monotonna mówi tekst, pokazując dzieciom czynności rąk.

Tekst

Na skraju lasu rosną młode drzewka.
W letni dzień ciepły wietrzyk łagodnie nimi
kołysze.

W południe robi się gorąco.
Liście drzewek omdlewają

Nadciągnęła niewielka chmurka. Zaczyna padać
ciepły, spokojny deszcz. Spływa po liściach i ga-
łązkach. One stają się ciężkie i chylą się ku ziemi.

Ciepły deszcz kąpie też trawy. One stają się
ciężkie i układają na ziemi.

Słychać szum deszczu (*nauczyciel/rodzic cicho
uderza palcami w stół, krzesło lub podłogę,
albo szeleści papierem*).

Reakcja dzieci

*Powolne, ociężałe ruchy przedramion w lewo
i w prawo lub na przemian: prawe w przód,
lewe w tył i odwrotnie*

*Luźne, bezwładne opuszczenie najpierw jednej,
potem drugiej dłoni*

*Bezwładne opuszczenie jednego, potem drugie-
go przedramienia*

*Powolne przesunięcie w przód najpierw jednej,
potem drugiej stopy i luźne ułożenie na matera-
cu całych nóg. Spokojny oddech*

²⁵⁰ Tamże, s. 178.

²⁵¹ Tamże, s. 179.

Zaprezentowane w tej części przykładowe ćwiczenia muzyczne, wykorzystywane przy wspieraniu rozwoju mowy, mogą być zarówno stosowane jako odrębne części w dowolnym czasie i w dowolnym układzie w trakcie zajęć oraz mogą przyjąć strukturę cykliczną, rozpoczynającą się powitaniem, ćwiczeniami oddechowymi, poprzez ćwiczenia właściwie skoncentrowane na wyćwiczeniu konkretnej umiejętności językowej, relaksację aż do piosenki na pożegnanie.

Ustalenie pewnej chronologii pozwoli nie tylko przygotować dzieci do podejmowania określonych działań i pracy na ćwiczeniach językowych, ale też przyzwyczają dziecko do pewnego określonego rytmu pracy, co wpływa korzystnie na koncentrację uwagi dzieci, ich zaangażowanie w realizację zajęć oraz wzmacnia efektywność proponowanych ćwiczeń bez odczuwania znużenia i lęku, albowiem ćwiczenia ujęte w jednej i drugiej części przyjmują formę zabawy.

Niektóre z prezentowanych ćwiczeń mogą tylko z pozoru wydawać się zbyt trudne do przeprowadzenia dla nauczyciela i zrozumienia ich przez dziecko. Większość z nich ma bardzo przystępną formę. Warto nadmienić, że w przygotowaniu merytoryczno-metodycznym do pracy w przedszkolu w zakresie programów kształcenia w szkołach wyższych wychowanie muzyczne, umiejętność organizacji i przeprowadzania zajęć umuzykalniających odgrywają kluczową rolę. Jest to niezbędny aspekt do prawidłowej i efektywnej nauki języka. Praktyka pokazuje jednocześnie, że wiele współczesnych przedszkoli opiera swoją pracę na zajęciach językowo-muzycznych, a nauczyciele, zwłaszcza ci z bogatym warsztatem muzycznym i lingwistycznym, wykazują się ogromnym profesjonalizmem i umiejętnością ciągłego uatrakcyjniania zajęć z dziećmi.

27. Metody stosowane we wczesnej nauce języka obcego – propozycje adaptacji wybranych rozwiązań

We wczesnej nauce języka obcego nowożytnego stosuje się kilka ciekawych i skutecznych metod. Część z nich w zbliżonej postaci można dziś zaobserwować w pracy z dziećmi w przedszkolu przy nauce języka ojczystego. Warto omówić niektóre z nich, ponieważ mogą stanowić doskonałą ofertę lub alternatywę w stymulowaniu mowy dziecka w domu, w okresie, kiedy dziecko uczy się podstaw języka. Przybliżenie wybranych metod nauki języka obcego może być szczególnie przydatne dla tych rodziców/opiekunów, którzy nie są lektorami języka obcego w przedszkolu czy żłobku.

Dla każdego dziecka przyswajanie języka ojczystego jest rzeczą wrodzoną i zupełnie naturalną. W sytuacji, kiedy do wychowania przedszkolnego w najbliższym czasie wprowadzi się obligatoryjnie naukę języka obcego nowożytnego, pojawia się pytanie, czy dziecko jest w stanie opanować leksykalnie bezbłędnie drugi język. Pamięć dziecka jest krótkotrwała i nie będzie ono w stanie opanować w pełni gramatyki obcej, jednakże jego aparat artykulacyjny i słuchowy cały czas nastawione na odbieranie różnych bodźców znacznie ułatwią dziecku przyswojenie muzyki języka i w przyszłości podjęcie właściwej dla niego wymowy. Dzieci charakteryzuje również niewysoki poziom zahamowań, co ułatwia im eksperymentowanie z językiem i brak oporów przed obcojęzyczną wymową, choćby miałyby to tylko być imitacja obcego języka²⁵².

Małe dzieci, pomimo dużej możliwości zapamiętywania, cechuje szybkie zapomnianie i brak możliwości dłuższej koncentracji – zauważa H. Komorowska. Dlatego zajęcia powinny być nacechowane częstymi powtórzeniami materiału i różnorodnością bodźców podtrzymujących uwagę oraz wielokrotnymi zmianami aktywności. Powtórka materiału z poprzednich zajęć ułatwia zapamiętywanie słówek. Podczas powtórek dziecko osłuchuje się z językiem. W ten sposób wyrabiają się u niego odpowiednie nawyki językowe. Dzieci w tym wieku charakteryzuje też stała potrzeba fizycznej aktywności oraz zabawy. Warto zatem oprzeć nauczanie na wspomnianych wcześniej metodach Total Physical Response lub dramy. Aktywność językowa powinna być wielostronna, dlatego wskazane byłoby jej współwystępowanie np. z zajęciami plastycznymi (malowanie, wycinanie, kolorowanie)²⁵³. Nauczyciel powinien pamiętać, że nauka ma się wiązać z konkretnymi sytuacjami i przedmiotami. Słownictwo nie może być jednak wprowadzane w izolacji, ale w prostych zdaniach, co prowadzi do usprawniania mowy²⁵⁴.

