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

Barbara Struk, Joanna Waszczuk



Nauczanie czytania w języku polskim i angielskim w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Biała Podlaska 2021

Państwowa Szkoła Wyższa
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
Zakład Neofilologii, Zakład Pedagogiki

BARBARA STRUK
JOANNA WASZCZUK

NAUCZANIE CZYTANIA W JĘZYKU POLSKIM I ANGIELSKIM W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ I WCZESNOSZKOLNEJ

Biała Podlaska 2021

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

Recenzenci:
dr Anna Kiszczak

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

ISBN 978-83-64881-80-0

Nakład: 100 egz.
Liczba arkuszy wydawniczych: 3,5

Wydawnictwo Państwowej Szkoły Wyższej
im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
ul. Sidorska 95/97, 21-500 Biała Podlaska
www.pswbp.pl

Skład, druk, projekt okładki:
Agencja Reklamowa TOP, ul. Chocimska 4, 87-800 Włocławek
tel.: 54 427 27 70, www.agencjatop.pl

Spis treści

Wprowadzenie. 5

Rozdział I. Korzyści z czytania. Jak po nie sięgnąć? 7
1.1. Wielka wartość czytania. 7
1.2. Motywacja do czytania dla przyjemności 8

Rozdział II. Główne modele czytania 13
2.1. Model oddolny (ang. *bottom-up*). 13
2.2. Model odgórny (ang. *top-down*) 15
2.3. Model interaktywny (ang. *interactive*) 17

Rozdział III. Metody nauczania czytania w języku polskim. 19
3.1. Metoda alfabetyczna. 19
3.1.1. Metoda fonetyczna 20
3.1.2. Metoda sylabowa. 20
3.1.3. Metody analityczne 21
3.1.4. Metody analityczno-syntetyczne 21
3.2. Metody globalne 23
3.3. Alternatywne metody nauczania czytania 23
3.3.1. Metoda czytania globalnego Glenna Domana („Zabawa w czytanie”) 24
3.3.2. Metoda fonetyczno-literowo-barwna Bronisława Rocławskiego 28
3.3.3. Metoda Dobrego Startu 30
3.3.4. Nazywanie świata – Odimienna metoda nauczania czytania Ireny Majchrzak 33
3.3.5. Metoda krakowska Jagody Cieszyńskiej 37

Rozdział IV. Nauczanie czytania początkowego w języku angielskim jako obcym 43
4.1. Język polski i angielski – istotne podobieństwa i różnice 43
4.2. Umiejętności warunkujące naukę czytania 44

4.3. Rozwiązania dydaktyczne: podejścia i techniki 48
4.3.1. Podejście Phonics 48
4.3.2. Rozpoznawanie wyrazów przez analogię (ang. *by analogy*) .. 52
4.3.3. Rozpoznawanie słów metodą globalną (ang. *at sight, Look and say*) 53
Podsumowanie 57
Bibliografia 58
Załączniki 61
Załacznik nr 1 61
Załącznik nr 2 63
Załącznik nr 3 66
Załącznik nr 4 67
Załącznik nr 5 72

WPROWADZENIE

Polscy uczniowie I klasy szkoły podstawowej rozpoczynają naukę czytania jednocześnie w dwóch językach: polskim i obcym, najczęściej angielskim. Pomimo faktu, iż rozwój umiejętności czytania w językach alfabetycznych na początkowym etapie może wydawać się podobny, to jednak w przypadku języków polskiego i angielskiego zauważalne są istotne różnice, które wpływają znacząco na dobór skutecznych metod nauczania czytania. Podstawowa różnica pomiędzy językami polskim i angielskim polega na tym, iż w języku polskim literze lub dwuznakowi odpowiada zazwyczaj jedna głoska, stąd też dzieci rozpoczynające naukę czytania kierują się jedynie świadomością fonologiczną i umiejętnością syntezy głosek. W języku angielskim natomiast, często mamy do czynienia z wyrazami, których nie można odczytać za pomocą syntezy, gdyż literze lub dwuznakowi odpowiada więcej niż jedna głoska, innymi słowy związek pomiędzy grafemami a fonemami jest nieprzewidywalny. Z tego powodu nauczyciele języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej powinni proponować uczniom szerszy wachlarz strategii pomocnych w odczytywania nowych wyrazów, a więc zarówno syntezę głosek, automatyczne rozpoznawanie większych części wyrazów, jak i strategie czytania globalnego. W świetle powyższych różnic, znajomość metod i technik nauczania czytania w odniesieniu do omawianych języków wydaje się niezwykle istotna.

Nauczanie czytania w języku polskim i angielskim w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej to opracowanie o charakterze metodycznym, którego celem jest wskazanie efektywnych sposobów nauczania czytania poprzez analizę modeli, metod i umiejętności warunkujących naukę czytania. Celem opracowania czyni sie również dostarczenie wiedzy na temat podejść dydaktycznych w nauczaniu czytania w obu językach, polskim i angielskim. Struktura opracowania obejmuje cztery rozdziały dotyczące: 1) wartości czytania oraz sposobów motywowania uczniów do czytania dla przyjemności, 2) głównych modeli czytania, 3) metod nauczania czytania w języku polskim jako rodzimym w edukacji wczesnoszkolnej oraz 4) metod i technik nauczania czytania początkowego w języku angielskim

jako obcym w edukacji wczesnoszkolnej. Dodatkowo, czytelnik będzie miał okazję zapoznać się z podstawowymi podobieństwami i różnicami pomiędzy językiem polskim i angielskim, które są istotne dla nauczania i uczenia się czytania w języku angielskim. Każda sekcja niniejszego opracowania kończy się zestawem pytań dla czytelnika, mającym na celu sprawdzenie stopnia zrozumienia pojęć i umiejętności zastosowania omówionych rozwiązań w praktyce.

ROZDZIAŁ I

KORZYŚCI Z CZYTANIA. JAK PO NIE SIĘGNĄĆ?

1.1. Wielka wartość czytania

Regularne czytanie w języku ojczystym i obcym bez wątpienia wywiera znaczący wpływ na rozwój intelektualny, językowy i emocjonalny dziecka: ćwiczy pamięć, rozwija mowę i myślenie, pozwala zrozumieć motywy postępowania i emocje innych ludzi, uczy właściwych zachowań. Dodatkowo, umiejętność czytania w języku obcym zapewnia czytelnikowi dostęp do obcojęzycznych materiałów czytelniczych i umożliwia skuteczniejszą naukę języka obcego, jak również pełniejsze zrozumienie własnej kultury i kultur innych regionów świata.

Niewątpliwie jedną z najbardziej znaczących korzyści płynących z czytania książek stanowi możliwość poszerzania wiedzy. Pogłębione analizy książkowe są niezbędne do zdobywania sprawdzonych, rzetelnych i profesjonalnie ujętych informacji na interesujące uczniów tematy, ponieważ książka jest zazwyczaj gwarancją wysokiej jakości informacji. Umiejętność czytania prowadzi również do nabywania kompetencji językowych, a komunikacja to podstawa życia w społeczeństwie. Czytanie wzbogaca język, poszerza zasób słownictwa i sprawia, że dzieci nabierają swobody w formułowaniu wypowiedzi w mowie i w piśmie. Poza tym, łatwość w wyrażaniu swoich myśli bezpośrednio wpływa na pewność siebie dziecka w rozmowie i umożliwia skuteczną argumentację, dzięki czemu dziecko może kształtować opinie innych ludzi i przekonywać ich do swoich racji.

Wśród innych istotnych korzyści płynących z umiejętności czytania należy wymienić również kształtowanie uczuć wyższych dziecka, gdyż książki budują inteligencję emocjonalną i sprawiają, że dziecko staje się coraz bardziej świadomym człowiekiem. Podstawową umiejętnością w tym zakresie, kształtowaną przez lekturę książek, jest empatia, czyli zdolność do wczuwania się w sytuację drugiego człowieka. Śledzenie historii innych ludzi, którzy przeżywają miłość, śmierć, radość czy rozpacz, powoduje poszerzanie wiedzy na temat mechanizmów rządzących ludzką psychiką. Dzięki temu łatwiej jest zrozumieć i zaakceptować te emocje jeśli pojawią się w życiu dziecka.

Na koniec warto pamiętać, że literatura pobudza dziecięcą wyobraźnię. Dzięki niej młody człowiek rozwija innowacyjny i kreatywny sposób myślenia, uczy się też niestandardowego i nieschematycznego rozwiązywania problemów. Tak więc, dzięki regularnej lekturze młody czytelnik ma szanse posiąść wiedzę, cechy i umiejętności, które są niezwykle cenne i pożądane we współczesnym świecie.

