

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

MAŁGORZATA KOSTKA-SZYMAŃSKA

ORCID: 0000-0001-6146-4528
malgorzata.kostka-szymanska@umcs.pl

*Rola wybranych sprawności fonologicznych w twórczości
językowej dziecka*

The Role of Selected Phonological Skills in the Linguistic Creativity of the Child

STRESZCZENIE

Celem prezentowanych badań jest analiza wierszy budowanych przez dzieci przedszkolne pod kątem jakości i częstości używania fonologicznych środków językowych. Ważnym aspektem jest opisanie wpływu wieku na rodzaj tworzonych wypowiedzi (proza, wiersz) oraz stosowanych środków językowych. Przedyskutowana zostanie rola, jaką odgrywają używane cechy fonologiczne (rymy i aliteracje) w rozwoju językowym dzieci. Wyniki badań wskazują, iż powinno się zadbać o to, by w programach dydaktycznych przedszkoli znajdowały się ćwiczenia z zakresu zabaw językowych, szczególnie dotyczących tworzenia i rozpoznawania rymów i aliteracji. Poprzez tego typu gry rozwija się ważna dla umiejętności czytania i pisania sprawność fonologiczna. W konsekwencji ma to znaczenie w doskonaleniu kompetencji językowej i korzystnie oddziałuje na dalszy proces edukacji dziecka w szkole.

Słowa kluczowe: rozwój językowy; sprawności fonologiczne; twórczość

WPROWADZENIE

Zainteresowanie problematyką dotyczącą języka i mowy dzieci, a zwłaszcza kompetencji językowej, stale wzrasta. Jak dotąd badacze zajmowali się różnymi aspektami tego problemu. W literaturze wiele badań koncentruje się m.in. na wcześniej opanowywanej przez dzieci umiejętności rozpoznawania rymów i aliteracji (Bryant, Bradley, 1985; Krasowicz-Kupis 1999, 2008; Van Kleeck 1993).

Szczegółowa charakterystyka rozwoju fonologicznego dzieci posługujących się językiem polskim znajduje się w pracach Piotra Łobacza (2005), Małgorzaty Lipowskiej (2001) i Grażyny Krasowicz-Kupis (1999). Już u bardzo małych dzieci opisywana jest zdolność do tworzenia rymowanek, często bezsensownych (Kaczmarek 1988). Tworzenie rymów i aliteracji rozwija się intensywnie w okresie średniego dzieciństwa (Dowker 1989; Dowker i in. 1995; Polak 1990; Semenovicz 1979). Badania wskazują, że już dzieci cztero- i sześciolatnie potrafią wyodrębnić wiersz jako typ wypowiedzi, która zawiera typowe, charakterystyczne cechy rytmiczne.

Ponadto wykazano wyraźny związek między umiejętnościami fonologicznymi a powodzeniem w nauce czytania (Bryant, Bradley 1985; Bryant i in. 1990; Krasowicz-Kupis 1999). Na tej podstawie wnioskuje się, że im większą wrażliwość na rymy przejawiają dzieci, tym szybszy i bardziej efektywny jest ich postęp w czytaniu.

ZWIĄZEK UMIEJĘTNOŚCI FONOLOGICZNYCH DZIECI Z PÓŹNIEJSZYMI OSIĄGNIĘCIAMI SZKOLNYMI

W literaturze zwraca się uwagę na dwa istotne fakty dotyczące dziecięcych sprawności fonologicznych. Pierwszy z nich odnosi się do tego, że w zakresie tych sprawności obserwuje się ściśle określony rozwój polegający na tym, że wraz z wiekiem wzrasta umiejętność prawidłowego rozróżniania segmentów, czyli cząstek fonologicznych. Już dzieci przedszkolne są zdolne do odkrywania i wydzielania względnie dużych cząstek (jak np. sylaby) oraz rozpoznawania rymów (Bryant i in. 1990).

