Barbara Struk

Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej

Literatura dziecięca w rozwoju umiejętności czytania w języku obcym – ważki temat w kształceniu neofilologa

Jednym z wielu istotnych zadań stojących przed opiekunami i nauczycielami jest zainteresowanie dzieci czytelnictwem. Celem niniejszego artykułu jest przyjrzenie się różnorakim korzyściom płynącym z regularnego kontaktu młodego czytelnika z odpowiednią dla jego wieku literaturą w języku ojczystym i obcym, w szczególności jej roli w rozwoju poznawczym, językowym i emocjonalnym. Rozważania te uzupełnione są o problematykę doboru odpowiedniego dla danej grupy uczniów dzieła literackiego oraz omówienie roli poezji i prozy w nauczaniu języka obcego. Zaprezentowano również propozycje działań, które powinni podejmować opiekunowie i nauczyciele, a które mają na celu skuteczne promowanie czytelnictwa wśród dzieci i zaszczepienie w nich szczerego zainteresowania literaturą, również obcojęzyczną. Przedstawione w dalszej części wyniki badania, przeprowadzonego przez autorkę wśród uczniów szkoły podstawowej, dotyczą trzech głównych problemów: zainteresowania uczniów literaturą, warunkami stworzonymi przez środowisko domowe i szkolne ucznia do częstego kontaktu z książką w języku polskim i w języku angielskim oraz stopnia wykorzystania poezji i prozy na lekcjach językowych. Wnioski z rozważań i wyników badań wskazują na stałą potrzebę edukacji zarówno opiekunów jak i dydaktyków w temacie promowania literatury i wykorzystania jej w procesie nauczania, w tym także nauczania języka obcego.

1. Wstęp

Umiejętności językowe dziecka są sumą jego doświadczeń społecznych i literackich, dlatego też trudno wyobrazić sobie jego pełny rozwój językowy bez kontaktu z odpowiednią dla jego wieku literaturą. Równie trudno mówić o nauczaniu języka obcego bez kontaktu z książkami w tym języku. Wczesne obycie z literaturą, niezależnie od języka, i bogate doświadczenia czytelnicze przekładają się bezpośrednio także na rozwój poznawczy dziecka: w znacznym stopniu ułatwione jest wówczas poznawanie świata i praw nim rządzących oraz rozwój wielu procesów myślowych. Kontakt dziecka z odpowiednimi utworami literackimi ma także korzystny wpływ na rozwój jego inteligencji emocjonalnej. Odpowiednio dobrane teksty literackie stwarzają okazje do rozpoznawania i nazywania przez dziecko emocji, a pod wpływem lektury może ono nauczyć się radzenia sobie z emocjami w sposób konstruktywny. W kontekście edukacji obcojęzycznej literatura dla dzieci jest doskonałym uzupełnieniem tekstów podręcznikowych.

2. Rozwijanie umiejętności czytania na poziomie szkoły podstawowej: dobór gatunków literackich

Wyjaśnienie terminu **literatura dla dzieci** nie jest proste, gdyż można go rozumieć zarówno jako literaturę ogólnie, odbieraną – oprócz dorosłych – również przez dzieci, lub jako prozę i poezję napisaną wyłącznie z myślą o dzieciach (Barone, 2011: 6). Pojęciem tym można objąć baśnie, bajki, legendy, mity, opowiadania, oraz szeroko rozumianą poezję dziecięcą. Próbę definicji prawdopodobnie uzupełni stwierdzenie, że literaturę dziecięcą charakteryzuje „element magii, który przyciąga uwagę dziecka i budzi w nim chęć do czytania" (Bergeron, 2006: 335).

Dydaktycy języków obcych są zgodni co do potrzeby wykorzystania literatury dziecięcej w warunkach szkolnych, gdyż sprzyja ona naturalnej akwizycji języka (Ellis i Brewster, 2002: 186, Ghosn, 2002: 174–175). Słuchanie opowieści, używanie rymów i ogólne zainteresowanie słowem jest na stałe wpisane w naturę dziecka, dlatego też, jak sugeruje Dakowska (2005: 176), nauczanie języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym powinno być oparte na wykorzystaniu materiałów autentycznych w postaci ilustrowanych baśni, bajek, rymowanek i wierszy. Ulubionym gatunkiem literackim uczniów w tym wieku jest, bez wątpienia, tekst narracyjny. Szczególnie warto sięgać po proste w przekazie, klasyczne baśnie, gdyż ta konwencja jest dzieciom dobrze znana (McConaughy, 1985: 230). W starszych klasach szkoły podstawowej należy zrezygnować z klasycznych dzieł literatury dziecięcej na rzecz książek lub tekstów poruszających tematykę m. in. sportu, komputerów, muzyki, podróży, czy tekstów mówiących o zainteresowaniach dzieci. Uczniowie docenią też teksty humorystyczne, gdyż w tym wieku rozwija się u nich poczucie humoru, które pozwala zrozumieć i docenić żart lub inne zabawy słowem (Dakowska, 2005: 170).

Mając na uwadze dążenie nauczycieli do zapewnienia wzrostu autonomii ucznia – a przez to zwiększenie jego motywacji do czytania, samodzielności i pewności siebie (Piasecka; 2008: 96) – warto przeprowadzić wśród uczniów nauczanych klas ankietę dotyczącą ich zainteresowań literackich. Badanie takie umożliwi ustalenie preferencji czytelniczych danej grupy uczniów oraz sprawi, że będą oni mieli wpływ na wybór tekstu literackiego. To z kolei ograniczy ryzyko doboru tekstów nieciekawych z punktu widzenia ucznia oraz takich, których konwencja jest mu obca.

3. Rola tekstu literackiego w przyswajaniu języka obcego

Jak zauważa Sloan (1984: 12), „Jeżeli fizycznie jesteśmy tym co jemy, to pod względem językowym jesteśmy tym, co czytamy i słyszymy". Aby dziecko komunikowało się z otoczeniem, niezbędne jest doskonalenie następujących kompetencji: **fonologicznej**, **morfologiczno-składniowej**, **semantycznej** i **pragmatycznej** (Krasowicz-Kupis, 2004: 18-19, Paris, 2005: 187). Niezwykle istotne jest więc zapewnienie dziecku poprawnych wzorców językowych i częstego kontaktu z odpowiednimi tekstami. Obcowanie z literaturą od pierwszych lat życia odgrywa istotną rolę w tym procesie, ponieważ dzieci w wieku do około 10 lat są najbardziej podatne na naturalną akwizycję języka, zarówno ojczystego jak i obcego (Harmer, 2001: 37).