1.2. Motywacja do czytania dla przyjemności

Powszechnie wiadomo że sukces czytelniczy, poznawczy i edukacyjny dziecka w dużej mierze zależy od motywacji i chęci do czytania, dlatego też widok dziecka czytającego książkę z zainteresowaniem cieszy oko zarówno rodzica jak i nauczyciela. Widok ten można zinterpretować w następujący sposób: oto młody czytelnik odkrył bogactwo świata literackiego i znalazł w nim elementy warte uwagi. Najprawdopodobniej doznał on przyjemności z obcowania z książką, gdyż np. zaangażował się emocjonalnie w losy bohatera. Umożliwia to, między innymi, doświadczenie emocji głównego bohatera poprzez utożsamienie się z nim lub nią, jak też odniesienie własnych doświadczeń do doświadczeń bohatera. Zaangażowanie w trakcie czytania potrafi być na tyle znaczące, że czytelnikowi zdarza się, w trakcie lektury, wybuchać nieskrępowanym śmiechem, ignorować swoje obowiązki lub potrzeby, nie zauważać świata dookoła siebie, a nawet nie słyszeć zwracających się do niego osób z otoczenia.

Jak stwierdziła Sloan (1984, s. 13, cytowana przez Struk, 2013), „zainteresowanie literaturą zaczyna się w sercu a nie w głowie". Prawda ta skłania do wyciągnięcia szeregu wniosków zarówno dla rodziców jak i nauczycieli młodych czytelników. Przede wszystkim, należy zwrócić uwagę na potrzebę wczesnego obcowania dziecka z odpowiednią do wieku literaturą, co może zapewnić rodzina od pierwszych miesięcy życia dziecka oraz nauczyciele w przedszkolu. Kontakty z prozą lub poezją dla dzieci powinny mieć charakter regularny i odbywać się w atmosferze ciepła i bliskości z rodzicem lub opiekunem, gdzie dziecko ma często prawo wyboru tekstu. Dorośli, w trakcie czytania dzieciom, często intuicyjnie modulują głos i przybierają zabawne miny w celu zobrazowania treści i emocji wywołanych tekstem. Sprawia to, że dzieci chętnie uczestniczą we wspólnym czytaniu, a samo czytanie odbierają jako źródło przyjemności. Zadaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest podtrzymanie zainteresowania dziecka literaturą i przeprowadzenie go przez stosunkowo krótki lecz niełatwy okres technicznej nauki czytania. Niezwykle ważne jest, by uczeń nie stracił chęci do obcowania z literaturą i by czas nauki czytania odbierał jako niezbędny krok do uzyskania **niezależności i wolności czytelniczej**, a więc etapu, na którym czyta samodzielnie i samodzielnie decyduje co chce czytać, w jakim celu, kiedy i gdzie.

Ważnym środkiem do osiągnięcia tego celu jest podtrzymanie motywacji do czytania. W literaturze poświęconej motywacji, wiele uwagi poświęca się dwóm jej typom: wewnętrznej (ang. *intrinsic*) oraz zewnętrznej (ang. *extrinsic*). Aby wyobrazić sobie młodego czytelnika kierowanego **motywacją wewnętrzną** wróćmy

na chwilę do widoku dziecka opisanego w początkowych zdaniach niniejszej sekcji, a więc dziecka żywo zainteresowanego treścią, zaangażowanego emocjonalnie w losy bohatera i postrzegającego obcowanie z ciekawym tekstem jako wartość samą w sobie. Motywacja wewnętrzna do czytania jest więc wygenerowana poprzez osobiste zainteresowanie osoby czytającej treścią tekstu. Działania środowiska, w tym nauczyciela, powinny więc mieć na celu wywołanie lub podtrzymanie i wzmocnienie motywacji wewnętrznej. Z kolei młody czytelnik kierowany **motywacją zewnętrzną** sięga po książkę ponieważ nie pozostawiono mu wyboru lub został zachęcony nagrodą. Uczeń będzie czuł się zmuszony do czytania gdy np. znajomość treści będzie testowana i oceniana. Z kolei typową formą nagrody może być dobra ocena za przeczytanie książki, wysoka lokata w konkursie na ilość przeczytanych lub wypożyczonych ze szkolnej biblioteki pozycji, lub też np. kupon na pizzę. Jak wskazują badania, motywacja wewnętrzna ma pozytywny wpływ na osiągnięcie sukcesu w czytaniu, podczas gdy motywacja zewnętrzna ma neutralny lub jednoznacznie negatywny wpływ (Schiefele, Schaffner, Möller, i Wigfield, 2012). Tak więc, od przyjętego przez rodziców lub nauczycieli sposobu motywowania uczniów do czytania zależy bardzo wiele.

Jak wobec tego zmotywować uczniów polskich szkół do regularnego sięgania po książkę? Działania dorosłych powinny mieć na celu pokazanie początkującym czytelnikom, że punktem wyjściowym w doborze książki powinno być osobiste zainteresowanie poruszanym w niej tematem, a punktem docelowym odczuwanie przyjemności z czytania. Warto również uświadomić dziecku, że lektura ubogaca kontakty między ludźmi i umożliwia pełniejsze rozumienia świata, innych ludzi i samego siebie. Nauczyciele powinni więc dążyć do rozwijania w swoich uczniach motywacji wewnętrznej i unikania przymusu czytania na rzecz zainteresowania lekturą. Poniższe propozycje działań, zainspirowane przez Ellis i Brewster (1991), Sloan (1984), i Gambrell (1996), mogą okazać się pomocne we wzmacnianiu motywacji wewnętrznej do czytania zarówno na etapie początkowej nauki czytania jak i na dalszych etapach edukacyjnych, zarówno w języku ojczystym jak i obcym:

- stworzenie warunków do czytania w sali lekcyjnej – zapewnienie uczniom łatwego dostępu do bogatego zbioru książek i zapewnienie wygodnego miejsca do czytania; można również zorganizować klasową biblioteczkę na wzór szkolnej i wyznaczyć „dyżurnego bibliotekarza", który będzie rejestrował wypożyczanie książek i doradzał w kwestiach wyboru;
- posłużenie za model czytelnika – w trakcie przerw lub podczas lekcji poświęconej czytaniu nauczyciel sięga po własną książkę, oddaje się lekturze, po czym dzieli się opinią o książce, opowiada o emocjach wywołanych lekturą;
- uszanowanie prawa ucznia do wyboru tekstu, który chce przeczytać bez obawy, że wybór ten zostanie zakwestionowany, a znajomość treści sprawdzona i oceniona;
- zachęcanie uczniów do dzielenia się wrażeniami po przeczytaniu danej pozycji z zachowaniem prawa do własnej opinii, jednak nie powinno to być obowiązkowe – książka może wywołać emocje, którymi uczeń nie zechce się podzielić;

- zadawanie uczniom pytań mających na celu zwrócenie uwagi na głębszy przekaz tekstu, często ukryty między wierszami – pozwoli to na dotarcie do ważnych i uniwersalnych prawd i nauczy samodzielnego myślenia;
- włączenie najbliższego środowiska, a więc rodziców i lokalnej społeczności do zbiorowego czytania i działania na rzecz promowania czytelnictwa oraz literatury dla dzieci;
- podejmowanie interwencji wobec uczniów mających trudności w uczeniu się czytania;
- dobór literatury pod względem możliwości jej twórczego wykorzystania zgodnie z zainteresowaniami i zdolnościami uczniów, np. do wystawienia przedstawienia teatralnego opartego na lekturze, nakręcenia krótkiego filmu lub audiobooka, skomponowania piosenki o przygodach głównego bohatera, lub też do przygotowania w parach lub grupach ilustracji lub książki multisensorycznej.

Nie bez znaczenia pozostaje też dostępność bibliotek szkolnych i przyjazne nastawienie ich pracowników do początkujących czytelników. Doskonale zaznajomieni z literaturą dla dzieci bibliotekarze powinni wykazywać się postawą otwartości na różne zainteresowania uczniów, z wyrozumiałością i szacunkiem wspomóc ucznia w procesie wyboru kolejną książkę oraz skutecznie zachęcać uczniów do częstego odwiedzania biblioteki. Pomieszczenia biblioteki powinny być przestronne, jasne, z wygodnymi miejscami do czytania, a książki nie powinny być obłożone w szary papier. Biblioteka szkolna, poza oferowaniem różnorodnych zbiorów, powinna podejmować wszelkie działania wzmacniające motywację wewnętrzną do czytania książek, np. zapraszać uczniów na spotkania z ciekawymi ludźmi, autorami prozy i poezji, podróżnikami, ale też proponować uczniom wyjścia do teatru, kina lub księgarni, dyskusje o książkach z pracownikami szkoły, znanymi osobami z władz miasta, czy też z rodzicami.