Według Rebeki Treiman rymy zawierają elementy, które można nazwać intrasylabicznymi (wewnątrzsylabicznymi) – są one czymś pośrednim pomiędzy sylabą i fonemem. W celu rozpoznania, że słowa *cat* i *mat* się rymują, dziecko musi odkryć typową cząstkę dwufonemową – *-at*. Jednocześnie dzieci w tym okresie zwykle uważają zadania wymagające rozpoznawania i wyróżniania fonemów za zbyt trudne. Dzieje się tak zanim osiągną wiek szkolny i zaczną uczyć się czytać (Bryant i in. 1990).

Drugim ważnym odkryciem dotyczącym rozwoju fonologicznego dziecka jest podkreślenie wyraźnego związku między umiejętnościami fonologicznymi a powodzeniem w nauce czytania. Im lepiej dzieci wyróżniają sylaby czy fonemy, tym szybszy i bardziej efektywny jest ich postęp w czytaniu. Poza tym badania dzieci z trudnościami w czytaniu wykazały, że wiele z nich jest istotnie mniej wrażliwych na rymy oraz na dostrzeganie połączenia litery z dźwiękiem (Bryant i in. 1990).

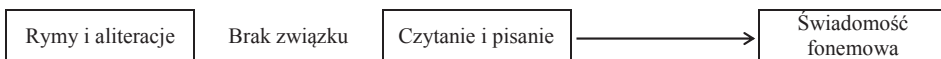
Dowiedziano, że powyższy związek jest specyficznie powiązany z czytaniem. W 1985 r. Peter Bradley i Lynette Bryant udowodnili, że na podstawie oceny dzie-

cięcych umiejętności rymowania można przewidywać osiągnięcia w czytaniu, ale jednocześnie nie można wnioskować o powodzeniach w matematyce. Jak dotąd brak jest prób wyjaśnienia, dlaczego pomiar sprawności fonologicznych może być wskaźnikiem postępów w czytaniu, ale nie w innych dziedzinach edukacji (Bryant i in. 1990).

Łatwo określić prawdopodobne powody tak silnego związku między pomiarami sprawności fonologicznej i czytaniem. Jedną z możliwych przyczyn jest to, że dzieci muszą być świadome istnienia fonemów, aby zrozumieć alfabet, ponieważ jego litery reprezentują fonemy w wyrazach. Stwierdzono niewątpliwe powiązanie świadomości fonemowej z uczeniem się alfabetu (Bryant i in. 1990).

Inna możliwa przyczyna powyższego powiązania wiąże się z rymami i kategoriami ortograficznymi. Słowa, które mają wspólne dźwięki (np. słowa rymujące się), często mają identyczne sekwencje ortograficzne w wersji pisanej (np. *-ight* w wyrazach *light* i *fight*). Usha Goswami (za: Bryant i in. 1990) wykazała, że nawet dzieci w początkowym stadium nauki czytania są świadome związku między rymami a wzorcami pisma. Wnioskują o nieznanym sobie słowach na bazie rymu, np. nauczenie się słowa *beak* pozwala im przeczytać inne słowo – *peak*. Małe dzieci, u których stwierdzono takie zachowania, robią szybsze postępy w czytaniu niż dzieci, które nie wykorzystują tych powiązań.

Odkrycie opisanego powyżej silnego i specyficznego związku było godnym uwagi osiągnięciem, zabrakło jednak zgodności dotyczącej szczegółów zależności między sprawnościami fonologicznymi a czytaniem. Powstały w ten sposób trzy różne teorie opisujące ten związek. Zostaną one przedstawione w postaci trzech modeli.



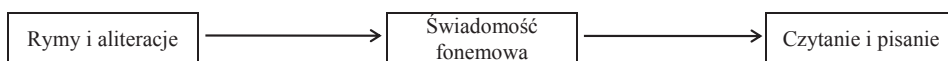
Rys. 1. Model 1: Czytanie prowadzi do odkrycia istnienia fonemów

Źródło: (Polak 1990).