Dzieci, którym dorośli regularnie czytają lub które samodzielnie sięgają po literaturę, mają dostęp do większej wiedzy leksykalnej. Jak podkreślają niektórzy specjaliści, przyswajanie słownictwa w trakcie czytania dla przyjemności jest skuteczniejsze niż w wyniku bezpośredniego wyjaśnienia (np. Hudson, 2007: 245). Co więcej, słownictwo wykorzystywane w książkach dla dzieci często przedstawione jest w łatwym do zrozumienia kontekście, a ilustracje doskonale wspomagają zrozumienie. Zarówno kontekst, jak i zabawność sytuacji sprawiają, że nowe słownictwo jest łatwiej przyswajane (Ellis i Brewster, 1991: 33). W wyniku badań przeprowadzonych w jednej ze szkół podstawowych w Nowej Zelandii stwierdzono, że regularne, kilkuminutowe słuchanie tekstów literackich na lekcjach daje słuchającym uczniom wymierne korzyści w postaci przyswojenia do 40% więcej nowych słów. Warunki, jakie winny być spełnione by ułatwić akwizycję nowego słownictwa z tekstu, to: wizualne zaprezentowanie nowego słowa, liczne jego powtórzenia oraz przejrzysty kontekst. Istotne jest także, by dzieci były emocjonalnie zaangażowane, by mogły identyfikować się z bohaterami i z miejscem wydarzeń, by opisywana akcja była ciekawa, oraz by pojawił się element zaskoczenia, humor i napięcie (Warwick, 1989: 12-13).

Literatura dla dzieci stanowi również narzędzie do wprowadzenia struktur gramatycznych, często bez konieczności objaśnienia zasad ich stosowania. Ilustracje blisko powiązane z treścią oraz znajomość konwencji, np. baśniowej, znacznie ułatwiają zrozumienie tychże struktur. Po przeanalizowaniu ilustracji dzieci mogą znać główną myśl danego tekstu, ale to struktury językowe oraz elementy leksykalne dostarczą niezbędnych do pełnego zrozumienia szczegółów. Tekst literacki może być również wykorzystany do utrwalenia struktur gramatycznych zaprezentowanych wcześniej w materiale podręcznikowym. Jest to możliwe, podobnie jak w przypadku słownictwa, dzięki przejrzystemu kontekstowi i częstym powtórzeniom (Ellis i Brewster, 1991: 39, Piasecka, 2008: 115).

Wykorzystanie literatury dziecięcej jako materiału dydaktycznego pozwala nauczycielowi na odejście od sekwencjonowania podstawowych czasów gramatycznych i ułatwia ich naturalną akwizycję (Ghosn, 2002: 175). W kontekście nauczania języka angielskiego w polskich szkołach zapoznajemy uczniów w pierwszej kolejności z formami i zasadami stosowania czasu Present Simple, w następnej kolejności czasu Present Continuous i czasu Past Simple. Nie należy, jednakże, zapominać, że zachowanie takiej kolejności nie ma miejsca w procesie przyswajania języka rodzimego. W tekstach narracyjnych używa się z reguły czasu przeszłego i dzieci oczekują analogii w tekstach narracyjnych w języku obcym.

4. Ekspozycja na tekst literacki a rozwój poznawczy ucznia

„Literatura może służyć jako narzędzie w procesie nauczania czytania, może również zapewnić czytelnikowi takie doświadczenia, które wypełnią treścią jego życie, a nawet je zmienią*."* (Sipe, 1998: 376).

Książki dla dzieci nie tylko wzbogacają odbiorców w wiedzę z różnych dziedzin nauki, ale również – co wydaje się bardziej istotne z punktu widzenia rozwoju umysłowego – wspomagają rozwój procesów myślowych, takich jak porównywanie, klasyfikacja, przewidywanie, stawianie hipotez czy rozwiązywanie problemów. Gdy dziecko jest

żywo zainteresowane przebiegiem akcji lub losami bohatera, rozwija się u niego umiejętność koncentracji i pamięć, natomiast ilustracje, w których dziecko podczas kolejnego czytania odkrywa nowe elementy, doskonale wspierają rozwój percepcji wzrokowej. Rozwija się również kreatywność dzieci, zarówno dzięki nieprawdopodobnej często treści, jak również pod wpływem zajęć artystycznych opartych na przeczytanej lekturze (Ellis i Brewster, 1991: 14-15).

Ważną rolę w procesie zachęcania uczniów szkoły podstawowej do sięgania po książkę odgrywa osoba nauczyciela. Jego zadaniem jest nie tylko wskazać właściwe dla potrzeb ucznia czy nauczanych treści pozycje książkowe, ale – co może okazać się trudne do osiągnięcia przy braku współpracy ze strony środowiska domowego ucznia – pokierować swoje działania dydaktyczne i wychowawcze w taki sposób, by uczeń odczuwał wewnętrzną motywację do czytania. Podstawowym warunkiem do osiągnięcia tego celu jest budowanie w świadomości dziecka przekonania, że literatura może być źródłem nie tylko wiedzy o świecie i człowieku, ale również źródłem przyjemności i satysfakcji. Rolą nauczyciela jest też uświadomienie uczniom, że czytanie jest czynnością, którą można dzielić z innymi.

W myśl idei Brunera, rolą nauczyciela jest zapewnienie dziecku rozwoju poznawczego, a język służy w tym procesie jako narzędzie. Twierdzi on, że dziecko jest w stanie wykonać polecone mu zadanie po otrzymaniu prostych instrukcji i pomocy ze strony dorosłych (w: Szpotowicz, 2008: 51). Zarówno rodzice jak i nauczyciele korzystają ze strategii, która polega m. in. na zainteresowaniu dziecka konkretnym zjawiskiem, dostosowaniu stopnia trudności danego zadania do możliwości dziecka oraz asyście w jego wykonaniu, (ang. *scaffolding*). Strategii tej używa się również na lekcjach językowych. Uczenie się języka obcego jest ułatwione dzięki działaniom rutynowym w klasie (Cameron, 2002: 8). A zatem, jeżeli czytanie literatury stanie się integralną częścią lekcji, będzie miała miejsce naturalna akwizycja języka.