Twoja kolej:

1. Wyjaśnij różnicę pomiędzy motywacją wewnętrzną i zewnętrzną. Rozwój którego typu motywacji wydaje się bardziej skuteczny w promowaniu czytelnictwa wśród uczniów? Uzasadnij swój wybór.
2. Wymień kilka przykładów działań podejmowanych w środowisku szkolnym, mających na celu pobudzenie lub podtrzymanie motywacji wewnętrznej do czytania tekstów literackich i wyjaśnij ich zasadność.
3. Czy konkursy szkolne na np. największą ilość wypożyczonych książek powinny mieć miejsce w szkole? Uzasadnij swoją odpowiedź.
4. Wymień formy twórczego wykorzystania lektur, które zaproponujesz uczniom po przeczytaniu następujących książek:
   - *Przygody Tomka Sawyera* Marka Twaina,
   - *Lokomotywa* Juliana Tuwima,
   - *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren,
   - *Kaiko i Kokosz* Janusza Christy.

Lektura dodatkowa:

Sloan, G. (1984). *The child as critic*. Nowy Jork: Teachers' College Press.

Struk, B. (2013). Literatura dziecięca w rozwoju umiejętności czytania w języku obcym – ważki temat w kształceniu neofilologa. W: H. Chodkiewicz i R. Lewicki (Red): *Rozwijanie wiedzy, postaw w kształceniu neofilologicznym – nowe wyzwania*, (s. 84-100). Biała Podlaska: Wydawnictwo PSW JPII.

Zasadzka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i* młodzieży. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

ROZDZIAŁ II

GŁÓWNE MODELE CZYTANIA

Rozważania nad istotą umiejętności czytania trwają od dziesięcioleci i na bazie tych rozważań proponowano kolejne modele czytania. Wśród najbardziej ogólnych i popularnych modeli czytania w języku ojczystym należy wyróżnić **model oddolny** (ang. *bottom-up*), **model odgórny** (ang. *top-down*) oraz **model interaktywny** (ang. *interactive*). Dwa pierwsze z wymienionych modeli czytania wydają się być przeciwstawne sobie, gdyż każdy z nich zakłada diametralnie różny punkt wyjścia dla czynności czytania, natomiast trzeci model wydaje się łączyć założenia obu poprzednich.

2.1. Model oddolny (ang. *bottom-up*)

Zwolennicy **oddolnego modelu czytania** uważają, że w zetknięciu z nowym tekstem, czytelnik pozyskuje informacje głównie z grafemów i odpowiadających im fonemów a w dalszej kolejności z wyrazów i zdań w tekście, oraz że rozpoznawanie indywidualnych wyrazów jest warunkiem zrozumienia tekstu. Uogólniając, proces czytania rozpoczyna się od elementów tekstu, które czytelnik odbiera za pomocą percepcji wzrokowej, a dalsze czytanie polega na liniowym, stopniowym odwzorowywaniu znaczenia tekstu w umyśle osoby czytającej. Aby w pełni zrozumieć tekst, czytelnik zwraca uwagę na każdą literę i wyraz w tekście, ważne jest więc by rozpoznawanie liter i wyrazów odbywało się automatycznie, z minimalnym obciążeniem dla pamięci roboczej. W konsekwencji, tempo dochodzenia do pełnego zrozumienia zależy od tempa rozpoznawania kolejnych wyrazów i zdań. Jednocześnie podejście to zakłada, że znane jest czytającemu słownictwo występujące w tekście, co naturalnie ma miejsce w przypadku języka ojczystego, ale nie jest zagwarantowane w przypadku tych uczniów, dla których język tekstu jest językiem drugim lub obcym. Propozycja ilustracji procesu czytania według modelu oddolnego zaprezentowana jest poniżej.

Tabela 2.1. Oddolny model czytania według Cambourne'a, 1979 (w: Nunan, 1998, s. 64).

druk → każda rozpoznana litera z fonemami → łączenie grafemów → synteza → wymowa → znaczenie

Zwolennicy tego podejścia wskazywali na wszystkie elementy druku jako źródło informacji niezbędne do zrozumienia tekstu, a więc kładli szczególny nacisk na procesy niższego rzędu, do których należą: **dostęp leksykalny** (ang. *lexical access)*, **analiza składniowa** (ang. *syntactic parsing)*, **tworzenie propozycji semantycznych** (ang. *semantic proposition formation)* oraz **aktywacja krótkotrwałej pamięci operacyjnej** (ang. *working memory activation*) (Grabe i Stoller, 2002, s. 38). Dostęp leksykalny polega na automatycznym zrozumieniu znaczenia danego wyrazu, podczas gdy analiza składniowa pozwala na automatyczne ustalenie jego cech gramatycznych, np. część mowy, jak również na rozpoznanie odpowiedniego znaczenia w przypadku wyrazów wieloznacznych oraz zrozumienie do czego odnoszą się użyte w tekście np. zaimki lub przyimki. Tworzenie propozycji semantycznych w trakcie czytania natomiast opiera się na zintegrowaniu zdobytych informacji leksykalnych i gramatycznych w celu utworzenia znaczenia przeczytanego zdania tak, by tworzyło ono sens w połączeniu z poprzednimi zdaniami. Miejscem tej integracji jest pamięć robocza, która, niestety, charakteryzuje się ograniczoną pojemnością (Grabe i Stoller, 2002, s. 20-25).

Krytycy tego modelu czytania podkreślają, iż jego słabą stroną jest założenie, że ani znajomość tematyki poruszanej w tekście, ani znajomość składni i semantyki języka nie wspomagają procesu czytania od pierwszego kontaktu z tekstem, ale są aktywowane w drugiej kolejności. Zakładają oni, że znajomość tematyki i języka odgrywa ważną rolę od chwili zetknięcia się czytelnika z tekstem, i mogą stanowić ogromne wsparcie dla tych początkujących czytelników, którzy dopiero uczą się dekodowania słów i ich rozpoznawania. Według modelu oddolnego, czytelnicy charakteryzujący się dobrą znajomością tematu i języka, lecz mający trudności z rozpoznawaniem słów, nie korzystają z cennych umiejętności, które posiadają, a które mogłyby stanowić znaczące wsparcie w dążeniu do pełnego rozumienia tekstu. W podejściu oddolnym zakłada się, iż punktem wyjściowym w nauczaniu czytania jest bezpośrednie nauczanie takich podsprawności jak:

- świadomość fonologiczna (ang. *phonological awareness*);
- znajomość alfabetu: nazwy liter i głoski przypisane literom, (ang. *alphabetics*);
- rozpoznawanie wyrazów metodą całościową (ang. *sight word reading*);
- odczytywanie nieznanych wyrazów w oparciu o analogię do wyrazów znanych (ang. *reading by analogy*) (Westwood, 2001).

Dwie z pierwszych wymienionych podsprawności uznawane są za niezbędne do zidentyfikowania liter i większych grafemów, w następnej kolejności do przypisania charakterystycznych dla nich głosek (fonemów), syntezy tych głosek w wyrazy, i ostatecznie do rozpoznania wyrazu. Rozpoznawanie wyrazów metodą całościową służy do odczytania tych wyrazów, w których synteza głosek nie jest

możliwa ze względu na nieregularność ortograficzną. Odczytywanie wyrazów za pomocą analogii pozwala na szybkie rozpoznanie wyrazów nieznanych czytelnikowi w formie graficznej, ale których znacząca część lub części są czytelnikowi znane. Najpopularniejszymi podejściami metodycznymi w nauczaniu czytania opartymi na podejściu oddolnym są: podejście **phonics** i czytanie wyrazów za pomocą **analogii**. Podejścia te będą bliżej wyjaśnione w sekcjach 4.3.1. i 4.3.2.