Nauka języka obcego w przedszkolu powinna być ukierunkowana na naukę słownictwa oraz rozumienia ze słuchu²⁵⁵. Nieumiejętność czytania i pisanie u dzieci w wieku przedszkolnym, jak i ogromna potrzeba słuchania sprawiają, że nauka języka angielskiego w tym wieku ma za zadanie osłuchanie dzieci z językiem i utworzenie podstaw przyszłych sukcesów językowych²⁵⁶.

²⁵² J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Katowice 2002, s. 15.

²⁵³ H. Komorowska, dz. cyt., s. 40 – 42.

²⁵⁴ Tamże, s. 37.

²⁵⁵ Tamże.

²⁵⁶ Tamże, s. 38.

Główną rolę podczas nauczania dzieci odgrywa zabawa, która uczy, pomaga się przenosić w piękny i bezpieczny świat. Podczas zabawy dziecko zapomina o chorobie i złym samopoczuciu, nabiera energii i nie odczuwa zmęczenia, co daje mu wiarę, że zdobyte podczas zabawy doświadczenia są tylko pozytywne i dają siłę do przewyciężania trudności²⁵⁷. Dlatego program nauczania dzieci w wieku przedszkolnym powinien być skoncentrowany głównie na zabawie i grach z naciskiem na wykorzystanie wrodzonej ciekawości dziecka do poznawania świata. W dydaktyce językowej metody są bardzo zróżnicowane. Ważnym czynnikiem przy doborze materiału jest znajomość strategii uczenia się. Zapoznanie się ze sposobami uczenia się dzieci wpływa na możliwość doboru właściwych metod i technik pracy.

Metoda TPR, Total Physical Response

Metoda TPR, Total Physical Response, czyli całkowite reagowanie ciałem opiera się na pobudzeniu do pracy zarówno prawej półkuli mózgowej – odpowiedzialnej za realizację ruchu fizycznego, jak i lewej – odpowiedzialnej za komunikację werbalną²⁵⁸. Pobudzenie obu półkul wzmaga procesy myślowe, a co za tym idzie – przyswajanie języka. Total Physical Response opiera się na założeniu, że podczas procesu przyswajania drugiego bądź kolejnego języka następuje proces tak zwanego łamania kodu danego języka i jest on dokładnie taki sam, jaki przechodzimy, ucząc się języka ojczystego. Dzieci najpierw słuchają, obserwują i nabierają pewnej zdolności językowej, aby móc zacząć mówić. Metoda TPR oparta jest na próbie odtworzenia tego założenia na zajęciach. Tak jak opiekunowie mówiący do dziecka używają nie tylko języka mówionego, ale także całego ciała, tak nauczyciel pobudza dzieci do działania i przyswajania języka przez podobne zachowanie. Niemowlę jest w stanie nauczyć się każdego, nawet języka migowego. Dlatego tak ważne jest, aby do dziecka mówić często i dużo. W przypadku zajęć z grupą dzieci metoda TPR daje doskonałe efekty, gdyż pozwala dzieciom przyswajać język i nabierać

²⁵⁷ E.M. Minczakiewicz, *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach*, Kraków 2006, s. 154.

²⁵⁸ G. Paprotna, A. Pastuszka, A. Mazur, *Problemy nauczania języka angielskiego dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Katowice 2001, s. 94.

kompetencji językowych tak, aby w optymalnym dla siebie czasie były one gotowe do rozpoczęcia jego używania²⁵⁹. Ćwiczenia oparte są na pracy całym ciałem. Metoda ta najczęściej wykorzystywana jest w przedszkolach. Postępy w nauce można sprawdzić, obserwując, jak wiele poleceń dziecko potrafi zrozumieć i wykonać. Metoda całkowitego reagowania ciałem nie jest prowadzona z użyciem podręcznika, opiera się wyłącznie na poleceniach i gestach²⁶⁰. Łączenie czynności ze słownictwem pomaga dzieciom lepiej je zrozumieć i zapamiętać.

Metoda naturalna

Metoda ta jest związana głównie z ekspozycją na działanie języka. Jest szczególnie odpowiednia dla małych dzieci, gdyż podstawą jest założenie, że w taki sposób wszystkie dzieci uczą się języka ojczystego. Nie zwraca się uwagi na gramatykę i struktury słowno-leksykalne. Najważniejszy jest kontekst i nastawienie emocjonalne. Można ją porównać do sytuacji, kiedy matka komunikuje się z dzieckiem. Mówi do niego prostym językiem, w jasno określonych sytuacjach, więc kontekst jest czytelny, powtarza słowa, szuka potwierdzenia zrozumienia przekazu. Nauczyciel operuje prostym, czytelnym językiem, objaśnia, co się dzieje, stosuje elementy mimiki i pantomimy. Czekają na odpowiedź, a w zasadzie w pierwszej kolejności na potwierdzenie tego, że dziecko zrozumiało przekazywaną mu wiadomość. Według Hanny Komorowskiej metoda ta polega również na przekonaniu, że stres, lęk i negatywne emocje są przeszkodą w skutecznej nauce i powinny być wyeliminowane. Wówczas uczenie się języka obcego następuje podświadomie i spontanicznie. Oczywiście są to jedynie fundamenty pod przyszłą ścieżkę lingwistyczną dziecka. Również tu nie wolno zbagatelizować zapewnienia podstawowych potrzeb dziecka, a więc zapewnienia poczucia bezpieczeństwa. Jasność i różnorodność przekazu oraz cierpliwość w oczekiwaniu na gotowość dziecka do mówienia jest kluczem do sukcesu.