Przykładem połączenia nauczania języka obcego z rozwojem poznawczym ucznia jest nauczanie treści przedmiotowych w języku obcym – w tym przypadku w języku angielskim. Warto tu wymienić dwie nakładające się na siebie koncepcje, które rozwinęły się i zostały najpierw zaakceptowane na gruncie amerykańskim: CBI (ang. *Content Based Instruction*) a później w kontekście europejskim: CLIL (ang. *integrated content and language learning/content and language integrated learning*), czyli w terminologii polskiej nauczanie języka przez treść oraz zintegrowane kształcenie przedmiotowo–językowe (Chodkiewicz, 2011). Elementy CLIL–u są stosowane od przeszło dwudziestu lat w szkołach europejskich, w tym w wielu szkołach polskich (ponad 100 szkół ma programy dwujęzyczne), gdzie nauczanie przedmiotów takich jak matematyka, geografia, biologia, ekonomia czy historia odbywa się w języku obcym. Nie oznacza to jednak, że nauczanie samego języka pozostawione jest przypadkowi, gdyż, jak zauważa Banegas (2012: 112), prowadziłoby to do ignorowania błędów np. gramatycznych i wpłynęłoby negatywnie na rozwój umiejętności językowych uczniów. W zintegrowanym nauczaniu języka i treści istotny jest rozwój obu komponentów

5. Wartość motywacyjna i emocjonalna literatury dziecięcej

Jednym z zadań stojących przed środowiskiem domowym jest skuteczne zachęcanie dziecka do sięgania po literaturę. To członkowie rodziny są pierwszymi osobami, które dają dziecku przykład czytając dla przyjemności, lub dzieląc się z dzieckiem swoimi odczuciami wywołanymi daną lekturą. Ważne jest także zapewnienie dziecku łatwego dostępu do odpowiedniego dla jego wieku księgozbioru, wizyt w teatrze, teatrze lalek lub muzeum. Chodzenie do kina również jest postrzegane jako działanie wspierające zainteresowanie literaturą (Piasecka, 2008: 181). Należy także korzystać z bogatej oferty słuchowisk dla dzieci. Podobnie jak lektura, obejrzenie sztuki teatralnej, filmu czy wysłuchanie słuchowiska przeniosą odbiorcę w świat wyobraźni oraz pozwolą doświadczyć przygód i emocji bohatera.

Wspólne czytanie dorosłego z dzieckiem od najmłodszych lat daje doskonałą okazję do zaspokojenia potrzeby fizycznej i emocjonalnej bliskości z rodzicem lub najbliższym opiekunem oraz przyczynia się do wzrostu poczucia własnej wartości i wyjątkowości. Wspólne czytanie jednoznacznie kojarzy się z atmosferą ciepła; można wręcz stwierdzić, że czytanie dziecku jest okazywaniem miłości. Rośnie też poczucie bezpieczeństwa dziecka (Krasowicz-Kupis, 2004: 81). Zgodnie z teorią Wygotskiego, dorosły czytający dziecku spełnia wówczas rolę mediatora, który umożliwia młodemu czytelnikowi zrozumienie otaczającego go świata tak, by mógł on tę wiedzę zinternalizować (w: Szpotowicz, 2008: 48). Aby jednak czytanie domowe odniosło zamierzony skutek należy spełnić kilka podstawowych warunków: m.in. opiekun powinien czytać dziecku regularnie i z entuzjazmem, powinien też pomagać dziecku odnieść treść czytanej książki do jego własnych doświadczeń (Bergeron, 2006: 368).

Gdy nauczyciel języka obcego sięga na lekcji po ciekawą lekturę, sala lekcyjna ulega transformacji a „lekcja nie wydaje się być lekcją*"* (Wainryb, 2003: 3). Prowadzący zajęcia stwarza w ten sposób sytuację podobną do tej, w jakiej następuje akwizycja języka ojczystego. Daje mu to także okazję do przyjęcia innej roli dzięki zmianie tonu głosu lub zabawnej minie. Nie bez znaczenia jest fakt, że następuje wzmocnienie więzi nauczyciela z uczniami, co prowadzi do większego obopólnego szacunku i zrozumienia oraz sprzyja utrzymaniu dyscypliny na lekcjach. Rola nauczyciela nie musi sprowadzać się jedynie do zaprezentowania uczniom treści książki lub wiersza, gdyż może on również m.in. przyjąć rolę mediatora nadzorującego dyskusję i zachęcającego do zabierania w niej głosu, lub wspólnie z uczniami brać udział w procesie dochodzenia do wniosków i odpowiedzi na postawione pytania (Sipe, 1998: 377).

6. Obcojęzyczny tekst literacki w praktyce szkolnej

Przy wyborze odpowiedniej książki na lekcję języka obcego należy wziąć pod uwagę ilustracje – duże i atrakcyjne przyciągną uwagę i ułatwią zrozumienie treści – oraz środki stylistyczne stosowane w tekstach literackich, takie jak rymy, rytm, onomatopeja czy aliteracja, które umożliwiają lepsze zapamiętywanie słownictwa. Liczne powtórzenia stwarzają dzieciom okazję do stopniowego włączania się do chóralnego czytania oraz wpływają korzystnie na ćwiczenie wymowy i intonacji (Ellis i Brewster, 1991: 13).

Odpowiednio dobrana książka dla dzieci powinna promować wielokulturowość. Ellis i Brewster zwracają uwagę na to, by teksty zachęcały do poznania kultury kraju danego obszaru językowego oraz by kultura tego kraju była przedstawiona pozytywnie (1991: 13). Należy również upewnić się, czy dana książka lub ilustracje w niej zawarte nie propagują treści rasistowskich (Ghosn, 2002: 176-177). Bohaterowie książek powinni być przedstawieni w sposób wiarygodny, reprezentować różne wartości, osobowości, umiejętności oraz zainteresowania, nie powinni być jednak wyidealizowani (Bergeron, 2006: 345). Dokonanie takiego wyboru książki stworzy dzieciom warunki do poznania i zaakceptowania innych zwyczajów, do wzmocnienia postawy otwartości i zainteresowania odmiennością.

Przy wyborze książki w celach dydaktycznych warto też rozważyć, w jakim stopniu jej treść stworzy podstawę do zajęć twórczych, takich jak – zależnie od zainteresowań i uzdolnień uczniów – ułożenie piosenki lub rapu, stworzenie pracy plastycznej w postaci plakatu bądź komiksu lub nagranie filmu. Ellis i Brewster (1991: 12) zwracają uwagę na możliwość zorganizowania przedstawienia lub scenki, których celem będzie utrwalenie słownictwa i struktur gramatycznych. Sloan (1984: 21) sugeruje, że odpowiedzią uczniów na dane dzieło literackie może być także przestawienie kukiełkowe lub taniec artystyczny.