2.2. Model odgórny (ang. *top-down*)

Na przestrzeni lat pojawił się również **model odgórny czytania**. W zgodzie z tym modelem uważa się, że w zetknięciu z nowym tekstem czytelnik polega tylko minimalnie na objętych wzrokiem grafemach i wyrazach, a główne źródło rozumienia tekstu stanowi znajomość następujących dwóch aspektów tj. języka (w szczególności składni i semantyki) oraz tematyki poruszanej w tekście. Punktem wyjściowym w procesie czytania jest więc sformułowanie pewnych przewidywań wobec treści tekstu, które następnie są potwierdzone bądź wykluczone w trakcie lektury. Czytanie nie następuje w sposób liniowy, a rola grafemów i formy graficznej wyrazów zredukowana jest do roli pomocniczej, drugorzędnej, gdyż w oparciu o nie czytelnik jedynie potwierdza lub wyklucza swoje przewidywania co do treści zwracając uwagę głównie na te grafemy i wyrazy, które zawierają niezbędne podpowiedzi (ang. *cues*). Rozpoznawanie słów zatem nie jest postrzegane jako kluczowe w procesie czytania i ustępuje miejsca umiejętności weryfikacji przewidywań czytelnika co do treści przy użyciu jak najmniejszej ilości podpowiedzi z tekstu. Przewidywania czytelnika co do treści kolejnych partii tekstu oparte są na znajomości języka i znajomości poruszanej w tekście problematyki, gdyż czytelnik znający dobrze język jest w stanie przewidzieć kolejne wyrazy na podstawie kontekstu. Propozycja ilustracji procesu czytania według modelu odgórnego zaprezentowana jest poniżej.

Tabela 2.2. Odgórny model czytania według Cambourne'a, 1979 (w: Nunan, 1998, s. 65).

znajomość tematu i języka → wybrane elementy tekstu → znaczenie wyrazu → wymowa (w razie potrzeby)

Zwolennicy modelu odgórnego na pierwszym miejscu podkreślają znaczenie wiedzy i doświadczeń czytelnika, a więc dla nich istotę czytania stanowią procesy wyższego rzędu: formułowanie **modelu rozumienia tekstu** (ang. *text model of comprehension*), **modelu sytuacyjnego** (ang. *situation model of reader interpretation*), wykorzystanie **aparatu pojęciowego i doświadczenia** (ang. *backgrund knowledge*), **wyciąganie wniosków** (ang. *inferencing*) oraz **proces kontroli wykonawczej** (ang. *executive control processsing*).

W miarę jak czytelnik zapoznaje się z tekstem, kolejne kluczowe informacje, zintegrowane w zdania, tworzą sieć znaczeń składającą się na model rozumienia tekstu, oparty na jego treści. W trakcie formowania modelu rozumienia tekstu, czytelnik buduje jednak kolejny, tym razem indywidualny model sytuacyjny tekstu. Jest on oparty na własnej interpretacji tekstu przez czytelnika, jego oczekiwaniach wobec tekstu, założonym celom czytania jak i emocjom, które lektura tekstu wywołuje. W trakcie formowania tego modelu aktywowana jest również wiedza czytelnika (ang. *background knowledge*) na poruszany temat. Jeżeli temat jest czytelnikowi znany tylko pobieżnie, będzie on zmuszony do zwolnienia tempa czytania i być może do cofnięcia się w tekście, natomiast czytelnik biegły w danym temacie łatwo zintegruje przeczytaną treść z informacjami, które już posiada. Nie bez znaczenia jest również proces wyciągania wniosków (ang. *inferencing*) z przeczytanego fragmentu tekstu tak, by zrozumieć informacje w nim pominięte, np. łącząc wydarzenia chronologicznie w logiczną całość, zauważając związek przyczynowo–skutkowy lub przewidując kolejne wydarzenia (Grabe i Stoller, 2002, s. 25–30; Hudson, 2007, s. 80). Proces kontroli wykonawczej (ang. *executive control processsing*) z kolei pełni rolę monitorującą i ewaluującą rozumienie tekstu, tak, by w razie zakłóceń dobrać odpowiednie strategie i/lub dostosować cel czytania.

Według przeciwników odgórnego modelu czytania jego słabą stroną jest fakt, że umiejętności dekodowania tekstu i rozpoznawania wyrazów odchodzą na drugi plan i oddają miejsce znajomości tematu poruszanego w tekście i znajomości języka. Tymczasem koncentracja na budowie ortograficznej wyrazu mogłaby służyć wsparciem dla osoby uczącej się czytania, a uczniowie wykazujący ograniczoną znajomość tematu lub/i języka, lecz posiadający lekkość rozpoznawania wyrazów nie korzystają z tej umiejętności w trakcie czytania. Tabela poniżej przedstawia wyodrębnione cztery etapy dochodzenia do zrozumienia czytanego tekstu.

Tabela 2.3. Etapy dochodzenia do rozumienia tekstu według modelu odgórnego (Hudson, 2007, s. 34-54).

przewidywanie → sondowanie → potwierdzenie przewidywań → weryfikacja

Według propagatorów odgórnego modelu czytania początkujący czytelnik powinien być zachęcany do korzystania z następujących strategii rozumienia czytanego tekstu: (1) **przewidywania** treści tekstu na podstawie poprzednich doświadczeń i znajomości języka (np. kolokacji lub struktur gramatycznych), (2) **monitorowanie** trafności początkowych przewidywań: upewnianie się czytelnika czy rozumie poprawnie i ewentualnie dopasowuje przewidywania na nowo, (3) **tworzenie w wyobraźni ilustracji** na podstawie tekstu, co pomaga w lepszym zrozumieniu szczególnie tekstów narracyjnych, lub też (4) **wnioskowanie** na podstawie tekstu, np. jakie cechy charakteru można przypisać danej postaci z tekstu na podstawie jej zachowania (Duffy, 2009).

Jedną z metod nauczania czytania opartą na modelu odgórnym jest **metoda globalna** (ang. *the global method*), która zakłada, że uczący się czytać powinni często obcować z językiem i często sięgać po ciekawe, autentyczne teksty, co pozwoli szybko dotrzeć do pełnego rozumienia treści w czytaniu. Regularne czytanie pozwoli czytającemu na zdobycie doświadczenia, a im więcej doświadczenia, tym łatwiejsze i płynniejsze czytanie. Proces ten może być porównany do procesu opanowania jazdy rowerem: powszechnie wiadomo, że aby nauczyć się jeździć, należy usiąść na rower i próbować jechać, a koncentracja na poszczególnych częściach pojazdu nie wpłynie znacząco na samą naukę jazdy bądź też na radość, jaką rowerzysta czerpie w trakcie jazdy.

Wśród typowych dla metody globalnej rozwiązań dydaktycznych w czytaniu początkowym należy wymienić:

- regularny kontakt uczniów z językiem bogatym w słownictwo, najlepiej w postaci tekstów autentycznych i wzbudzających szczere zainteresowanie;
- poszerzanie wiedzy uczącego się czytać na tematy poruszane w tekstach tak, aby ułatwić początkującemu czytelnikowi zrozumienie znaczenia tekstu i wyobrażenie poruszanych zagadnień;
- wyłapywanie znaczenia nieznanych wyrazów z kontekstu, zarówno z tekstu jak i z dołączonych ilustracji;
- ćwiczenie w odczytywaniu wyrazów o nieregularnej ortografii metodą całościową (tzw. *sight words* i *Look and say*), wyjaśnione bliżej w sekcji 4.3.3.

Powyższe ćwiczenia pozwolą początkującemu czytelnikowi na szybkie uzyskanie dostępu do znaczenia tekstu, co może wpływać pozytywnie na motywację do czytania i dalszej nauki tej wymagającej umiejętności, innymi słowy, początkujący czytelnik już na wczesnym etapie nauki będzie mógł poczuć się jak doświadczony czytelnik i od początku będzie mógł odczuwać przyjemność z czytania. Rozwiązania dydaktyczne kojarzone z odgórnym modelem czytania to m.in. **sight words** i **Look and say**. Podejścia te będą bliżej wyjaśnione w sekcji 4.3.3.

2.3. Model interaktywny (ang. *interactive*)

Trzeci model czytania omówiony w niniejszym opracowaniu, tzw. **interaktywny model czytania** (ang. *interactive*) wyłonił się na bazie obu modeli opisanych powyżej. Według modelu interaktywnego czytanie rozumiane jest jako proces ukierunkowany w obie strony jednocześnie, a więc zarówno od strony grafemów w kierunku bardziej zaawansowanych procesów, i odwrotnie, od wiedzy czytelnika w kierunku elementów druku. Interaktywność procesu czytania tak rozumianego polegać ma, w opinii różnych badaczy, zarówno na interakcji czytelnika z tekstem jak i na jednoczesnym oddziaływaniu zaangażowanych procesów wyższego i niższego rzędu. Automatyczne i płynne rozpoznawanie wyrazów jest niezbędne do tego, by w oparciu o tekst uległa aktywacji wiedza czytelnika na opisywany w tekście temat – z kolei wiedza ta, wespół ze znajomością języka, jest równie cennym źródłem informacji i wsparciem dla osoby uczącej się czytać.