²⁵⁹ H. Komorowska, dz. cyt., s. 29.

²⁶⁰ Tamże, s. 29–30.

Metoda Helen Doron

Jedną z wielu metod polecanych przez native speakerów w programie TEFL (Teaching English as a Foreign Language) jest metoda oparta na naturalnym przyswajaniu języka, dokładnie takim samym, z jakim mamy do czynienia, podczas gdy dziecko w naturalny sposób uczy się swojego języka ojczystego. Zaproponowana została w 1985 roku przez brytyjską lingwistkę Helen Doron. Zainspirowana metodą nauki muzyki Japończyka Schichumi Suzuki, Helen Doron postanowiła stworzyć na jej podstawie własną metodę. Suzuki uczy małe dzieci grać na skrzypcach, zanim jeszcze potrafią czytać nuty, uczy je eksperymentowania z instrumentem i z muzyką, po prostu uczy grać ze słuchu, dopiero później do nauki wprowadzając nuty. Sposób, który Helen Doron wykorzystuje przy nauczaniu małych dzieci, kładzie nacisk na tak zwaną muzykę języka, tak ważną w późniejszej możliwości prawidłowej wymowy, a nie na gramatykę ani na leksykalny styl języka. Metoda Helen Doron przeznaczona jest dla dzieci i młodzieży, a naukę może rozpocząć już w trzecim miesiącu życia dziecka. Mówiąc do małego dziecka, często powtarzamy słowa, używamy rymowanek, łatwych do zapamiętania wierszyków i piosenek. Dziecko nie wiedząc kiedy, przyswaja je i w niedługim czasie jest w stanie wyrecytować razem z nami nawet dość długi utwór. W trakcie zajęć lektor przekazuje wiedzę z najbliższego otoczenia dziecka, często powtarzając materiał, a zajęcia są prowadzone w całości w języku angielskim. Dzieci przyswajają wiedzę, głównie bawiąc się i śpiewając. Sale, w których prowadzona jest nauka, są kolorowe i przytulne. Podczas zajęć często wykorzystywane są karty dydaktyczne, tak zwane flash cards. Na płytach, które otrzymuje każdy z uczestników kursu prowadzonego metodą Helen Doron, zawarty jest materiał z zajęć. Nagrany materiał powinien być odtwarzany w domu dziecka w tle jego normalnego rytmu dnia. Chodzi tutaj znów o muzykę języka, do której dziecko przyzwyczaja się, podświadomie ją przyswajając. Zestawienie zajęć w małych grupach, częste powtórki przy ciągłych pozytywnych wzmocnieniach daje doskonałe efekty i chęć do dalszej nauki języka. Metoda ta aktualnie rozpowszechniona jest już na całym świecie od Europy po Amerykę Południową, Afrykę i Azję²⁶¹.

²⁶¹ Informacje pochodzą ze strony www.helendoron.com.

Metoda *story line*

Oparta jest na holistycznym modelu uczenia się. Głównym założeniem *story line* jest wykorzystanie naturalnego zainteresowania i entuzjazmu dzieci. Ważnym elementem tej metody jest oczywiście, tak jak przy każdorazowym przygotowaniu nauczyciela do zajęć, odpowiednie dobranie poziomu trudności zadania. Podstawą są historyjki. Umieszczone na kolorowych planszach o odpowiedniej wielkości, poparte ścieżką dźwiękową z efektami specjalnymi bawią i sprawiają wiele radości dzieciom, które zaciekawione odkrywają, chłoną, zapamiętują i powtarzają zdobyte wiadomości. Dla dzieci najmłodszych, których zasób słów jest minimalny, historyjka a raczej zadanie będzie proste, składające się z kilku słów. Doskonale można ją wzbogacić ilustracjami, co motywować będzie dzieci do skupienia uwagi na opowiadaniu. W tym wypadku metoda *story line* może być wykorzystywana jako metoda służąca do powtarzania materiału. W metodzie tej ważna jest przede wszystkim wspólna praca. Dzieci starsze natomiast mają już bogatsze słownictwo, zatem w ich przypadku możemy rozbudować historyjkę do roli miniprzestawienia lub minibadania naukowego. Ćwiczenia takie uczą działania w grupie, wspomagając rozwój dzieci zarówno po względem intelektualnym, jak i społecznym, wykorzystując naturalny entuzjazm dzieci oraz doświadczenia i wiedzę zdobyte poza przedszkolem²⁶².

Metoda audiowizualna

Wykorzystuje karty obrazkowe *flash cards*, kolorowe plakaty, książki, bajki, nagrania muzyczne, przedmioty codziennego użytku, zabawki i inne dostępne środki dydaktyczne. Wykonywane są prace plastyczne, projekty i pantomimy. W tej metodzie dozwolone są wszelkie środki otaczające dziecko, które mogą wpłynąć na oddziaływanie na wszystkie zmysły dziecka. Bardzo korzystną metodą jest nauczanie piosenek. Dzieci uczą się całych fraz i zwrotów, które utrwalają się w pamięci w sposób bardzo przyjemny i automatyczny. Jedną z form zabaw jest łączenie obrazków w pary, układanie historyjki obrazkowej w odpowiedniej kolejności na podstawie wysłuchanego opowiadania. Technika ta może być wykorzystywana w rozmaity sposób na różnych poziomach zaawansowania.

²⁶² M. Jąder, dz. cyt., s. 45.