Najistotniejsze jednak, z punktu widzenia zachęcenia dzieci do obcowania z literaturą, jest pobudzenie ich ciekawości, gdyż, jak stwierdza Sloan (1984:13), „zainteresowanie literaturą zaczyna się w sercu, a nie w głowie". Odpowiednio dobrana książka będzie zawierała treści, do których dziecko chętnie powróci, do których będzie mogło odnieść własne doświadczenia, i z bohaterem której będzie się chciało utożsamiać. W tym celu zalecane jest, by książka zawierała elementy humorystyczne oraz by zapadała w pamięć czytającego (Ellis i Brewster, 1991: 12).

7. Badanie ankietowe

W ramach przygotowań do prowadzenia kursu poświęconego wykorzystaniu prozy i poezji w nauczaniu dzieci języka angielskiego, jako jednego z elementów modułu glottodydaktycznego studiów anglistycznych pierwszego stopnia, autorka przeprowadziła badanie wśród uczniów szkoły podstawowej w celu zebrania informacji na temat wybranych problemów dotyczących funkcjonowania czytelnictwa w ich środowisku domowym i szkolnym. To właśnie tacy uczniowie stają się adresatami obcojęzycznych kursów językowych, jak również odbiorcami tekstów literackich, jeśli takowe pojawią się na lekcjach szkolnych.

7.1. Cel badania i pytania badawcze

Głównym celem badania ankietowego, przeprowadzonego przez autorkę, było uzyskanie danych dotyczących trzech zasadniczych problemów: (1) podejścia uczniów szkoły podstawowej do czytania i kontaktu z literaturą, (2) wzorców czytelniczych jakie stwarzają dzieciom ich opiekunowie i nauczyciele, oraz (3) stopnia wykorzystania literatury dla dzieci na lekcjach języka ojczystego i angielskiego, jak również preferencji literackich badanych dzieci. Dodatkowo podjęto próbę określenia, jakiej grupie uczniów

nauka języka angielskiego kojarzy się pozytywnie oraz czy jest wśród badanej grupy popularne, a jeśli tak – to na jaką skalę, korzystanie ze środków masowego przekazu do oglądania ulubionych programów lub filmów w wersji oryginalnej. Poza tym zbadano czy w zbiorach domowych można znaleźć książki w języku angielskim. Ostatnie pytanie wymagało od uczniów samooceny umiejętności czytania w języku ojczystym i angielskim.

7.2. Dobór próby i przebieg badania

W anonimowym badaniu ankietowym, przeprowadzonym w maju 2012 r., udział wzięło 128 uczniów jednej ze szkół podstawowych w Białej Podlaskiej, w wieku od 6 do 13 lat. Autorka wybrała tę szkołę ze względu na fakt, iż uczęszczający do niej uczniowie pochodzą z różnych środowisk. Badanie zostało przeprowadzone w trakcie lekcji. W klasie I, gdzie nie wszystkie dzieci potrafiły czytać, badająca przeprowadziła rozmowy indywidualne z dziećmi, natomiast uczniowie starszych klas uzupełniali ankiety samodzielnie.

Głównym kryterium branym pod uwagę w niniejszym badaniu jest wiek dziecka. Sprawą kluczową jest ustalenie intensywności działań podejmowanych przez środowisko domowe i szkolne od najmłodszych lat po wiek, gdy młody czytelnik staje się niezależny i gdy nawyki czytelnicze są już, z reguły, ustalone. Umożliwi to wyciągnięcie wniosków dotyczących zależności pomiędzy działaniami podejmowanymi przez oba wymienione środowiska a dziecięcym zainteresowaniem literaturą oraz zrodzi motywację do poszukiwania kolejnych działań, być może bardziej skutecznych.

7.3. Narzędzie badawcze

W celu zbadania interesujących ją zagadnień i tendencji, autorka skonstruowała ankietę, która posłużyła do przeprowadzenia badania ilościowego. Kwestionariusz składał się z części informacyjnej oraz serii pytań zamkniętych. W części informacyjnej najistotniejszą informacją jest wiek dziecka, natomiast w drugiej części skupiono się na działaniach podejmowanych przez środowisko rodzinne i szkolne uczniów, mających pośredni i bezpośredni wpływ na ich zainteresowanie książką, na które m.in. wskazała Piasecka (2008: 179-183).

7.4. Prezentacja wyników badania

Tabelka przedstawiona poniżej prezentuje ilość uczniów (w procentach) w poszczególnych grupach wiekowych, którzy udzielili odpowiedzi na kolejne pytania ankiety. Formularz ankiety, jaki otrzymali uczniowie podany jest w załączniku.

Tabela 1. Ilość odpowiedzi twierdzących udzielona przez uczniów na poszczególne pytania ankiety.

Grupy wiekowe (w latach)	6 n=2	7 n=8	8 n=12	9 n=21	10 n=22	11 n=18	12 n=14	13 n=31
Ilość odpowiedzi na poszczególne pytania	%	%	%	%	%	%	%	%
1. Czy lubisz czytać?	100	100	92	76	86	55	35	34