Model 1 utrzymuje, że doświadczenie dziecka związane z nauką czytania staje się głównym powodem pojawienia się świadomości fonologicznej. Został on zaproponowany przez tzw. grupę brukselską, w skład której wchodzi: José Morais, Jesús Alegria, Paul Bertelson, Luz Cary (za: Bryant i in. 1990). Oznacza on, że pojawienie się u dziecka zdolności do dzielenia słowa na fonemy jest bezpośrednim rezultatem procesu nauczania czytania. Model ten zakłada, że świadomość istnienia fonemów i zdolność ich segmentacji jest tylko na tyle odpowiednią sprawnością fonologiczną, na ile czytanie jest na tym skoncentrowane. Sprawności posiadane przez małe dzieci (np. umiejętność tworzenia i rozpoznawania rymów) bazują raczej na globalnej percepcji niż na świadomości analitycznej – są więc zbyt prymitywne, by mogły wpływać na czytanie (Bryant i in. 1990).

Z modelu 1 wynika zatem, że nie można przewidywać żadnego szczególnego związku między wczesnymi sprawnościami, takimi jak rozpoznawanie rymów i aliteracji, a późniejszą zdolnością do rozpoznawania fonemów, ponieważ są one niepowiązane i wywodzą się z różnych źródeł. Rymowanie rozwija się naturalnie, podczas gdy odkrywanie fonemów jest efektem formalnego treningu czy nauczania (Bryant i in. 1990).

Model ten zakłada także, że zdolność dziecka do rozpoznawania fonemów powinna być znacznie silniej powiązana z osiągnięciami w czytaniu niż jego sprawnościami w rozpoznawaniu i tworzeniu rymów. Inaczej przedstawia się następująca koncepcja – model 2.



Rys. 2. Model 2: Rymy prowadzą do odkrycia istnienia fonemów i przez to do czytania
Źródło: (Polak 1990).

W modelu 2 przypisano nieco ważniejszą rolę rymom. Zgodnie z jego założeniami wrażliwość na rym ewentualnie może prowadzić do rozwoju świadomości istnienia fonemów, a ta nowa sprawność z kolei jest istotna w nauce czytania i pisania przez dziecko. Rymy wpływają więc na powodzenie dziecka w procesie nauki czytania, ale nie bezpośrednio. Model ten zakłada silną relację między wczesnymi umiejętnościami fonologicznymi dziecka (jak umiejętność tworzenia i rozpoznawania rymów i aliteracji) a późniejszymi (jak odkrywanie i rozpoznawanie fonemów). Można stwierdzić, że jeden typ sprawności prowadzi do następnego. Według tej koncepcji wczesne osiągnięcia dziecka w zadaniach z rymami i aliteracjami powinny być skorelowane z jego osiągnięciami w czytaniu, ale tylko poprzez pośredni wpływ na umiejętność odkrywania fonemów. Związek między rymem a czytaniem powinien zanikać, gdy kontroluje się indywidualnie zróżnicowane zdolności rozpoznawania fonemów (Bryant i in. 1990). Nieco inny pogląd na ten temat przedstawia model 3.



Rys. 3. Model 3: Rymy i świadomość fonemowa prowadzą niezależnie do czytania
Źródło: (Polak 1990).

Model 3 zakłada, że umiejętności rymowania bezpośrednio wpływają na czytanie. Założenie to wypływa z sugestii Goswami (za: Bryant i in. 1990), że dziecięca wrażliwość na rymy oddziałuje na czytanie całkiem niezależnie od wpływu, jaki wywiera umiejętność odkrywania izolowanych fonemów. Rozpoznawanie i wyróżnianie rymów ma bezpośredni i odmienny wpływ na czytanie

poprzez uświadamianie, że słowa dzielą się na elementy dźwiękowe, takie jak np. element *-ight* w słowach *light, fight* itd. Świadomość ta jest podstawą uczenia się, że takie słowa zwykle są pisane i wymawiane identycznie. Z modelu 3 wynika jeden główny wniosek dotyczący silnej relacji między dziecięcą wrażliwością na rymy a postępem w nauce czytania. Jest ona wyraźna nawet wtedy, gdy kontroluje się indywidualne umiejętności rozpoznawania i wyróżniania fonemów (Bryant i in. 1990).