Metoda z obecnością native speakera

Native speakerem nazywamy osobę, która do nauczania wykorzystuje pierwszy język, w jakim nauczyła się mówić. Ktoś, kto w późniejszym czasie nauczył się języka, z definicji nigdy nie będzie native speakerem²⁶³. Nie jesteśmy w stanie się nauczyć drugiego języka jako pierwszego. Inną sytuacją będzie tylko ta, kiedy mamy do czynienia z dziećmi dwujęzycznymi, które w dzieciństwie jednocześnie uczą się obu języków. Zasadna jest hipoteza, że rodzimi użytkownicy języka będą mieć przewagę nad obcokrajowcami ze względu na to, że język ojczysty znajduje się w priorytetowym miejscu w umyśle. Według teorii Chomsky'ego za przyswajanie języka w dzieciństwie odpowiada mechanizm przyswajania języka (LAD – *Language Acquisition Device*). Mechanizm ten kieruje do odkrywania prawidłowych reguł gramatycznych bez świadomej uwagi, jak i bez logicznego myślenia. Gramatyka wielu języków stworzona jest tak, że logiczne tłumaczenie nie jest w stanie jej wyjaśnić. Jakkolwiek za przyswajanie języka ojczystego odpowiada pewna część mózgu, tak za przyswajanie języka obcego odpowiada inna. W przypadku teorii Chomsky'ego nie bez znaczenia będzie stwierdzenie, że małe dzieci szybciej i ze znacznie większą łatwością uczą się języka obcego niż osoba dorosła²⁶⁴. Native speaker nie zawsze będzie lepszym rozwiązaniem podczas nauki języka angielskiego od nauczyciela, który pojął przedmiot nauczany w bardzo wysokim stopniu. W przypadku nauczania przez native speakera mamy do czynienia z uczeniem się naśladowczym, polegającym na obserwacji i kształceniu w sobie podobnych zachowań²⁶⁵. Mamy tu bardzo często do czynienia z konwersacyjną metodą nauczania, w której nauczyciel stara się maksymalnie ośmielić dzieci do wypowiedzi, właściwie nie poprawiając błędów w toku wypowiedzi ucznia²⁶⁶. Wiadome jest, że native speaker ma ogromną wiedzę leksykalną i jest w stanie kreatywnie ją wykorzystać. Należy jednak wziąć pod uwagę, że mimo wszystko nie wszyscy native speakerzy reprezentują taki model językowy, jaki chcielibyśmy przekazać naszym dzieciom²⁶⁷.

²⁶³ D. Kalisiewicz, *Encyklopedia PWN*, Warszawa 1999.

²⁶⁴ K. Szcześniak, *Sekrety języka ojczystego i obcego*, [w:] *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Katowice 2001, s. 35 – 42.

²⁶⁵ J. Brzeziński, *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987, s. 111.

²⁶⁶ H. Komorowska, dz. cyt., s. 26.

²⁶⁷ Informacje pochodzą ze strony <http://static.aston.ac.uk/lis/tesol>.

Kryteria doboru metody nauki języka obcego:

- cechy rozwojowe dziecka (błędem byłaby tu próba nauczania dzieci tak, jak naucza się młodzież)²⁶⁸;
- wiek dzieci;
- cechy osobowościowe dzieci;
- sposób uczenia się – odbiór poprzez zmysły, ich dominacja. W inny sposób odbiera świat dziecko będące wzrokowcem, inny słuchowcem, a w jeszcze inny dziecko będące typowym dzieckiem kinestetycznym. Inne metody dotrą do dzieci ekstrawertycznych, a inne do introwertycznych²⁶⁹;
- liczebność grupy;
- otoczenie zewnętrzne, jego wielkość, charakter;
- predyspozycje lektora.

Na efektywność zajęć mają wpływ: dobór metody do charakteru zajęć, komunikacja lektora z dziećmi, atmosfera zajęć, dobór pomocy dydaktycznych do typu zajęć (pacynka, maskotka, karty dydaktyczne, nagrania) i wieku dzieci, motywacja i wzmocnienia, poziom przygotowania nauczyciela do zajęć – jego profesjonalizm, znajomość metod oraz możliwości poznawczych dzieci w danym wieku.

Dla współczesnego nauczyciela i rodzica ogromnym wyzwaniem i lingwistyczną fascynacją rozwojową powinny być dzieci dwujęzyczne, a nawet bilingwalne, które coraz powszechniej trafiają do publicznych placówek. Stawia to w nowym świetle także potrzebę szerszego przygotowania przyszłych nauczycieli wychowania przedszkolnego w zakresie kompetencji lingwistycznych i osobowościowych do pracy z „dzieckiem interkulturowym”.

²⁶⁸ H. Komorowska, dz. cyt., s. 40.

²⁶⁹ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1999, s. 38.

Zakończenie – garść porad i refleksji...

Mowa dziecka jest naturalnym aspektem jego rozwoju. Dziecko nieustannie komunikuje się z otoczeniem. Z jednej strony ma potrzebę nieskrępowanego działania, aktywności słownej, z drugiej zaś strony żywo reaguje na stymulację otoczenia zewnętrznego – środowisko mówienia. Przede wszystkim powinniśmy pozwolić dziecku mówić i rozwijać komunikację czynną – werbalną poprzez rozmowy. Rozmawiać należy często i dużo, stosując różne zachęty do mówienia. Ważne są wspólne zabawy z dzieckiem, inscenizacje, wspólne gry planszowe, spacer, wyjazdy, spotkania towarzyskie, wizyty w teatrze, muzeum. Ważne są osoby i sytuacje społeczne, w jakich dziecko się znajduje, z których czerpie modele komunikacji językowej.