2. Kto w Twoim domu lubi czytać?								
mama	100	100	83	76	77	72	71	61
tata	50	50	58	66	63	22	35	38
rodzeństwo	50	37	33	38	31	38	28	38
babcia	---	---	16	38	18	---	7	3
dziadek	---	---	16	4	18	---	---	---
3. Kto czyta/czytał Ci książki?								
mama	100	75	83	80	86	83	71	87
tata	100	50	60	61	54	50	62	51
rodzeństwo	50	50	25	40	40	38	14	9
babcia	100	37	50	52	54	55	35	45
dziadek	---	---	16	9	45	27	14	22
ciocia	50	12	---	9	27	27	21	35
wujek	---	---	---	9	22	11	7	12
niania	50	12	---	---	4	16	---	19
4. Czy rodzice zachęcają Cię do czytania?	100	75	58	95	86	89	71	90
5. Czy uważasz że czytanie książek jest potrzebne?	100	100	100	100	95	94	78	64
6. Czy w Twoim domu jest półka z książkami?	100	100	75	74	95	94	93	81
7. Czy w Twoim domu są książki w języku angielskim?	50	50	42	74	68	89	50	52
8. Czy masz w domu własne książki dla dzieci?	100	100	100	90	91	89	71	87
9. Czy masz w domu własne książki dla dzieci w języku angielskim?	50	37	41	24	45	39	43	32
10. Czy korzystasz w domu z TV lub Internetu by obejrzeć bajki/ filmy/ ulubione programy w języku angielskim?	50	50	66	76	63	55	57	54
11. Czy słuchasz w domu słuchowisk?	100	75	50	62	59	22	21	35
12. Czy byłaś/byłeś kiedyś w teatrze lub w teatrze lalek?	100	75	91	76	59	72	85	67
13. Czy rodzice lub opiekunowie zabierali/zabierają Cię do kina?	100	100	91	74	82	83	78	90
14. Czy odwiedziłeś kiedyś muzeum?	100	62	75	90	68	89	93	87
15. Czy lubisz czytać książki sam?	50	87	91	76	91	83	64	58
16. Jak najczęściej czytasz książki?								
a. Głośno	50	63	41	52	32	11	7	19
b. Po cichu	50	37	59	48	68	89	93	81

17. Czy czytasz innym osobom na głos?	100	62	66	81	54	33	35	38
18. Czy wypożyczasz książki z biblioteki?	100	100	83	100	95	77	85	83
19. Czy lubisz uczyć się j. angielskiego?	100	100	66	81	54	77	57	48
20. Czy nauczyciele zachęcają uczniów w Twojej klasie do czytania?	100	75	100	100	86	94	64	83
21. Czy na lekcjach języka polskiego w Twojej klasie Pani czyta uczniom…								
a. książki?	100	100	75	81	59	11	35	42
b. wiersze?	100	100	91	100	91	72	85	48
22. Czy na lekcjach języka angielskiego w Twojej klasie Pani czyta uczniom…								
a. książki?	---	14	25	57	41	16	7	26
b. wiersze?	---	---	8	52	36	22	---	19
23. Czy w Twojej klasie na lekcjach języka angielskiego oglądacie czasem programy/filmy w języku angielskim?	50	75	83	85	91	94	78	77
24. Co lubisz czytać?								
Wiersze	50	100	41	52	36	27	25	13
Książki przygodowe	100	100	83	62	59	72	57	64
Śmieszne książki	100	100	67	71	77	61	21	68
Straszne książki	50	75	67	52	68	44	28	45
Komiksy	100	50	50	43	59	44	71	55
Czasopisma dla dzieci	100	87	16	9	32	27	28	19
25. Kto, Twoim zdaniem, powinien wybierać dzieciom książki do czytania?								
a. samo dziecko	50	87	83	76	77	83	100	100
b. osoba dorosła	50	13	17	24	23	17	---	---

7.5. Analiza i interpretacja

Grupa pytań, mającą na celu zbadanie **podejścia uczniów szkoły podstawowej do czytania i kontaktu z literaturą** (pyt. 1, 5, 15, 18, 25) pokazała, że im starsze dzieci, tym mniejsze jest zainteresowanie czytelnictwem. Z odpowiedzi udzielonych przez uczniów na **pytanie 1** wynika jednoznacznie, że w grupie dzieci do lat 8, powyżej 90% badanych lubi czytać a wśród najmłodszych badanych wskaźnik ten sięga nawet 100%. Niestety wynik ten nie potwierdza się u dzieci starszych i spada dramatycznie do 34% wśród 13–latków. Wyraźną tendencję spadkową można również zauważyć na podstawie odpowiedzi udzielonych na

pytanie 5, dotyczące przekonania uczniów o potrzebie i użyteczności czytania. Znaczna różnica w podejściu dzieci starszych i młodszych do czytania skłania do zastanowienia się nad jej przyczynami. Może ich być kilka, m.in. nie bez znaczenia jest fakt, że omawianie lektur szkolnych polega głównie na sprawdzaniu znajomości treści, często w formie testowej, kojarzącej się uczniom jednoznacznie jako stresujące i demotywujące. Co więcej, w odpowiedzi na **pytanie 25,** przeszło 80% badanych uczniów stwierdziło, że to oni powinni decydować o wyborze pozycji książkowych. Takie rozwiązanie pozwala na większą autonomię młodych czytelników i zwiększa motywację do czytania.

Większość badanych dzieci preferuje czytanie w towarzystwie innych osób (**pytanie 15**). Pocieszające jest, że wielu dorosłych z rodzin badanych dzieci przywiązuje do tego należytą wagę, gdyż – jak przedstawiono powyżej – wspólne czytanie jest nie tylko stymulacją dla dziecięcej wyobraźni i intelektu, ale również okazją do zaspokojenia potrzeby bliskości z opiekunem. Jeżeli w domu rodzinnym dziecka jest nawyk wspólnego czytania książek, wielce prawdopodobnym jest, że będzie widziało ono potrzebę czytania w dalszym życiu.

Z odpowiedzi na **pytanie 18** wynika, że zdecydowana większość uczniów korzysta z bibliotek (77% – 100%). Wynik ten zasługuje niewątpliwie na pochwałę. Należy się jednak zastanowić, czy wynika on z autentycznej chęci czytania czy być może uczniowie czują się zmuszeni do skorzystania z biblioteki szkolnej. Znane są autorce sposoby *zachęcania* uczniów do wypożyczania książek stosowane w badanej szkole: m.in. stosuje się metodę wystawiania uczniowi oceny ze względu na ilość wypożyczonych książek. Zachodzi więc obawa, że część wypożyczonych przez uczniów pozycji nie została przeczytana lub została przeczytana z innych pobudek niż zainteresowanie i wewnętrzna motywacja, co, jak wiadomo, może mieć skutek odwrotny do zamierzonego. Kolejną konsekwencją takich działań może być szybkie zniechęcenie do czytania tych uczniów, którzy czytają wolniej bądź borykają się z problemem dysleksji. Stan zbiorów biblioteki również nie zachęca do korzystania z nich, gdyż niewiele jest książek nowych, posiadających atrakcyjną szatę graficzną; większą część zbiorów stanowią wieloletnie już i zniszczone wydania lektur szkolnych.