W trakcie symultanicznej interakcji różnych procesów niższego i wyższego rzędu, braki w jednej umiejętności rekompensowane są przez inną umiejętność i wspomagają czytającego w pełniejszym rozumieniu tekstu. Dla przykładu, gdy czytający ma trudności z poprawnym odczytaniem wyrazu, znajomość języka, a konkretnie kolokacji, może przyjść z pomocą. Podobnie, gdy czytający natrafi na nowy wyraz i nie jest w stanie go rozpoznać z powodu braku dostatecznej wiedzy na temat poruszany w tekście, z pomocą może przyjść umiejętność dekodowania i syntezy głosek. Model interaktywny czytania cieszy się obecnie największym uznaniem wśród teoretyków i dydaktyków, co przejawia się w stosowanych rozwiązaniach dydaktycznych, łączących jednoczesne zwrócenie uwagi uczniów na rozpoznawanie indywidualnych wyrazów jak i na znaczenie przewidywań czytającego co do treści i znajomości poruszanego w tekście tematu.

Rozwiązania dydaktyczne oparte na bazie modelu interaktywnego będą miały na celu wzmocnienie tych umiejętności, które pozwolą dziecku korzystać w trakcie czytania z obu źródeł, a więc zarówno z elementów druku, jak i z kontekstu, tj. z własnej wiedzy na temat treści i ze znajomości języka, w którym napisany jest tekst. Techniki nauczania czytania oparte na modelu interaktywnym będą miały na celu jednoczesne zwrócenie uwagi na elementy tekstu jak i na rozwój języka, głównie znajomość słownictwa oraz rozwój wiedzy czytelnika na opisane w tekście tematy.

Twoja kolej:

1. Porównaj trzy główne modele czytania: **oddolny** (ang. *bottom-up*), **odgórny** (ang. *top-down*) i **interaktywny** (ang. *interactive*) analizując zarówno ich założenia jak i mocne i słabe strony.
2. Wyjaśnij rolę jaką w procesie czytania odgrywa każdy z procesów niższego i wyższego rzędu.
3. Wymień techniki i rodzaje ćwiczeń oparte na każdym z powyższych modeli czytania i wyjaśnij ich zasadność.

Lektura dodatkowa:

Ediger, A. (2001). *Teaching children literacy skills in a Second Language*. W: M. Celce-Murcia (Red). Boston: Heinle & Heinle.

Grabe, W. i Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching reading*. Harlow: Pearson Education.

ROZDZIAŁ III

METODY NAUCZANIA CZYTANIA W JĘZYKU POLSKIM

W Polsce na przestrzeni lat pojawiło się wiele nowych koncepcji nauki czytania, umownie nazywanych „metodami". Do najbardziej znanych zaliczyć można: Metodę Dobrego Startu M. Bogdanowicz, symultaniczno-sekwencyjną metodę nauki czytania J. Cieszyńskiej, metodę fonetyczno-literowo-barwną B. Rocławskiego, czy sojusz metod E. Arciszewskiej. Alternatywne metody nauki czytania dają sposobność prowadzenia nauki w sposób, rzec można, „niezauważalny" przez dziecko, w sposób, który jest dla niego zabawą, poszukiwaniem, a w żadnym przypadku nie jest obciążeniem. Wdrożenie wyżej wymienionych koncepcji edukacji czytelniczej na etapie edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej ma na celu przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w szkole podstawowej oraz jej efektywnej kontynuacji w szkole. Za to ważne zadanie odpowiedzialni będą przyszli nauczyciele, przygotowujący się obecnie do wykonywania zawodu, i do których skierowany jest niniejszy skrypt.

3.1. Metoda alfabetyczna

Metoda alfabetyczna była znana już w starożytności. Na obszarze Europy rozpowszechniła się w średniowieczu i przetrwała aż do początków XIX wieku. Według tej metody nauczyciel uczył dzieci poszczególnych liter alfabetu na pamięć (stąd pochodzi jej nazwa). Była to bardzo żmudna i trwająca kilka lat edukacja. Gdy dzieci zapoznały się już z kształtem małych i wielkich liter oraz ich nazwami, przystępowały do czynności składania liter w sylaby. Następnie z utworzonych sylab składały wyrazy, aby na końcu, w toku sylabizowania, rozpocząć naukę czytania całego tekstu. Czytanie sprawiało dzieciom znaczne trudności, gdyż inne jest brzmienie głoski niż nazwa litery, np. wyraz *dom* dziecko odczytywało jako *de+o+em,* a *szkoła* jako *es+zet+ka+o+eł+a.* Jednostką podstawową czytania w tej metodzie są nazwy liter zestawione w porządku alfabetycznym. Podręczniki do nauki czytania według tej metody nazywano abecadlnikami. Składały się one z abecadła, przykładów składania sylab oraz modlitw. Pierwszą stronicę tych ele-

mentarzy wypełniały modlitwy, zaczynające się od słów: „Różdżką Duch Święty dziateczki bić radzi", które uczniowie wygłaszali przed rozpoczęciem lekcji. Głównym bodźcem do nauki był kij, stosowany często przez nauczycieli. W Polsce na tej metodzie oparto abecadlnik Jakuba Parkosza z XV wieku dla szkoły parafialnej na Skałce pod Krakowem (Czelakowska, 2012).

3.1.1. Metoda fonetyczna

Metoda fonetyczna powstała w wieku XVI w wyniku kolejnej modyfikacji metody alfabetycznej, a została upowszechniona w całej Europie w XIX wieku. Nauka czytania wiodła od poznania, w toku wymawiania samogłosek, później spółgłosek, a następnie ich odpowiedników literowych, aż do umiejętności czytania poprzez tworzenie sylab, a z nich wyrazów. Droga opanowania umiejętności czytania prowadziła, podobnie jak w metodzie alfabetycznej, od elementu do całości. Metoda miała dwie odmiany:

- **syntetyczną** – naukę czytania rozpoczyna się od zapoznania dzieci z samogłoskami wymawianymi fonetycznie. Po zapoznaniu z kształtem i wymową wszystkich literek i głosek przechodzi się do składania poszczególnych dźwięków w wyrazy;
- **analityczną** – przyjmowała za punkt wyjścia mowę, konkretnie ćwiczenia związane z rozkładaniem wyrazów na dźwięki. Nabywanie umiejętności rozłożenia wyrazu na składniki fonetyczne, ułatwia wymawianie poszczególnych głosek oraz przejście od litery do odpowiadającego jej dźwięku. Metoda ta ułatwia składanie pojedynczych dźwięków w całości wyrazów, dzięki analizie słuchowej. Pozwala też na ponowne scalenie elementów wyrazu, a później na zestawienie z poznanych liter nowych wyrazów. Jako przykład możemy podać działalność nauczyciela, który pisał na tablicy drukowanymi literami krótkie zdania, np.: *Ja czytam książkę*. Nauczyciel odczytywał je głośno a uczniowie powtarzali. Następnie nauczyciel pisał każdy wyraz oddzielnie, jeden pod drugim, kolejno wskazując je, a dzieci je powtarzały. W dalszej kolejności nauczyciel rozkładał wyraz na sylaby, pisał je także jedna pod drugą, wreszcie rozbijał sylaby na głoski i pisał oddzielnie w słupku. Dzieci powtarzały od początku kolejne etapy analizy. Po opracowaniu w podobny sposób ok. 4 zdań zawierających wszystkie litery alfabetu, dzieci otrzymywały elementarz zawierający wszystkie zdania, sylaby, litery a później same zdania i próbowały czytać.

3.1.2. Metoda sylabowa

Proces początkowej nauki czytania przy wykorzystaniu **metod sylabowych**, w ogóle nie uwzględniał głosek, gdyż zaczynał się od sylab samogłoskowych, a następnie przechodził do zgłosek złożonych. Tok metodyczny zawierał następujące etapy.

Tabela 3.1. Tok metodyczny metody sylabowej.

ETAP	TOK METODYCZNY
1.	Dzieci poznają najprostsze samogłoski: *a*, *e*, *o*, *u*, *i*.
2.	Dzieci kolejno poznają sylaby złożone z dwóch dźwięków: spółgłoskowego i samogłoskowego, np. *ma*, *me*, *mo*, *mu*, *mi*, *ta*, *te*, *to*, *tu*, *ti*.
3.	Dzieci poznają zgłoski, w których samogłoska poprzedza spółgłoskę, np. *ap*, *ep*, *op*, *up*, *ip*.
4.	Uczący się poznają sylaby, w których oprócz samogłoski występuje zbieg dwóch lub więcej spółgłosek, np. *sna*, *kra*, *spa*, *tra*.
5.	Uczniowie samorzutnie wyodrębniają z sylab pojedyncze litery przez powtarzanie danej litery wyróżnionej kolorem w szeregu zgłosek, np. *bra*, *bro*, *bru* – litera *b*.