Współczesny rodzic, nauczyciel małego dziecka to aktor, interaktywny opiekun, native speaker, to dokumentalista rozwoju językowego dziecka. Ważną rolę w opanowaniu mowy i kształtowaniu się kompetencji komunikacyjnych odgrywa grupa rówieśnicza – ogromną wagę przypisuje się tzw. tutoringowi rówieśniczemu. Dzieci czerpią od siebie modele zachowań i komunikacji językowej. Ważne są emocje, które towarzyszą mowie dziecka. Zawsze powinniśmy dostarczać pozytywnych emocji, by dzieci odczuwały nieskrępowaną radość z mówienia. Sytuacje stresowe, stany lękowe, częste korygowanie mowy może być przyczyną niechęci do mówienia przez dziecko.

Obok spontaniczności i ekspresji słownej, ważna jest kultura wypowiedzi, szacunek do rozmówcy i spuścizny języka ojczystego.

Wskazówki dla rodziców/opiekunów:

- wypowiedzi osób najbliższych powinny być poprawne. Do dziecka należy mówić powoli, wyraźnie;
- w okresie kształtowania się mowy dziecko nie powinno się kontaktować z osobami, które mają wady wymowy, ponieważ wadliwa wymowa otoczenia wywołuje i utrwała wadliwą mowę dziecka;
- dziecko powinno reagować na aktywność uczuciową i słowną otoczenia. W przypadku, gdy brak takiej reakcji, można podejrzewać niedosłuch;
- nie należy gasić naturalnej skłonności dziecka do mówienia obojętnością, lecz słuchać uważnie wypowiedzi, zadawać dodatkowe pytania, co przyczyni się do korzystnego rozwoju mowy;

- nie wolno poprawiać wymowy dziecka, żądać, by kilkakrotnie powtarzało dane słowo, zawstydząć, karać za wadliwą wymowę. Hamuje to chęć do mówienia;
- wskazane jest częste opowiadanie dziecku bajek, czytanie, oglądanie wspólnie filmów, rozmawianie na ich temat;
- nie należy zaniedbywać chorób uszu, gdyż nieleczone mogą powodować niedosłuch, a następnie dyslalię;
- jeśli dziecko ma nieprawidłową budowę narządów mowy (rozszczepty warg, podniebienia, wady zgryzu lub uzębienia), konieczne jest zapewnienie opieki lekarza specjalisty, gdyż wady te są częstą przyczyną zaburzeń mowy;
- dziecka leworęcznego nie należy zmuszać do posługiwania się ręką prawą w okresie kształtowania się mowy. Naruszanie w tym okresie naturalnego rozwoju sprawności ruchowej zaburza funkcjonowanie mechanizmu mowy. Prowadzi to często do zaburzeń mowy, a w szczególności do jąkania;
- nie należy wymagać zbyt wczesnego wymawiania poszczególnych głosek. Dziecko nieprzygotowane pod względem sprawności narządów artykulacyjnych, niedostatecznie różnicujące słuchowo dźwięki mowy, a zmuszane do artykulacji zbyt trudnych dla niego głosek często zaczyna je zniekształcać, wymawiać nieprawidłowo. Tworzymy u dziecka w ten sposób błędne, trudne do zlikwidowania nawyki artykulacyjne;
- dziecku należy dużo śpiewać. Słuchamy nagrań z muzyką dziecięcą, klasyczną, śpiewamy razem z dzieckiem;
- nie wymagamy mówienia czy powtarzania, gdy dziecko nie jest do tego gotowe. Pamiętajmy, że rozumienie zawsze wyprzedza umiejętność mówienia;
- w początkowym okresie naśladowujemy wszelkie wokalizacje dziecka. Wprowadzamy wyrazy dźwiękonaśladowcze. Mówimy zawsze w nawiązaniu do konkretnych znajdujących się w zasięgu wzroku przedmiotów czy obrazków. Często powtarzamy te same informacje. Zachęcamy do utrzymywania kontaktu wzrokowego;
- uczymy wierszyków i rymowanek. Wprowadzamy zabawy paluszkowe. Rytm i koordynacja mają ogromne znaczenie dla rozwoju, płynnej zrozumiałej mowy;
- od pierwszych prób porozumiewania się z dzieckiem staramy się przekazać informację, że oczekujemy odpowiedzi. Zadajemy proste pytania i zawieszamy głos w oczekiwaniu na odpowiedź;

– prowadzimy ćwiczenia oddechowe: dmuchanie baniek mydlanych, dmuchanie na lekkie przedmioty, dmuchanie na wiatraczki, granie na prostych instrumentach muzycznych typu trąbka, flet, zdmuchiwanie świeczki, picie i dmuchanie przez słomkę itp.;

– wprowadzamy proste ćwiczenia gimnastyki buzi i języka w formie zabawy np.: buziaki dla mamy, oblizywanie się jak miś po zjedzeniu miodu (przy szeroko otwartej buzi), koniki, sięganie językiem do nosa, do brody, do prawego ucha, do lewego ucha, liczenie ząbków językiem, parskanie itd.;

– wspólnie robimy książeczki o rodzinie, kolegach, zajęciach dziecka. Książeczki rozwijają myślenie i wyobraźnię, wzbogacają słownictwo, zachęcają do czytania. Są wspaniałą formą spędzania czasu z dzieckiem i nawiązania głębszych więzi;

– ograniczamy oglądanie telewizji. Przekaz telewizyjny jest mało zrozumiały dla dziecka. Wybieramy wartościowe programy;

– kiedy dziecko usiłuje coś przekazać, robimy wszystko, by je zrozumieć. Jeżeli mu brakuje słów, prosimy, żeby pokazało, co ma na myśli;

– rysujemy i malujemy z dzieckiem, gdy mu coś opowiadamy. Ilustrowanie opowiadań ułatwia dziecku rozumienie;

– dbamy o mocną więź emocjonalną. Głaskamy, przytulamy, chwalimy dziecko. Zachęca to do kontaktów werbalnych;

– dbamy o prawidłowy rozwój ruchowy. Zachęcamy do biegania, wspina się po drabinkach, jazdy na hulajnodze, rowerze, rolkach. Usprawniamy motorykę palców przez wydzieranie, naklejanie, lepienie z plasteliny, malowania, rysowanie.