Druga grupa pytań dotyczyła **wzorców czytelniczych jakie stwarzają dzieciom ich opiekunowie i nauczyciele** (pyt. 2, 3, 4, 20). Dorośli regularnie promują czytelnictwo wśród dzieci, gdyż z odpowiedzi na **pytanie 4** wynika, że około 83% rodziców zachęca swoje dzieci do czytania książek. Również wśród nauczycieli ten odsetek jest bardzo wysoki i wynosi 88% (**pytanie nr 20**). Z czasem jednak to promowanie czytelnictwa wydaje się coraz mniej skuteczne, ponieważ nie idzie w parze z odsetkiem uczniów lubiących czytać w starszych klasach. Po raz kolejny nasuwa się wątpliwość, czy wykorzystywane przez nauczycieli sposoby nakłaniania uczniów do czytania są właściwie dobrane. Należy zachęcać dzieci do czytania dając własny przykład, stosując liczne zachęty lub organizując literackie koła dyskusyjne. Powinno się także regularnie stwarzać okazje do cichego czytania na lekcji. W trakcie swobodnego czytania w klasie uczniowie sami mogą dokonywać wyboru lektury, a stopień znajomości tekstu nie powinien być oceniany przez nauczyciela (Bergeron, 2006: 362).

Warto również rozważyć rezygnację z testowania stopnia znajomości treści lektury na rzecz rozwijania umiejętności właściwego analizowania tekstów i szukania przyczyn zachowania danego bohatera literackiego (Sloan, 1984: 21, Piasecka, 2008: 101). Umożliwia to rozwój osobowości i rozwój emocjonalny ucznia. Można i należy również

wykorzystać literaturę do tego, by stworzyć uczniom okazję do rozwoju ich zdolności artystycznych. Omówienie danej lektury będzie bardziej efektywne gdy, na przykład, na jej podstawie zorganizowane zostanie przedstawienie, gdy stworzy się uczniom okazję do wykonania indywidualnej lub grupowej pracy plastycznej, napisania wiersza lub piosenki na temat przygód bohatera czy też do nagrania krótkiego filmu.

Kolejnej przyczyny spadku zainteresowania czytelnictwem można upatrywać w mniejszym zaangażowaniu męskiej części rodziny w czytanie ogólnie i czytanie dzieciom, gdyż, według odpowiedzi udzielonych na **pytanie 2**, w rodzinach badanych dzieci mniej niż połowa ojców (ok. 48%) lubi czytać. Dla porównania można dodać, że czytanie książek jest domeną 80% matek badanych uczniów. Z odpowiedzi udzielonych na **pytanie 3** wynika, że swoim dzieciom czyta lub czytało średnio 61% ojców i 83% matek. Różnica ta jest istotna, gdyż wynika z niej, iż spora grupa uczniów płci męskiej nie postrzega czytania jako czynność męską. Pozostali mogą stronić od czytania m.in. dlatego, że w ich rodzinach ojcowie rzadziej sięgają po książkę, co przyczynia się do umacniania w nich negatywnego stereotypu.

Trzecia grupa pytań dotyczyła **stopnia wykorzystania literatury dla dzieci na lekcjach** (pyt. 21, 22) **oraz preferencji literackich** (pyt. 24). Zbadano m. in. częstotliwość wprowadzania tekstów literackich na lekcjach języka polskiego i angielskiego w badanych klasach. Z udzielonych odpowiedzi wynika, iż 86% uczniów ma zapewniony kontakt z poezją (**pytanie 21b.**), a 63% z prozą na lekcjach języka polskiego (**pytanie 21a.**). Sytuacja na lekcjach języka angielskiego jest jednak zupełnie odmienna, gdyż średnio tylko 17% uczniów miało zapewnioną styczność z poezją w tym języku (**pytanie 22b.**), a 23% z prozą (**pytanie 22a**.). Uczniowie klasy I (dzieci w wieku od 6 do 7 lat) podali, że do dnia badania nie przeprowadzono w ich klasie żadnej lekcji opartej na wierszu w języku angielskim. Tymczasem z odpowiedzi uczniów na **pytanie 24** wynika, że ich zainteresowania literackie są dosyć szerokie, co skłania do stwierdzenia, że dobór interesującego uczniów tekstu nie powinien być trudny. Wśród uczniów klas 1–3, czyli w wieku od 6 do 9 lat, największą popularnością cieszą się książki humorystyczne (średnio 79%) i przygodowe (średnio 76%). W następnej kolejności dzieci w tym przedziale wiekowym cenią sobie książki określone w ankiecie jako *straszne* (średnio 60%), wiersze (średnio 58%), komiksy (średnio 48%) oraz czasopisma dla dzieci (średnio 30%). Spośród uczniów klas 4–6, a więc w wieku od 10 do 13 lat, średnio 63% badanych wyraziło zainteresowanie książkami przygodowymi, a 59% komiksami. Ponad połowa uczniów w tej grupie wiekowej (średnio 56%) ceni sobie książki humorystyczne, 46% chętnie sięga po książki *straszne*; 27% lubi czytać czasopisma dla dzieci, a 24% wiersze.

W **grupie pytań dodatkowych** (pyt. 19, 10, 23) zbadano m. in. podejście uczniów do nauki języka angielskiego. Na **pytanie 19** blisko 87% badanych uczniów dzieci w wieku 6–9 lat odpowiedziało, że lubi uczyć się tego języka. Jednakże wśród dzieci w wieku od 10 do 13 lat średnia ta wynosi już jedynie 59%, a z doświadczenia pracy w gimnazjum autorka może potwierdzić, że ta tendencja spadkowa utrzymuje się. Kluczem do zwiększenia motywacji do nauki języka obcego jest uświadomienie uczniom, że jest to przede wszystkim narzędzie komunikacji, a bez rozwijania tej umiejętności uczenie się języka obcego jest bezcelowe (Wright 2004: 5). Zadaniem nauczyciela jest uzmysłowienie uczniom, że znajomość języka obcego daje możliwość nawiązywania kontaktów

z ciekawymi ludźmi z całego świata, oglądania interesujących programów telewizyjnych, korzystania z gier komputerowych i multimediów w wersji oryginalnej, czytania ciekawych książek czy rozwijania zainteresowań twórczych. Z odpowiedzi udzielonych przez badanych uczniów na **pytanie 10** wynika, że około 59% z nich korzysta w domu z telewizji lub Internetu by obejrzeć interesujące programy w języku angielskim, a 79% uczniów miało do tego okazję na lekcjach języka angielskiego (**pytanie 23**). Jest to doskonały sposób na zapewnienie uczniom wartościowego inputu dla akwizycji języka obcego, co może w dużej mierze przełożyć się na zainteresowanie literaturą gdyż, jak pisze Piasecka (2008: 136), im wyższy poziom znajomości języka, tym lepsze rezultaty w czytaniu w języku obcym.