3.1.3. Metody analityczne

Metody analityczne charakteryzują się tym, iż od początku przedstawia się dziecku jednostki językowe posiadające określone znaczenie. Są to wyrazy, części zdania oraz całe zdania. Są one oparte na rozumieniu czytanych tekstów zawartych w elementarzu, ćwiczeniach lub w innych podręcznikach. W zależności od tego co stanowi punkt wyjścia do nauki czytania, wyróżnia się metody wyrazowe i zdaniowe. W metodzie wyrazowej dziecko zapamiętuje całe wyrazy, kojarzy je z eksponowanymi obrazami. Płynne czytanie odbywa się w zakresie słów odpowiednio opracowanych na lekcji. W metodzie zdaniowej podstawą nauki czytania jest zdanie lub kilka zdań, stanowiących pewną całość znaczeniową i treściową. Charakterystyczną cechą metod zdaniowych jest ujmowanie poszczególnych wyrazów w pewną całość strukturalną. Istotę metod analitycznych w procesie nauki czytania stanowi przede wszystkim analiza słuchowa, która jest integralnie połączona z analizą wzrokową. Określona całość znaczeniowa, np. zdanie dzieli się na coraz mniejsze jednostki językowe: części zdania, wyrazy, sylaby i litery (głoski).

Koncepcje metod analitycznych urzeczywistnił w swoich założeniach pedagogicznych Jan Amos Komeński, który zalecał stosowanie wyrazowej metody analitycznej. Uważał, że dziecko szybko zapamiętuje wyrazy skojarzone z obrazkami, dlatego połączył naukę czytania z systemem ilustracji. Dobrał on odpowiedni zestaw obrazków, które uczniowie analizowali, następnie poznawali zapis graficzny w postaci nazwy danego przedmiotu przedstawionego na obrazku. Oparcie nauki czytania na metodzie wyrazów podstawowych podpisanych pod obrazkami stanowiło bardziej naturalną drogę kształcenia, zgodną z właściwościami psychicznymi i rozwojem poznawczym dziecka.

3.1.4. Metody analityczno-syntetyczne

Metody analityczno-syntetyczne są uznawane za najbardziej skuteczne, gdyż zapewniają z jednej strony poznanie znaków graficznych języka pisanego, z drugiej – równoczesne rozumienie czytanego tekstu. Punktem wyjścia metod

analityczno-syntetycznych jest wyraz lub zdanie. Za pomocą analizy słuchowej lub wzrokowej następuje przejście od zdania do wyrazu lub od wyrazu do elementu, jakim może być zgłoska, głoska, litera. Z wyrazów lub zdań najpierw słuchowo wyodrębnia się odpowiednie głoski, początkowo samogłoski, a później spółgłoski. Wzrokowo wydziela się odpowiednie zapisy graficzne głosek – litery. W ten sposób w wyrazach obok liter już znanych, pojawiają się litery nowe, nie znane wcześniej. Pozwala to na tworzenie nowych wyrazów. Z chwilą opanowania umiejętności analizy słuchowej i wzorkowej dokonuje się identyfikacja relacji głoska–litera, czyli poprawne dekodowanie znaku, później następuje powrót do syntezy, która ułatwia zrozumienie treści poprzez rozszyfrowanie znaczenia wyrazów, a potem zdań.

Wyróżniamy trzy odmiany metod analityczno-syntetycznych: **metody analityczno-syntetyczne o charakterze wzrokowym**, **metody analityczno-syntetycznej o charakterze fonetycznym**, metody **analityczno-syntetycznej o charakterze funkcjonalnym**, których charakterystykę zawiera poniższa tabela.

Tabela 3.2. Metody analityczno-syntetyczne.

METODA ANALITYCZNO-SYNTETYCZNA	CECHY CHARAKTERYSTYCZNE
Metoda analityczno-syntetyczna o charakterze wzrokowym	Podstawą analizy jest wyraz spostrzegany wzrokowo. Następnie z zapisu graficznego wyrazu zostaje wyodrębniony określony znak graficzny w postaci litery. Z kolei danej literze przyporządkowuje się odpowiadający jej obraz dźwiękowy – głoskę. Wówczas poprzez łączenie wyodrębnionej litery z innymi literami dochodzi do odczytania wyrazu;
Metoda analityczno-syntetyczna o charakterze fonetycznym	Podstawą analizy jest budowa dźwiękowa (fonetyczna) wyrazu. W początkowej fazie następuje rozpoznanie słuchowe wyrazu, a dopiero potem wyodrębnienie w nim kolejnych głosek. Każdej głosce zostaje przyporządkowany kolorowy kartonik. Analiza i synteza jest dokonywana na coraz to innych wyrazach i towarzyszy jej budowanie schematu dźwiękowego poszczególnych wyrazów za pomocą kolorowych kartoników. Dopiero po pewnym czasie kolorowy schemat wyrazu jest stopniowo zastępowany symbolami literowymi;
Metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym	Naukę czytania opiera się na tzw. relacji funkcjonalnej, czyli stosowaniu różnych metod adekwatnych, ale równocześnie wspierających poziom rozwoju różnych funkcji psychicznych. Wykorzystuje się więc metody analityczno-syntetyczne o charakterze wzrokowym oraz metody analityczno-syntetyczne o charakterze fonetycznym. Tok metodyczny takiego postępowania zapewnia równe szanse dzieciom z dominacją funkcji analizatora wzrokowego i tym z przewagą analizatora słuchowego.

3.2. Metody globalne

Metody globalne są szeroko rozpowszechnione w krajach anglosaskich, tj. w Anglii i Stanach Zjednoczonych oraz we Francji i Belgii. Wynika to z właściwości języka angielskiego i francuskiego, a konkretnie z dużej rozbieżności pomiędzy wymową wyrazów i ich formą graficzną. Punktem wyjścia przy stosowaniu metod globalnych w początkowej nauce czytania i pisania jest zdanie, część zdania albo wyraz. Dzieci poznają wyrazy jako całościowy obraz graficzny. Pomija się poznawanie poszczególnych elementów i ich składanie na rzecz rozpoznawania wyrazów na podstawie wyglądu ogólnego. Podczas globalnej nauki czytania analiza wyrazów jest odsunięta na dalszy plan i wprowadza się ją dopiero po poznaniu określonej liczby słów. Wyrazy są rozpoznawane po ogólnym wyglądzie, jako całość lub obraz graficzny. Na rzecz rozpoznawania wyglądu ogólnego pomija się zupełnie ich poszczególne elementy. Dzieci rozkładają wyrazy na mniejsze części dopiero wtedy, kiedy zauważą miedzy nimi podobieństwa. Zaletą metod globalnych jest to, że uczniowie nie składają mniejszych cząstek w większe części, lecz od początku czytają całymi wyrazami i zdaniami.

3.3. Alternatywne metody nauczania czytania

Ogromne znaczenie ma wielokierunkowe przygotowanie dziecka do podjęcia nauki czytania. Równolegle jednak wielu nauczycieli, szczególnie wychowania przedszkolnego, poszukuje innowacyjnych, efektywnych rozwiązań metodyczno-programowych poprzez realizację **alternatywnych modeli nauki czytania** (Jurek, 2012). Zainteresowanie tymi modelami wynika, zdaniem E. Arciszewskiej, prawdopodobnie z dostępności materiałów, z nieskomplikowanych sposobów realizacji innowacyjnych propozycji metodycznych oraz przypuszczalnie z mody na odchodzenie od stereotypowego myślenia o charakterze zobowiązań edukacyjnych wobec małego dziecka. Kształcenie nowego typu metod nauki czytania opiera się bowiem, według autorki, na teoriach konstruktywistycznych, które wyznaczają rolę nauczyciela przedszkola jako inspirującego i tworzącego warunki do budowania i przekształcania wiedzy w kontakcie z otoczeniem, a także określają miejsce dziecka w procesie edukacyjnym jako aktywnego twórcy własnej wiedzy (Arciszewska, 2002). Obecnie nauczyciel może wpływać na kształt programu, który realizuje w praktyce, może tworzyć plan autorski, również w zakresie nauczania czytania. Podstawowym kryterium wyboru odpowiedniej metody nauki czytania są potrzeby i możliwości dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym.

Do alternatywnych metod nauki czytania należy:

- **metoda Czytania Globalnego Glenna Domana** („Zabawa w czytanie") (Doman, 2013);
- **metoda fonetyczno-literowo-barwna Bronisława Rocławskiego** (Rocławski, 1993);

- **metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz** (Bogdanowicz, 2006);
- **nazywanie świata – Odimienna metoda nauki czytania Ireny Majchrzak** (Majchrzak, 2004);
- **metoda krakowska Jagody Cieszyńskiej** (Cieszyńska–Rożek, 2013).