Różnica między modelem 2 i 3 tkwi w tym, że model 2 zakłada, iż kontrolowanie różnic indywidualnych w zakresie umiejętności rozpoznawania fonemów redukuje związek między wrażliwością na rymy a postępem w czytaniu, podczas gdy model 3 utrzymuje, że ta relacja będzie istnieć także po kontroli tej zmiennej.

Z powyższego przeglądu modeli wynika, że nauka czytania i świadomość fonologiczna rozwijają się w interakcji. Z jednej strony świadomość fonologiczna ułatwia naukę czytania, z drugiej zaś postęp w czytaniu wydaje się ułatwiać zdolność dzielenia słów na cząstki.

Ważnym aspektem z punktu widzenia tematu niniejszego artykułu jest analiza wierszy budowanych przez dzieci w okresie średniego dzieciństwa pod kątem jakości i częstości stosowania fonologicznych cech językowych, których używanie może mieć wpływ na rozwój i doskonalenie się kompetencji językowej dzieci.

CEL BADAŃ

Celem podjętych badań była analiza wierszy budowanych przez dzieci w okresie przedszkolnym pod kątem jakości i częstości używania fonologicznych środków językowych oraz ich związku z wiekiem dzieci. Ważnym aspektem było zbadanie zależności wieku od rodzaju tworzonych wypowiedzi (proza, wiersz) oraz charakterystyka stosowanych środków językowych. W związku z tym istotne było zbadanie różnic w tym zakresie na poszczególnych poziomach wieku (4, 5 i 6 lat). Przedyskutowano też rolę, jaką odgrywają używane cechy fonologiczne w rozwoju językowym dzieci.

W literaturze istnieje niewiele publikacji na temat kompetencji językowej dzieci obejmujących ich twórczość w postaci wierszy. Zbadanie cech takich wypowiedzi ma duże znaczenie również dla przewidywania umiejętności dzieci w zakresie czytania i pisania, co wykazały badania angielskich i polskich naukowców (Bryant i in. 1990; Krasowicz-Kupis 1999). Potwierdzają one istnienie silnego, zgodnego i specyficznego związku między sprawnościami fonologicznymi a osiągnięciami w czytaniu u dzieci. Ta kompetencja fonologiczna wyraża się m.in. umiejętnością tworzenia rymów i aliteracji przez dzieci. Warto otworzyć dyskusję na ten temat, odnosząc się do warunków polskich.

METODA I PROCEDURA BADAŃ

W prezentowanych badaniach zastosowano Test Wiersza (Dowker 1989). Badanie opierało się na prezentacji kolejno czterech obrazków. Posłużono się ilustracjami: ptaka, konia, kota i rybki. Do każdego obrazka używano wiersza jako stymulatora. Stosowano jeden z trzech przygotowanych wcześniej tekstów do każdego obrazka. Były to: wierszyk rymowany, wierszyk zawierający aliterację lub wierszyk zawierający porównanie. Wiersz był prezentowany dziecku z prośbą: *Czy możesz powiedzieć coś w taki sam sposób, jak ja to zrobiłam o tym obrazku?* Następnie pokazywano już inny obrazek. Procedurę powtarzano dla dwóch kolejnych obrazków. Reakcje dziecka zostały nagrane, po czym pozwalano mu je wysłuchać.

Podczas tego zadania każde dziecko usłyszało po jednym wierszu zawierającym odpowiednio rym, aliterację i porównanie. Prezentowano najpierw rym, potem aliterację, a na końcu porównanie. Rodzaj wiersza do każdego obrazka był stały dla wszystkich dzieci. Wierszyki prezentowane jako przykłady były stosowane w celu wytworzenia podobnych pod względem jakościowym wypowiedzi językowych.