Należy zakładać, że uczniowie ośmieleni kontaktem z książką na lekcjach języka obcego chętniej sięgną po te książki poza szkołą. Z odpowiedzi uczniów na **pytanie 7** wynika, że około 59% badanych znajduje książki w języku angielskim, w biblioteczce domowej a według odpowiedzi na **pytanie 9,** około 39% uczniów posiada własne książki dla dzieci w tym języku. Fakt ten napawa optymizmem, gdyż oznacza, że prawie połowa uczniów ma do tych książek ułatwiony dostęp. Warto również rozpowszechniać wśród uczniów i nauczycieli informację, że coraz większy wybór atrakcyjnie wydanych książek dla dzieci w językach obcych oferuje Barwna Multimedialna Biblioteka dla Dzieci i Młodzieży przy ulicy Warszawskiej 12c w Białej Podlaskiej. Książki w języku obcym są również ogólnie dostępne w księgarniach. Korzystanie z tych możliwości może mieć pozytywny wpływ nie tylko na rozwój językowy, ale również na wzrost samooceny ucznia i jego pewności siebie.

W ostatnim pytaniu ankiety (**pytanie nr. 26**) uczniowie zostali poproszeni o samoocenę umiejętności czytania w języku ojczystym i obcym przy użyciu skali ocen od 2 (ocena najniższa) do 5 (ocena najwyższa). W każdym badanym przedziale wiekowym dzieci niżej oceniają swoją umiejętność czytania w języku angielskim niż w języku polskim. Wynik ten nie jest zaskakujący biorąc pod uwagę fakt, że zajęcia językowe oparte na literaturze w języku angielskim prowadzone są nieregularnie (patrz pytanie nr 22.a. i 22.b.). Można również domniemać, iż czytanie w języku obcym utrudnione jest ze względu na nieregularną ortografię, charakteryzującą język angielski, oraz niewystarczającą znajomość słownictwa.

Tabela 2. Samoocena umiejętności czytania badanych dzieci

Grupy wiekowe	**6-latki n=2**	**7-latki n=8**	**8-latki n=12**	**9-latki n=21**	**10-latki n=22**	**11-latki n=18**	**12-latki n=14**	**13-latki n=31**
26. a. czytanie w języku polskim	5.0	4.75	4.6	4.5	4.5	4.5	4.4	4.2
26. b. czytanie w języku angielskim	4.5	3.5	4.3	4.3	3.6	4.0	4.2	3.9

7.6. Wnioski

W trosce o emocjonalny i intelektualny rozwój dziecka należy dołożyć wszelkich starań, by książki nie były dzieciom obce i by sięgały po nie chętnie, kierując się wewnętrzną motywacją i potrzebą. Obowiązek zaszczepienia w dziecku zainteresowania książką spoczywa na dorosłych. O ile zdecydowana większość opiekunów i nauczycieli zdaje

sobie sprawę z potrzeby promowania czytelnictwa wśród dzieci, niestety nie zawsze są oni świadomi skutecznych metod działania, które pozwoliłyby ten cel osiągnąć. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na dalszą potrzebę edukowania zarówno nauczycieli jak i rodziców co do sposobów skutecznego promowania czytelnictwa.

Środowisko domowe jako pierwsze stwarza wzorce czytelnicze, dlatego od najmłodszych lat rodzice i opiekunowie powinni czytać dziecku, zapewniać mu kontakt ze światem narracji (w teatrze, w kinie, w muzeum lub w formie słuchowiska), zapewnić łatwy dostęp do książek regularnie odwiedzając bibliotekę lub też organizując biblioteczkę w domu. We wspólnym czytaniu powinni brać udział zarówno opiekunowie płci męskiej jak i żeńskiej, a samo czytanie powinno kojarzyć się dziecku z przyjemnością, nigdy z karą bądź przymusem.

Od środowiska szkolnego należy wymagać, by przede wszystkim nie przeszkadzało ono swymi działaniami w rozwijaniu zainteresowania dziecka książką naciskając na nie w kwestii ilości przeczytanych książek lub nie biorąc pod uwagę zainteresowań dziecka przy wyborze lektury. Niewskazane jest również by uczniowie czytali książki z obawy przed negatywną oceną. Nauczyciele powinni raczej szukać ciekawych i kreatywnych sposobów by zmotywować uczniów do czytania: organizować przedstawienia, konkursy, prace artystyczne, wycieczki klasowe do miejsc opisanych w ich ulubionych lekturach itp. Należy również uświadamiać uczniom, że odpowiednia dla wieku dziecka literatura, wydana zarówno w języku ojczystym jak i w języku obcym, stanowi ogromną wartością samą w sobie.

8. Podsumowanie

Pomimo ogromnych zmian społeczno-politycznych, jakie zaszły ostatnio w naszym kraju, sytuacja finansowa wielu rodzin ciągle nie pozwala na zapewnienie dzieciom wyjazdu za granicę w celu nauki języka obcego. Nie każde też dziecko ma okazję do doskonalenia umiejętności sprawnego komunikowania się w wybranym języku obcym z jego rodzimym użytkownikiem. Jednakże brak kontaktu z językiem obcym może być rekompensowany przez regularny kontakt z literaturą w tym języku, a dostęp do tych tekstów jest obecnie bardzo ułatwiony. Można i należy to wykorzystać tak, by dzieci rosły w przekonaniu, że poznawanie literatury w języku innym niż rodzimy może być czymś naturalnym i przyjemnym. Z punktu widzenia dydaktyki języków obcych pozwoli to dodatkowo na wykorzystanie materiałów autentycznych, stanowić będzie doskonałe wsparcie podręcznika szkolnego, a docelowo umożliwi opanowanie autentycznego języka ułatwiającego szybką i efektywną komunikację. Im wcześniej literatura i ćwiczenia językowe na niej oparte staną się integralną częścią lekcji, tym pełniejszy będzie rozwój wszystkich umiejętności językowych ucznia.

Załącznik

ANKIETA DLA UCZNIÓW KLAS 4–6 SZKOŁY PODSTAWOWEJ

Ile masz lat? _____
W której jesteś klasie? _____
Ile osób mieszka w Twoim domu? _____

Zaznacz swoją płeć DZIEWCZYNKA □ CHŁOPIEC □

Odpowiadając na pytania wstaw krzyżyk, aby zaznaczyć wybraną odpowiedź.