Kolejne sekcje poświęcone są omówieniu każdej z powyższych metod, w szczególności ich założeniom, zastosowaniu i procedurom dydaktycznym.

3.3.1. Metoda czytania globalnego Glenna Domana („Zabawa w czytanie")

Założenia metody:

Celem **metody czytania globalnego Glenna Domana** jest rozwinięcie drogi wzrokowej, nauczenie mózgu odróżniania poszczególnych symboli graficznych oraz opanowanie umiejętności czytania wyrazów. Sam Glenn Doman nazywał ją bardziej zabawą w czytanie, niż nauką. Jakie są zatem podstawowe założenia prezentowanej metody?

- podstawowa zasada zakłada radosne podejście do nauki czytania jako do wspaniałej zabawy. Glenn Doman jest zwolennikiem domowej nauki czytania. Członkowie rodziny, zwłaszcza matka, tworząc wokół czytania swoisty klimat i aurę zabawy, uczą dziecko czytać w zgodzie z jego rozwojem i możliwościami. Tak więc przyspieszenie lub spowolnienie tempa zdobywania umiejętności czytania jest uzależnione od samopoczucia dziecka i jego chęci do zabawy. Rodzic powinien być wesoły w czasie zabawy i uczyć dziecko tylko wtedy, gdy oboje mają dobry humor. Glenn Doman mówi, iż należy przerwać sesję zanim dziecko zechce samo skończyć oraz wtedy, kiedy dziecko nie bawi się dobrze. Ćwiczenia należy zacząć w porze, kiedy dziecko jest wypoczęte, otwarte na naukę i w dobrym humorze. Zabawa w czytanie powinna odbywać się regularnie;
- zasada jak najwcześniejszego rozpoczynania nauki czytania, to znaczy gdy dziecko ma rok lub mniej;
- trzecia i najważniejsza zasada mówi, że w czasie nauki nie sprawdzamy osiągnięć dziecka. Dzieci bardzo lubią się uczyć, ale mogą źle znosić stres bycia testowanym. Im rodzic rzadziej sprawdza dziecko, tym szybciej będzie się ono uczyć. Zamiast testowania rodzic powinien zapewnić dziecku okazje do rozwiązywania problemów (Doman, 2013, s. 99).

Zastosowanie:

Metoda pierwotnie została stworzona dla potrzeb intensywnego stymulowania poznawczego osób z uszkodzeniami mózgu, w tym dzieci z porażeniem mózgowym. Jednak z biegiem czasu Glenn Doman dostosował jej założenia do pracy z dziećmi rozwijającymi się prawidłowo, celem optymalnej stymulacji wrodzonego potencjału mózgu już od najmłodszych lat. Autor metody proponuje podjęcie nauki czytania w wieku od 3 do 36 miesięcy oraz później (granicą jest wiek 6 lat, kiedy dziecko gotowe jest do nauki opartej na analizie i syntezie liter i głosek).

Według autora, jest to okres życia, w którym mózg dziecka jest całkowicie otwarty na wszelkie informacje, i dzięki temu może ono nauczyć się czytać łatwo i w sposób naturalny. Glenn Doman sugeruje wprowadzenie swoistej stymulacji wielozmysłowej, która może przyczynić się do pełniejszego rozwoju dziecka. Radosna i pozbawiona oceny zabawa w czytanie nie tylko umożliwia dziecku nabycie umiejętności czytania, ale rozwija równocześnie jego kompetencje językowe.

Przebieg:

„Zabawa w czytanie" to wykorzystanie globalnej nauki czytania z użyciem białych, prostokątnych kart, na których dużą czerwoną czcionką napisano wyrazy. Litery powinny być drukowane, małe, chyba że podana jest nazwa własna, którą zawsze pisze się od wielkiej litery. Litery również powinny być pogrubione: każda kreska powinna mieć co najmniej centymetr lub więcej grubości. Jest to ważne, ponieważ dziecku łatwiej będzie dostrzec wyraz. Kartoniki powinny mieć wymiary około 15x55 cm., a wysokość liter 7,5 cm. Do nauki czytania wykorzystuje się odpowiednio dobrane wyrazy z zachowaniem pewnej chronologii ich prezentacji. Zapamiętywanie wyrazów, a raczej ich zapisu graficznego, nie sprawia dzieciom większych trudności, jeżeli rozumieją one sens przeczytanego przez siebie tekstu. Metoda nauki czytania Glenna Domana odbywa się według pięciu kroków:

- **krok pierwszy** – pojedyncze słowa
- **krok drugi** – pary słów
- **krok trzeci** – krótkie zdania
- **krok czwarty** – zdania
- **krok piąty** – książki

Krok pierwszy – pojedyncze słowa rozpoczyna się wprowadzeniem zaledwie 15 słów z najbliższego otoczenia dziecka, np. mama, tata, Ola, stół, butelka, itd., tworzących w sumie 3 zestawy po 5 kart. Pokazujemy dziecku kartę z wyrazem np. „mama", trzymając ją poza zasięgiem dziecka, i wyraźnie mówiąc: „Tu jest napisane mama". Nie mówimy nic więcej. Pozwalamy dziecku patrzeć na kartę nie dłużej niż sekundę. Następnie bierzemy kolejną kartę z zestawu z wyrazem „tata" i ponownie, z wielkim entuzjazmem, mówimy: „Tu jest napisane tata". Następnie odczytujemy kolejne trzy wyrazy. Pierwszego dnia powtarzamy to samo dokładnie trzy razy. Pomiędzy sesjami robimy co najmniej 15-minutowe przerwy. Należy pamiętać, aby karty za każdym razem były ułożone w innej kolejności. W ten sposób pokazujemy wszystkie karty z danego zestawu. W trakcie nauki dziecko nie powtarza wyrazów. Ten sam zestaw powtarza się dokładnie w ten sam sposób trzy razy w ciągu pierwszego dnia. Drugiego dnia powtarza się początkową sesję trzy razy, następnie dodaje się drugi zestaw pięciu wyrazów. Również drugi zestaw dziecko ogląda trzy razy w ciągu dnia. Trzeciego dnia dodajemy trzeci zestaw nowych słów np. nazwy sprzętów domowych, zwierząt, pokarmów. Efektywność nauki czytania można wzmocnić poprzez częstszą ekspozycję wyrazów (np. 5 x dziennie), lub zmniejszyć częstotliwość – gdy brak nam czasu – do 1–2 ekspozycji dziennie. Po upływie tygodnia wymieniamy znane wyrazy na nowe. Po dalszych pięciu dniach, odkładamy po jednym znanym już dziecku wyrazie z dwóch

zestawów. Począwszy od tego momentu codziennie dodaje się po jednym nowym wyrazie do każdego zestawu i odkłada jeden znany.

Pierwsze 15 słów, których nauczy się dziecko czytać powinno oznaczać rzeczy najbardziej znane i przyjemne dla dziecka. Oczywistym wyborem wydają się imiona członków najbliższej rodziny, krewnych, nazwy zwierząt domowych, ulubionych potraw, przedmiotów w domu lub nazwy ulubionych zajęć. Nie można tu podać listy dokładnych słów ze względu na różnice w indywidualnej sytuacji rodzinnej dziecka.

Krok drugi – pary słów wprowadzamy, gdy dziecko opanowało już zbiór podstawowych pojedynczych wyrazów i jest gotowe by łączyć je w pary. Wyrażenia dwuwyrazowe są pomostem pomiędzy czytaniem pojedynczych wyrazów a odczytywaniem zdań. Wyrażenia tworzymy ze słów dziecku znanych, zestawiając w pary rzeczowniki z przymiotnikami. Każdy zestaw prezentujemy trzy razy dziennie przez pięć dni. Po pięciu dniach wycofuje się po jednej parze z każdego zestawu i wprowadza na jej miejsce jedną nową. Przykładową grupą słów, przydatną i łatwą do nauczenia, mogą być podstawowe kolory, a przykłady powstałych par wyrazów to np. „*sok pomarańczowy*", albo „*żółty banan*".

Krok trzeci – krótkie zdania pozwala przejść od par wyrazów do zdań i polega na wprowadzeniu do poznanych wcześniej par czasownika. W taki sposób tworzy się krótkie zdania. Jeżeli dziecko dysponuje zasobem 50 -70 wyrazów, to liczba możliwych kombinacji jest już bardzo duża. Nadal stosujemy karty o wymiarach 15x55 cm., jednak zmniejszamy wielkość liter z 7,5 cm. do 5 cm., np. „*Mama je*", lub „*Tata jest duży*".