W badaniach główną zmienną niezależną był wiek, wyrażony tutaj jako zmienna kategorialna (trzy grupy: czterolatki, pięciolatki i sześciolatki). Natomiast zmienne zależne to: rodzaj wypowiedzi (proza, wiersz), cechy fonologiczne wierszy (rymy, aliteracje) i cechy składniowe wierszy (porównania, tzw. modyfikowane powtórzenia).

Początkowa analiza wierszy dotyczyła obecności rymów, aliteracji i porównań. Następnie oceniano częstość występowania w nich tzw. modyfikowanych powtórzeń. Dla potrzeb niniejszego artykułu zostaną omówione wyniki badań dotyczące jedynie fonologicznych cech wierszy tworzonych przez dzieci.

OSOBY BADANE

Grupę badaną stanowiło 125 dzieci na trzech poziomach wieku (czterolatki, pięciolatki i sześciolatki). Grupy wiekowe były homogeniczne ze względu na płeć, wiek, strukturę rodziny, wykształcenie rodziców i liczbę dzieci w rodzinie. Wszystkie dzieci były narodowości polskiej, posługiwały się językiem polskim jako językiem ojczystym oraz przechodziły podobny program nauczania w przedszkolach. Dokładne zestawienie danych zawiera tab. 1.

Tab. 1. Charakterystyka badanych grup

Wiek	Liczebność dzieci	Płeć		Struktura rodziny		Wykształcenie rodziców				Liczba dzieci w rodzinie			
		Dz.	Chł.	Pełna	Rozbita	W	Ś	Z	P	1	2	3	4
4;0–4;11	38	16	22	37	1	13	16	8	1	14	16	6	2
5;0–5;11	43	15	28	41	2	12	25	5	1	15	17	9	2
6;0–6;11	44	23	21	39	5	17	23	4	0	12	23	8	1
Razem	125	54	71	117	8	42	64	17	2	41	56	23	5

W – wykształcenie wyższe; Ś – wykształcenie średnie; Z – wykształcenie zawodowe; P – wykształcenie podstawowe

Źródło: opracowanie własne.

WYNIKI

Należy zdefiniować wytwory dziecięce, które zostały zaklasyfikowane jako wiersze. Są to te z dziecięcych wypowiedzi, które cechuje wyraźna struktura rytmiczna (Dowker 1989). Za *Słownikiem terminów literackich* można stwierdzić, że „wiersz jest mową w szczególny sposób zorganizowaną, przeciwstawną prozie jako mowie niezorganizowanej. Proza bowiem pozbawiona jest stałych jednostek rytmicznych, jest mową pospolitą, o funkcjach głównie poznawczo-komunikacyjnych” (Głowiński i in. 1988, s. 216).

1. Cechy fonologiczne wierszy

Cechy fonologiczne podzielono na dwie grupy: rymy i aliteracje. Rym to powtórzenie jednakowych lub podobnych układów brzmieniowych w zakończeniach wyrazów zajmujących ustaloną pozycję w obrębie wersu (w wierszu) lub zdania (w prozie) (Głowiński i in. 1988). Aliteracja jest powtórzeniem jednakowych głosek lub zespołów głoskowych na początku wyrazów sąsiadujących ze sobą w tekście albo zajmujących analogiczne pozycje w wersie lub zdaniu. Jest też sposobem dodatkowego zorganizowania fonicznej warstwy wypowiedzi – tak wierszowanej, jak i prozajicznej. Pełni podobne funkcje, jak rym (Głowiński i in. 1988).

Badania wskazują, że dzieci cztero- i sześciolatnie potrafią wyodrębnić wiersz jako typ wypowiedzi, która zawiera typowe, charakterystyczne cechy rytmiczne. Oznacza to, że posiadają one kompetencję językową pozwalającą na różnicowanie typów wypowiedzi. Ponadto część dzieci w wieku od 4 do 6 lat jest zdolna do świadomego budowania takich wypowiedzi, jak np.