Wskazania do komunikowania się w grupie przedszkolnej²⁷⁰:

- wychowawca powinien zadbać o to, aby dziecko wypowiadało się chętnie;
- uczy my dzieci szacunku do własnej i cudzej wypowiedzi;
- szacunek do cudzej wypowiedzi to także uznanie jej odmienności – należy tego uczyć;

²⁷⁰ F. Guillaumond, *Nauka komunikowania się w grupie przedszkolnej*, Warszawa 2000, s. 7–21.

– organizowanie zajęć polegających na powielaniu wzorców pomaga dzieciom opanować „zrytualizowane” sposoby komunikacji. Taki rodzaj komunikowania się sprzyja tworzeniu więzi grupowej;

– wychowawca stwarzając częste sytuacje do wymiany zdań, ułatwia przejście dzieciom od monologu do dialogu;

– komunikowanie się jest wymianą – ważne, aby dzieci uczyły się wzajemnego wsłuchiwania się w swoje wypowiedzi;

– zdolności dziecka do porozumiewania się zmieniają się wraz z wiekiem. Dziecko coraz sprawniej wykorzystuje także inne środki wyrazu: gesty stają się bardziej wyraziste, dziecko moduluje głosem, bawi się słowami, wypowiedzi stają się logiczne i uporządkowane;

– pamiętajmy, że rozwój języka odbywa się skokami, zdarzają się okresy zastojów, nie widać postępów, ale dziecko „dojrzewa wewnątrz”;

– środowisko przedszkolne nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ dziecko wstępując do niego, porządkuje mowę, dlatego tak ważny jest styl mowy dorosłych, kultura komunikowania się, dobór słownictwa;

– kluczowa rola nauczyciela wychowania przedszkolnego to zachęcanie do mówienia o sobie, do spontanicznych wypowiedzi w czasie zabaw, do wyrażania swoich potrzeb i życzeń, do podejmowania sprawnej komunikacji w grupie rówieśniczej;

– zdolność mówienia i umiejętność mówienia nie są tożsame – umiejętność nabywa dziecko w różnych sytuacjach społecznych;

– ważna jest dykcja i wymowa, dlatego tak istotne znaczenie mają zabawy teatralne i recytacje. Ważne jest natężenie głosu, akcent;

– można ułożyć wraz z dziećmi słowniczek intonacji – głos straszący, przerażony, drżący, smutny, rozpaczliwy, radosny;

– bajki, piosenki i wiersze ułatwiają dzieciom przyswojenie struktury;

– dzieci uczą się mówić, bawiąc się językiem;

– ważne jest stworzenie klimatu sprzyjającego swobodnej wypowiedzi wszystkim dzieciom;

– zachęcamy dziecko, aby odważyło się wypowiadać, publicznie zabierać głos, żeby robiło to świadomie, przestrzegając reguł dyskusji, by wypowiadało się w sposób zrozumiały dla innych. Żeby wypowiedź była efektywna, dziecko powinno się czuć zobowiązane do wyrażania własnego zdania, odpowiedzialne za wypowiedź – określa to stopień samodzielności wypowiedzi;

– w pracy z dziećmi powinniśmy pracować na zróżnicowanych tekstach o różnym nastroju;

– swobodną ekspresję słowną łączymy z ekspresją plastyczną, muzyczną, ruchową. Dzięki temu dbamy o całościowy rozwój dziecka;

– pamiętamy, że przestrzeń, mowa ciała, gesty, mimika to także nośniki języka, jego bogatej, autentycznej treści;

– treść wypowiedzi dziecka zmienia się pod wpływem wcześniejszych doświadczeń, warto więc zadbać o to, aby dziecko miało jak najwięcej stymulujących je pozytywnie zdarzeń, by odczuwało radość z odkrywania i nazywania świata.

Abstract

Title: “Word After Word”. Linguistic competence and acquisition of communicative competence of children. Linguistic and musical implications in work with a child.

Key words: child, parents, teachers, speech, language, communication, music

Language is an element that unifies the whole personality of children, because the ability to communicate not only does allow to interact but also to express themselves, their needs and desires by emphasizing its presence. “I think, therefore I am...”, this paraphrase may describe a child both as a researcher and as a creator of the language. A child has a natural need to communicate, to experiment with the language and still search for new solutions. Our task is to support the development of the child’s speech to be proceeded harmoniously, multisensually and in the most natural way possible.

Combining different areas of interest and research areas, the authors have shown how fun and multisensory interaction enables to build linguistic competence of children.

The book combines theory and practice, tips and guidelines for working with children for both parents and teachers. The proposed exercises do not only shape the linguistic competence but also the basics social attitudes inextricably linked to language, communication process and functioning in the world of sounds - hence there is also reference to the natural music as one of the ways to support the comprehensive development of a child.