1. Czy lubisz czytać? TAK □ NIE □

2. Kto w Twoim domu lubi czytać? (zaznacz wszystkie prawdziwe dla Ciebie odpowiedzi) mama □ tata □ rodzeństwo □ inne osoby □ (wymień)…….

3. Kto czyta/czytał Ci książki? (zaznacz wszystkie prawdziwe dla Ciebie odpowiedzi)
mama □ tata □ babcia □ dziadek □ ciocia □
wujek □ niania □ starszy brat □ starsza siostra □ inne osoby □
(wymień)……

4. Czy rodzice zachęcają Cię do czytania? TAK □ NIE □

5. Czy uważasz, że czytanie książek jest potrzebne? TAK □ NIE □

6. Czy w Twoim domu jest półka z książkami? TAK □ NIE □

7. Czy w Twoim domu są książki w języku angielskim? TAK □ NIE □
8. Czy masz w domu własne książki dla dzieci? TAK □ NIE □

9. Czy masz w domu własne książki dla dzieci w języku angielskim?
TAK □ NIE □

10. Czy korzystasz w domu z TV lub Internetu by obejrzeć bajki/filmy/ulubione programy w języku angielskim? TAK □ NIE □

11. Czy słuchasz w domu słuchowisk nagranych na płytę? TAK □ NIE □

12. Czy byłaś/byłeś kiedyś w teatrze lub w teatrze lalek? TAK □ NIE □
13. Czy rodzice lub opiekunowie zabierali/zabierają Cię do kina?
TAK □ NIE □

14. Czy odwiedziłeś/odwiedziłaś kiedyś muzeum?
TAK □ NIE □

15. Czy lubisz czytać książki sam/sama? TAK □ NIE □

16. Jak najczęściej czytasz książki? a. NA GŁOS □ b. PO CICHU □

17. Czy czytasz innym osobom na głos (np. mamie, babci, młodszemu rodzeństwu)?
TAK □ NIE □

18. Czy wypożyczasz książki z biblioteki? TAK □ NIE □

19. Czy lubisz uczyć się języka angielskiego? TAK □ NIE □

20. Czy nauczyciele zachęcają uczniów w Twojej klasie do czytania?
TAK □ NIE □

21. Czy na lekcjach języka polskiego w Twojej klasie Pani czyta uczniom książki lub wiersze?
a. KSIĄŻKI TAK □ NIE □ b. WIERSZE TAK □ NIE □

22. Czy na lekcjach języka angielskiego w Twojej klasie Pani czyta uczniom książki lub wiersze?
a. KSIĄŻKI TAK □ NIE □ b. WIERSZE TAK □ NIE □

23. Czy w Twojej klasie na lekcjach języka angielskiego oglądacie czasem programy/filmy w języku angielskim? TAK □ NIE □

24. Co lubisz czytać (zaznacz wszystkie prawdziwe dla Ciebie odpowiedzi):
wiersze □ książki przygodowe □ śmieszne książki □
straszne książki □ komiksy □ czasopisma dla dzieci □

25. Kto, Twoim zdaniem, powinien wybierać dzieciom książki do czytania:
a. samo dziecko □ b. osoba dorosła □

26. Wystaw sobie ocenę za umiejętność czytania
a. po polsku: 2 □ 3 □ 4 □ 5 □

b. po angielsku: 2 □ 3 □ 4 □ 5 □

Literatura

Banegas, D. L., 2012, Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits, and challenges. *SSLLT*, 3/2, s. 111–136.

Barone, D. M., 2011, *Children's literature in the classroom: Engaging lifelong readers*, The Guilford Press, New York.

Bergeron, J., 2006, The magic of literature: Trade books in the classroom, w: J.S. Schumm (red.) *Reading assessment and instruction for all learners*, The Guildford Press, New York, s. 333–380.

Bogdanowicz, M., 2011, *Dysleksja w nauczaniu języków obcych: przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk.

Cameron, L., 2002, *Teaching languages to young learners*, Cambridge University Press, Cambridge.

Chodkiewicz, H., 2011, Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji, *Lingwistyka Stosowana*, 4, s. 11–30.

Dakowska, M., 2005, *Teaching English as a foreign language: A guide for professionals*,Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Ellis, G., Brewster. J, 1991, *The storytelling handbook: A guide for primary teachers of English*, Penguin Books, London.

Ellis, G., Brewster, J., 2002, *The primary English teacher's guide*, Pearson Education, Harlow.

Ghosn, I. K., 2002, Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal*, 56/2, s. 172–179.

Harmer, J., 2001, *The practice of English language teaching*, Pearson Education, Harlow.

Hudson, T., 2007, *Teaching second language reading*, Oxford University Press, Oxford.

Jankowska, A., 2010, Literatura dziecięca i film w nauce języka angielskiego: Dlaczego warto odwiedzić Krainę Oz?, w: W. Wąsik, Z. i A. Wach (red.) *Heteronomie glottodydaktyki,* Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Filologii Angielskiej, Poznań, s. 153–174.

Krasowicz–Kupis, G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Lerer, S., 2008, *Children's literature: A reader's history – from Aesop to Harry Potter*, The University of Chicago Press, Chicago.

McConaughy, S. H., 1985, Good and poor readers' comprehension of story structure across different input and output modalities, *Reading Research Quarterly*, 20/2, s. 219–232.

Paris, S. G., 2005, Reinterpreting the development of reading skills, *Reading Research Quarterly*, 40/2, s. 184–202.

Piasecka, L., 2008, *Psycholinguistic and socio-cultural perspectives on native and foreign language reading*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.

Sipe, L. R., 1998, The construction of literary understanding by first and second graders in response to picture storybook read–alouds, *Reading Research Quarterly*, 33/4, s. 376–378.

Sloan, G. D., 1984, *The child as critic*, Teachers College Press, New York.
Szpotowicz, M., 2008, *Second language learning processes in lower primary school*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
Wajnryb, R., 2003, *Stories: Narrative activities in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
Warwick, B. E., 1989, Vocabulary acquisition from listening to stories, *Reading Research Quarterly*, 24/2, s. 174–187.
Wright, A., 2004, *Storytelling with children*, Oxford University Press, Oxford.
Wysocka, M., 2003, *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

(liczba znaków ze spacjami: 43480)