Rybka, rybka pływa po wodzie,
Nawet się nie smuci,
A bo chce,
Pływać po wodzie. (Mariusz, 5;7)

Kotek mały jest,
Mleka chce,
Śpi noc i rano,
Ułożył sobie piosenkę jakąś. (Magda, 4;0)

Najwięcej wierszy zbudowały czterolatki (53%), a najmniej – pięciolatki (29%), natomiast sześciolatki stworzyły 35% wierszy. Grupa pięciolatek uzyskała najniższy wskaźnik procentowy odnośnie do liczby wierszy i najwyższy w zakresie prozy (56%), brak odpowiedzi był na poziomie 15%. W wypowiedziach dzieci sześciolatek również dominowała proza, ale w mniejszym stopniu. Ich rytmiczne kompozycje werbalne (35%) były często powtórzeniami pewnych schematów znanych wierszyków i wyrażeń. Zestawienie poszczególnych typów wypowiedzi w badanych grupach prezentuje rys. 4.



Rys. 4. Charakterystyka reakcji na zadania testowe: brak wypowiedzi lub jej rodzaj
Źródło: opracowanie własne.

Wiersze dzieci można charakteryzować m.in. za pomocą cech fonologicznych. Większość wierszy budowanych przez dzieci cztero- i sześciolatek zawierała takie cechy fonologiczne, jak rymy i aliteracje. Rymy wystąpiły w 24% wierszy budowanych przez dzieci. Najczęściej występującymi cechami fonologicznymi w wierszach były aliteracje (41% zawierało tę cechę).

2. Rymy

Analizując wiersze zawierające rymy, należy stwierdzić, że najwięcej tego typu wytworów językowych zbudowały dzieci sześciolatek (30,4%) i pięciolatek (30%), a najmniej – czterolatki (17%). Warto zaznaczyć, że większość rymów dzieci sześciolatek było powtórzeniem znanych wierszyków, podczas gdy czterolatki tworzyły więcej wierszy z własną rymowaną inwencją twórczą. Oto przykłady takich wierszyków:

Rybka sobie pływa,
 Żony szuka dziś,
 Ale żony nie ma,
 To nie pływa dziś. (Kamil, 6;8)

Kotek siedzi na murku,
 I miauczy, że mu brak sznurku. (Magda, 5;5)

Mały kotek miauczy tak,
 By mu dzieci dały znak. (Bartek, 4;4)

3. Aliteracje

Jeśli chodzi o aliteracje, wraz z wiekiem zauważalny był niewielki wzrost liczby wierszy zawierających tę cechę językową, co może świadczyć o pewnych postępach w zakresie sprawności fonologicznej. W grupie czterolatek utworzono 35% wierszy zawierających aliteracje, na poziomie wiekowym 5 lat powstało 43% wierszy z aliteracjami, natomiast w grupie sześciolatek powstało 48% wierszy, które zawierały tę cechę. Przykłady takich wierszy są następujące:

Konik stoi w stajni
 I się smuci,
 Bo nikt nie ma z nim wyjść
 Na jeżdżenie na koniu. (Magda, 4;8)

Siedzi sobie kotek na szafie,
 I **mama mu** mówi,
 Śpij kotku, śpij. (Ania, 5;7)

Koń jest **pracowity**
 I **prawie** zawsze **pracuje**. (Łukasz, 6;7)

ZAKOŃCZENIE

Badania podobne do zaprezentowanych w niniejszym artykule, dotyczące analizy wierszy dzieci przedszkolnych pod kątem jakości i częstości używania fonologicznych i składniowych środków językowych oraz ich związku z wiekiem, zostały przeprowadzone także w Anglii i we Włoszech (Dowker, Pinto 1994). Ich wyniki dowiodły, że pomimo odmienności kulturowych nie występują istotne różnice w liczbie budowanych wierszy. Podobny był też wpływ wieku na ich tworzenie. Zarówno dzieci angielskie, jak i włoskie stosowały w swoich wierszach przede wszystkim cechy fonologiczne, zwłaszcza rymy (42% wśród wierszy dzieci angielskich). Istotna różnica dotyczyła jedynie zastosowania aliteracji. Włosi stosowali ją częściej, co być może wynika ze specyfiki języka włoskiego.