Bibliografia

- Badania nad rozwojem języka dziecka*, pod red. G. Shugar, M. Smoczyńskiej, PWN, Warszawa 1980.
- Barańska M., *Historyjki obrazkowo-zdaniowe z pytaniami*, Gdańsk 2010.
- Barańska M., *Paluszkami tak i siak. Zabawy paluszkowe z wierszykami*, Gdańsk 2012.
- Barańska M., *Pokaż oko, pokaż nos. 102 wierszyki z gestami kształtujące orientację w schemacie ciała*, Gdańsk 2012.
- Bierońska E., Żywot A., *Powtarzam, rozumiem, nazywam. Program terapii dla dzieci z zaburzeniami komunikacji językowej*, Kraków 2011.
- Bogdanowicz M., Rożyńska M., *Dni tygodnia, pory roku i miesiące. Zabawy i scenariusze zajęć rozwijające funkcje językowe*, Gdańsk 2005.
- Bogdanowicz M., Szewczyk M., *Metoda Dobrego Startu. Od słowa do zdania, od zdania do tekstu. Wspomaganie rozwoju dzieci, zwłaszcza z opóźnionym rozwojem mowy i wadą słuchu*, Gdańsk 2007.
- Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E., *Metoda Dobrego Startu. Piosenki do rysowania*, Gdańsk 2006.
- Bogdanowicz M., *Przytulanki, czyli wierszyki na dziecięce masażyki. Zabawy relacyjno-relaksacyjne*, Gdańsk 2003.
- Bogdanowicz M., *W co się bawić z dziećmi. Piosenki i zabawy wspomagające rozwój dziecka*, Gdańsk 2004.
- Bogdanowicz M., *Utulanki, czyli piosenki na dziecięce masażyki*, Gdańsk 2011.
- Brzeziński J., *Nauczanie języków obcych dzieci*, Warszawa 1987.
- Brzozowska-Kuczkiewicz M., *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*, Warszawa 1991.
- Bzowska L., Kownacka R., Sowińska A., *Z zabawą i bajką w świecie sześciolatka*, Kraków 2004.
- Cieszyńska J., *Od słowa przeczytanego do wypowiedzianego. Droga nabywania systemu językowego przez dzieci niesłyszące w wieku poniemowlęcym i przedszkolnym*, Kraków 2000.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka – od noworodka do 6 roku życia*, Kraków 2008.
- Cylulko P., *Terapeutyczna funkcja muzyki w życiu niepełnosprawnego dziecka*, „Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej” 2000, nr 2 (10).

- Cylulko P., *Zastosowanie muzykoterapii we wspomaganiu komunikacji*, [w:] *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie. Trzy drogi, jeden cel*, red. D. Baczała, J.J. Błęszyński, Toruń 2014.
- Dawczak B., Spychał I., *Gadające zwierzątka. Zabawy logopedyczne dla najmłodszych*, Gdańsk 2009.
- Demel G., *Elementy logopedii*, Warszawa 1987.
- Demel G., *Minimum logopedyczne nauczyciela przedszkola*, Warszawa 1983.
- Dolya G., Holder J., *Gimnastyka paluszkowa. Paluszkowe bajki. Zabawy rozwijające zdolności motoryczne i mowę*, Wielka Brytania 2011.
- Dolya G., Holder J., *Gimnastyka paluszkowa. Paluszkowe spacerki. Gry i zabawy rozwijające koordynację wzrokowo-ruchową, pamięć i koncentrację*, Wielka Brytania 2012.
- Dolya-Higgins G., Holder J., *Gimnastyka paluszków*, „Blżej Przedszkola” 2011, nr 9.
- Dolya G., *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka. Podejście Wygotskiego do wczesnego rozwoju dziecka*, Wielka Brytania 2011.
- Dymara B., Rozważania o człowieku, przedszkolu, szkole, przestrzeniach i barwach kultury, „Blżej Przedszkola” 2012, nr 11/134.
- Dźwięki naszego otoczenia. Zagadki obrazkowo-dźwiękowe*, red. M. Sibila, Gdańsk 2010.
- Encyklopedia muzyki*, red. A. Chodkowski, Warszawa 1995.
- Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, Warszawa 1999.
- Franek A., Riegel M., *Zabawy rozwijające mowę twojego dziecka*, Gdańsk 2009.
- Gamm E.V., *Wspieranie rozwoju mowy poprzez historyjki obrazkowe*, Bydgoszcz 2011.
- Graban J., Sprawka R., *Trening słuchu. Ćwiczenia rozwijające percepcję słuchową u dzieci*, Gdańsk 2011.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dwulatki i trzylatki w przedszkolu i w domu. Jak świadomie je wychowywać i uczyć*, „Blżej Przedszkola” 2012.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Wspomaganie dzieci w rozwoju do skupiania uwagi i zapamiętywania*, Warszawa 2005.
- E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Warszawa 2009.
- Guillaumond F., *Nauka komunikowania się w grupie przedszkolnej*, Warszawa 2000.
- Hamerlińska-Latecka A., *Dyslalia psychospołeczny aspekt terapii logopedycznej*, Bydgoszcz 2012.

- Historyjki piosenkowo-obrazkowe*, red. A. Guła, Gdańsk 2010.
- Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych*, Katowice 2002.
- Ilustrowany słownik frazeologiczny dla dzieci*, wybór haseł M. Głuch, Toruń 2010.
- Janicki A., *Głos – słowo – muzyka jako środki komunikacji międzyludzkiej*, „Muzykoterapia Polska” 2002, nr 1–2.
- Jąder M., *Efektywne i atrakcyjne metody pracy z dziećmi*, Kraków 2009.
- Jurek A., *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisanie*, Gdańsk 2012.
- Jutrzyzna E., *Niepełnosprawni w świecie muzyki*, Warszawa 2007.
- Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, seria: Prace Komisji Filologicznej Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, t. XV, Poznań 1953, z. 2.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1977.
- Kalisiewicz D., *Encyklopedia PWN*, Warszawa 1999.
- Kamper-Kubańska M., *Muzyka jako początek i koniec wszelkiej mowy – fonogesty w komunikacji i języku muzycznym*, [w:] *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie. Trzy drogi, jeden cel*, red. D. Baczała, J.J. Bleszyński, Toruń 2014.
- Kamper-Kubańska M., *Muzyka między wzniosłością a codziennością. Wyzwania pedagogiczne i kulturowe*, Radom–Toruń 2006.
- Kielar-Turska M., *Poznawcze, językowe i komunikacyjne kompetencje dziecka*, [w:] *Dziecko – nauczyciel – rodzice. Konteksty edukacyjne*, R. Piwoński (red.), Uniwersytet Białostocki, Białystok 2003.
- Kolekcja Domisie*, Bielsko-Biała 2008.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2005.
- Kopciuszek – zabawa z bajką*, Kielce 2004.
- Kostki do budowania opowiadań – obrazkowe*, Bydgoszcz 2014.
- Kownacka D., *Słowniczek obrazkowy*, seria: *Wesoła szkoła sześciolatka*, Warszawa 2004.
- Kronenberger M., *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Szczecin 2004.
- Kulpa J., Więckowski R., *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, Warszawa 1983.
- Lenneberg E., *Język w kontekście rozwoju i dojrzewania*, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka*, red. G.W. Shugar, M. Smoczyńska, Warszawa 1980.
- Lipska E., Twardowska A., *Elementarz muzyczny*, Warszawa 1999.
- Ławrowska R., *Muzyka i ruch*, Warszawa 1991.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003.