Oznacza to, że wiersze polskich dzieci przedszkolnych znacznie rzadziej zawierają rymy (24%) niż wiersze ich rówieśników z Anglii i Włoch. Powodem tych różnic może być specyfika języka – w kulturze angielskiej dzieci od okresu niemowlęcego stykają się z rymowanymi (tzw. *nursery rhymes*) i są biernie ćwiczone w tym zakresie. Język angielski zawiera więcej rymujących się słów krótkich niż język polski. Ponadto w języku angielskim występuje wiele słów, które mają podobną strukturę fonetyczną, natomiast w języku polskim forma wyrazu zmienia się często poprzez zmianę końcówki ze względu na koniugację i deklinację.

Znajduje to potwierdzenie również w badaniach Krasowicz-Kupis (1999). Autorka wykazała, że umiejętność tworzenia rymów nie jest opanowana przez polskie dzieci przed 8. r.ż. – jest w tym okresie jeszcze w fazie kształtowania się. Ponadto zarówno umiejętność tworzenia rymów, jak i aliteracji jest relatywnie słabiej rozwinięta od umiejętności ich rozpoznawania przez dzieci sześć- i dziewięcioletnie. Jest to zgodne z prawidłowościami rozwoju mowy, gdyż umiejętność rozumienia i rozpoznawania wyprzedza umiejętność budowania. Krasowicz-Kupis (1999) wskazuje też, że umiejętność rozpoznawania aliteracji jest łatwiejsza niż ich tworzenie i jest opanowywana przez polskie dzieci w wieku 6 lat.

Wnioski z badań angielskich (Bryant i in. 1990) są zbieżne z tymi prezentowanymi w niniejszym artykule i wskazują, że im lepiej dzieci wyróżniają sylaby czy fonemy, tym szybszy i bardziej efektywny jest ich postęp w czytaniu.

Zabawy językowe, takie jak tworzenie wierszyków czy rymowanek, stanowią doskonały trening rozwijający język dziecka. Przeprowadzone badania polskich dzieci przedszkolnych dowodzą, że wraz z wiekiem zanika samodzielna twórczość językowa. Dowodem na to są wypowiedzi dzieci sześć- i siedmioletnich, w których dominują wyuczone wierszyki (rymowanki). Wynika to z faktu, że dzieci podlegają różnym formom nauczania, które mogą powodować zanikanie samodzielnej twórczości na rzecz odtwórczych schematów językowych.

Wrażliwość na rymy, jak wskazują liczne badania (Bryant, Bradley 1985; Bryant i in. 1990; Krasowicz-Kupis 1999), jest trafnym predyktorem późniejszych osiągnięć szkolnych. Zgodnie z prezentowanym wcześniej modelem 3 dziecięca zdolność tworzenia rymów ma ścisły związek z postępowaniem w nauce czytania. Skutki słabszych zdolności w zakresie tworzenia rymów mogą ujawniać się w postaci trudności w zdobywaniu umiejętności czytania i pisania. Z tego powodu wskazane byłoby, począwszy od najmłodszej grupy przedszkolnej, ćwiczenie zdolności tworzenia i rozpoznawania rymów poprzez różne gry i zabawy językowe. Ma to duże znaczenie dla rozwoju i doskonalenia kompetencji językowej dzieci, gdyż jest formą ćwiczenia języka, słownika i struktur składniowych.

Wśród dzieci polskich w wieku 5 lat można zaobserwować pewnego rodzaju kryzys rozwojowy, polegający na ograniczonej zdolności tworzenia zorganizowanych rytmicznych wypowiedzi. Ten deficyt można tłumaczyć tym, że dziecko w 5. r.ż. wkracza w tzw. wiek pytań. Staje się wówczas uporczywym badaczem

i odkrywcą nieznanego mu głębiej świata rzeczy, zjawisk i pojęć. Jego wypowiedzi są więc niezorganizowane, pozbawione stałych jednostek rytmicznych, o funkcjach głównie poznawczo-komunikatywnych (Przetacznikowa 1986).

Stosowanie gier językowych jest ćwiczeniem mistrzostwa w języku, które dziecko doskonali od początku wieku przedszkolnego. Jak wynika z niniejszych badań, częstość występowania cech językowych nie jest związana z wiekiem. Używanie cech fonologicznych może stanowić proste odzwierciedlenie ogólnej tendencji człowieka do używania pewnych wzorców i regularności jako środka językowego (Dowker 1991). Jest też zabawą, która pełni ważne funkcje rozwijające, edukacyjne. Dlatego powinno się zadbać o to, by w programach dydaktycznych przedszkoli uwzględniać ćwiczenia z zakresu zabaw językowych, szczególnie dotyczących tworzenia i rozpoznawania rymów i aliteracji. Poprzez tego typu gry rozwija się niezwykle ważna dla umiejętności czytania i pisania sprawność fonologiczna. W konsekwencji wpływa to na doskonalenie kompetencji językowej i korzystnie oddziałuje na dalszy proces edukacji dziecka w szkole. Dzieci, które są poddawane takim ćwiczeniom, przygotowują się do umiejętności segmentacji, czyli podziału słów na głoski, co jest podstawową umiejętnością fonologiczną, ściśle związaną z pisaniem i czytaniem.

BIBLIOGRAFIA

- Bryant P.E., Bradley L.L. (1985), *Children's Reading Problems*, Oxford: Blackwell.
- Bryant P.E., MacLean M., Bradley L.L., Crossland J. (1990), *Rhyme and alliteration phoneme detection and learning to read*, "Developmental Psychology", Vol. 26(3),
DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.26.3.429>.
- Dowker A.D. (1989), *Rhyme and alliteration in poems elicited from young children*, "Journal of Child Language", Vol. 16(1), **DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000900013507>**.
- Dowker A.D. (1991), *Modified repetition in poems elicited from young children*, "Journal of Child Language", Vol. 18(3), **DOI: <https://doi.org/10.1017/S0305000900011284>**.
- Dowker A.D., Krasowicz G., Pinto J., Smith A. (1995), *Phonological devices of poems elicited from young English, Polish, Italian and French children* (plakat zaprezentowany na 6th European Conference on Developmental Psychology w Krakowie).
- Dowker A.D., Pinto G. (1994), *Phonological devices in poems by English and Italian children*, "Journal of Child Language", Vol. 5.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J. (1988), *Słownik terminów literackich*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kaczmarek L. (1988), *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Krasowicz-Kupis G. (1999), *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis G. (2008), *Psychologia dysleksji*, Warszawa: PWN.
- Lipowska M. (2001), *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Łobacz P. (2005), *Prawidłowy rozwój mowy dziecka*, [w:] T. Gałkowski, E. Szeląg, G. Jastrzębowska (red.), *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Polak M. (1990), *Charakterystyka wybranych cech językowych wierszy tworzonych przez dzieci przedszkolne*, Lublin (niepublikowana praca magisterska).
- Przetacznikowa M. (1986), *Wiek przedszkolny*, [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa PWN.
- Semenowicz H. (1979), *Poetycka twórczość dziecka*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Van Kleeck A. (1993), *Metalinguistic development*, [w:] G. Wallach, K. Butler (eds.), *Language Learning Disabilities in School-age Children and Adolescents: Some Underlying Principles and Applications*, Columbus, Ohio: Merrill/Macmillan.

SUMMARY

The purpose of presented research is the analysis of poems created by preschool children, in terms of the quality and frequency of use of the phonological language means. A pivotal aspect of the research is the description of the influence of age on the type of created narratives (prose, poem) and on the type of used language means. The impact of phonological features (rhymes and alliterations) on the language development in children will be discussed. The results indicate on the necessity of encompassing in the kindergartens' didactic programs linguistic exercises and games, aimed at recognition of rhymes and alliterations. Such games play a crucial role in the proper development of reading and writing skills and, as a result, they improve the language competence and have a positive impact on further academic achievement of a child at school.

Keywords: language development; phonological skills; creativity