- Mielnik M.I., *Badania nad zastosowaniem elementów śpiewu klasycznego w rehabilitacji chorych z zaburzeniami głosu*, Kraków 2011.
- Mikita A., *Zagadki dla maluchów*, Gdańsk 2006.
- Mikolon M., Suświłło M., *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Olsztyn 1999.
- Minczakiewicz E. M., *Zabawa w rozwoju poznawczym i emocjonalno-społecznym dzieci o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach*, Kraków 2006.
- „Miś” 1998, nr 14; 2002, nr 15.
- Odowska-Szlachcic B., *Metoda integracji sensorycznej we wspomaganiu mowy u dzieci z uszkodzeniami ośrodkowego układu nerwowego*, Gdańsk 2010.
- Paprotna G., Pastuszka A., Mazur A., *Problemy nauczania języka angielskiego dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Teoria i praktyka dydaktyki języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Katowice 2001.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych form wychowania przedszkolnego, załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (DzU z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- Pomoce dydaktyczne dla dzieci w wieku przedszkolnym. 3-elementowe, 6-elementowe historyjki obrazkowe*, Gdańsk 2010.
- Porayski-Pomsta J., *Umiejętności komunikacyjne i językowe dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1993.
- Przetacznikowa M., Makiello-Jarża G., *Psychologia rozwojowa*, Warszawa 1992.
- Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.
- T Rittel, *Podstawy lingwistyki edukacyjnej*, Kraków 1994.
- Rodak H., Nawrocka D., *Od obrazka do słowa. Gry rozwijające mowę dziecka*, Warszawa 2005.
- Rysowane wierszyki*, wybór i opracowanie E.M. Skorek, Kraków 2002.
- Sąsiadek K., *Zabawy paluszkowe*, Poznań 2005.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2006.
- Schiller P., *Wczesne czytanie*, Warszawa 2005.
- Siek-Piskozub T., *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*, Warszawa 1994.
- Silberg J., *Nauka czytania przez zabawę*, Warszawa 2005.
- Skorek E.M., *100 tekstów do ćwiczeń logopedycznych*, Gdańsk 2010.
- Słobodzian Z., *Zanim dziecko rozpocznie naukę w szkole*, Warszawa 1974.
- Słodownik-Rycaj E., *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Warszawa 1998.

- Socha J., *Nasze muzykowanie. Podręcznik do muzyki dla klas 1–3*, Warszawa 1999.
- Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. E. Zwolińska, Bydgoszcz 1997.
- Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem, mową*, Warszawa 1988.
- Styczek I., *Logopedia*, Warszawa 1979.
- Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001.
- Suświłło M., *Rola śpiewu w rozwoju mowy dziecka i w terapii zaburzeń*, [w:] *Muzyka w logopedii. Terapia, wspomaganie, wsparcie. Trzy drogi, jeden cel*, red. D. Baczała, J.J. Błeszyński, Toruń 2014.
- Szumanówna W., *Zabawy z najmłodszymi dziećmi*, Warszawa 2000.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, Warszawa 1999.
- Tenta H., *Badacze pisma i znaków. Co dzieci chcą wiedzieć*, Kielce 2005.
- Tońska-Szyfelbein A., *Opowiedz o... Terapia zaburzeń mowy u dzieci z afazją, dysfazią dziecięcą lub opóźnionym rozwojem mowy*, Gdańsk 2007.
- Walencik-Topiłko A., *Muzyka i dźwięk w rozwoju mowy dziecka*, www.uwaga.ydp.com.pl.
- Wagner E., *Patrzyć – słyszeć – czuć. Zabawy rozwijające zmysły dla dzieci w wieku od 3 do 8 lat*, Kielce 2002.
- Wesołowski F., *Zasady muzyki*, Kraków 1986.
- Wianecka A., *Przymyki – karty ćwiczeń*, Kraków 2013.
- Wiącek R., *Dzieci nadpobudliwe psychoruchowo w wieku przedszkolnym – program terapii i wspomagania rozwoju oraz scenariusze zajęć*, Kraków 2005.
- Wieczór E., *Childhood – a Fascination with Human Development*, [w:] *Świat małego dziecka*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak, Poznań 2013.
- Wybrane zagadnienia diagnozy psychologicznej w kontekście wielokulturowości oraz wielojęzyczności dzieci*, red. K. Barzykowski, H. Grzymała-Moszczyńska, D. Dzida, J. Grzymała-Moszczyńska, M. Kosno, Warszawa 2014.
- Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Maturzewska, H. Kotarska, Warszawa 1990.
- Wyliczanki, rymowanki – ene, due, rabe*, Toruń 2010.
- Zięba S., *Wpływ muzyki na psychikę człowieka*, Pelplin 2003.
- Zwolińska E., *Podstawy teorii uczenia się muzyki według E. Gordona*, Bydgoszcz 2000.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, t. II, Warszawa 1986.