Krok czwarty – zdania w dalszym ciągu wykorzystuje tę samą procedurę co przy wprowadzaniu prostych zdań dodając do wcześniej poznanych kolejne wyrazy, np. „*Mama je żółtego banana*". Na tym etapie wprowadzane są przyimki (*w*, *na*, *do*, *za*), najpierw w dwuwyrazowych wyrażeniach z rzeczownikiem odmienionym w odpowiedniej formie gramatycznej, później włączając w rozbudowane zdania, np. „*za oknem*" lub „*w domu*". Możliwość tworzenia zdań znacznie się powiększa. Aby nie utrudniać dziecku czytania słów pojawiających się w zmienionej formie, należy budować zdania zawierające tylko jedno słowo z przyimkiem. Do budowy zdań rozbudowanych najlepiej jest wybrać około 50 wyrazów i używać ich do tworzenia tylu zdań, ile razem z dzieckiem potrafimy ułożyć i w ten sposób dziecko uzyska wprawę w operowaniu słowami. Dodając kolejne słowa, zmniejszamy rozmiar druku. Litery powinny mieć teraz około 2,5 cm. wysokości, należy zwiększyć liczbę słów i zmienić kolor liter z czerwonych na czarne.

Krok piąty – książki wprowadza się gdy dziecko jest już gotowe, aby czytać książeczki. Dziecko opanowało pojedyncze wyrazy, wyrażenia i zdania, i powinny się one znaleźć w pierwszych książeczkach. Odpowiednia dla dziecka książka musi spełniać następujące wymagania:

- powinna zawierać słownictwo złożone z od 50 do 100 słów;
- powinna na jednej stronie zawierać nie więcej niż jedno zdanie;
- rozmiar czcionki nie powinien być mniejszy niż 2 cm.;
- tekst powinien poprzedzać ilustracje i być od nich oddzielony.

Na tym etapie nauki należy zapewniać dziecku ciekawe i dobrze opracowane pozycje książkowe. Zawartość książki ma tutaj zasadnicze znaczenie. Początkowo teksty książeczek można układać wspólnie z dzieckiem. Ich treść dotyczy najbliższego otoczenia, wydarzeń w rodzinie. Tabela nr 3.3. zawiera propozycje rozwiązań dydaktycznych do wykorzystania z grupą dzieci.

Tabela 3.3. Zabawy do wykorzystania z grupą dzieci.

NAZWA ZABAWY	CHARAKTERYSTYKA
Opisywanie świata	Sprzęty i urządzenia w otoczeniu dziecka opatrzone drukowanymi napisami.
Złośliwe skrzaty	Nieprawidłowe napisy przyczepione do sprzętów i zabawek, należy je uporządkować.
Dobieranki	Łączenie kartek z zapisanym wyrazem z odpowiednim obrazkiem.
Zabawne zdania	Układanie zabawnych zdań z poznanych wyrazów: *„pies wozi wózek”*, lub *„tęcza świeci na talerzu”*.
Rymowanki	Dobieranie kartek z rymującymi się wyrazami.
Piosenki z planszami	Śpiewanie piosenek lub recytacja wierszyków z dodatkiem plansz z napisami.
Zabawy ruchowe	Zabawy ruchowe z wyrazami z plansz (np. *Kucamy*, *skaczemy*, *biegamy*).
Woreczkowe zagadki	Odczytywanie słów, na które spadnie podrzucony woreczek.
Rozsypanki wyrazowe	Dzieci trzymając plansze z napisami wyrazami ustawiają się tworząc zdanie.
Naśladowanie odgłosów, np. zwierząt	Naśladowanie odgłosów zwierząt lub pojazdów, których nazwy znajdują się na planszach.
Zabawa w lustro	Naśladowanie czynności zapisanych na planszach (dowolnych lub ułożonych tematycznie: np. Na podwórku, w kuchni).

Twoja kolej:

1. Utwórz listę „rzeczowników bliskich” dzieciom z Twojej grupy.
2. Przygotuj na podstawie zebranych informacji karty pracy do pierwszego etapu „pojedyncze wyrazy”. Zaprezentuj karty grupie; uzasadnij i wyjaśnij dobór ćwiczeń.

Lektura dodatkowa:

Doman, G. (2005). *What to Do about Your Brain-Injured Child: Or Your Brain-Damaged, Mentally Retarded, Mentally Deficient, Cerebral-Palsied, Epileptic, Autistic, Atheto*. Wydawnictwo: SQUARE ONE PUBL.

Tanajewska, A., Kiełpinska, I., i Naprawa, R. (2016). *Nauka czytania od A do Z metodą sylabową.* Wydawnictwo: Harmonia.

3.3.2. Metoda fonetyczno-literowo-barwna Bronisława Rocławskiego

Założenia metody:

Metoda fonetyczno-literowo-barwna to innowacyjna metoda przygotowująca dziecko do nauki czytania i pisania już od pierwszych dni pobytu dziecka w przedszkolu. Jej założeniem jest wydłużenie czasu przygotowania dziecka do nauki czytania i pisania oraz skrócenie do minimum czasu opanowania tych czynności.

Twórcą metody jest prof. Bronisław Rocławski, specjalista w dziedzinie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, który stworzył swój alfabet złożony z 44 liter zebranych w specjalny zestaw klocków zwany klockami Logo. Zestaw obejmuje 150 klocków umieszczonych w specjalnym pudełku. Na klockach są wszystkie 44 litery, cyfry, znaki matematyczne i znaki interpunkcyjne. Na dole każdego klocka znajduje się zielony pasek, zwany potocznie przez dzieci i nauczycieli podstawką lub trawką, który umożliwia dzieciom właściwe ustawienie klocka, tak aby mogło poprawnie postrzegać literę. Nauczyciel odwołuje się tutaj do sfery emocjonalnej dziecka, tłumacząc, że literka postawiona do góry nogami źle się czuje, płacze i może pojechać do szpitala. Dzieci bardzo dbają o swoje literki i ustawiają je prawidłowo.

Na każdym klocku widnieją cztery warianty litery: drukowana, pisana, wielka i mała. Oprócz tego w każdej sali wywieszony jest cały alfabet. Każda nowa litera poznawana jest na tle innych liter, dzięki czemu łatwiej jest zapamiętać dziecku, iż nie ma dwóch liter o tej samej nazwie. Litery zostały podzielone na dwa kolory: litery podstawowe oznaczone są kolorem czarnym, podczas gdy litery nie podstawowe, o pewnej trudności ortograficznej i ortofonicznej oznaczone są na czerwono.

Zastosowanie:

Podstawową zasadą metody jest wyjście od języka mówionego, nie pisanego, czyli takiego, z którym dziecko styka się już od momentu narodzin, i który jest mu najbliższy. Metoda fonetyczno-literowo-barwna pozwala na indywidualne traktowanie każdego dziecka, również dzięki temu, iż nauczyciel podąża za dzieckiem, a nie odwrotnie. Metodę należy traktować jako wesołą wspólną zabawę narządami mowy – ustami i językiem – nie zaś jak poważną naukę. Używane w omawianej metodzie zabawy mają na celu rozwój narządów mowy oraz nauczanie dziecka prawidłowego oddychania nosem zamiast ustami. Od samego początku nauczyciel zwraca uwagę na prawidłowe wybrzmiewanie głosek, dokonuje z dzieckiem podziału głosek na spółgłoski i samogłoski, głoski trwałe i nietrwałe, dźwięczne i bezdźwięczne.

Charakterystyczną cechą glottodydaktyki jest wyróżnienie etapów pośrednich w kształtowaniu syntezy i analizy fonemowej. Analiza dokonywana jest zawsze po śladach syntezy. Dzieci, które opanowały analizę i syntezę fonemową i potrafią związać literę z fonemem, mogą rozpocząć naukę czytania metodą „ślizgania się" z litery na literę, dającą możliwość płynnego, szybkiego czytania ze

zrozumieniem. W prezentowanej metodzie nauczyciel dąży do szybkiego rozpoznawania grup litrowych, a następnie krótkich, a potem coraz dłuższych wyrazów. Glottodydaktyka pomaga dziecku odnaleźć się w dwóch światach: w świecie liter i w świecie głosek. W myśl założeń Bronisława Rocławskiego nauka czytania powinna rozpoczynać się wówczas, gdy zostanie ustalony poziom sprawności komunikowania się dziecka określony na podstawie poziomu rozwoju percepcji, zasobu słownikowego, znajomości jednostek językowych odbieranych za pomocą wzroku i słuchu oraz poziomu słuchu fonematycznego oraz rozwoju pamięci. Dopiero poznanie dziecka, jego faktycznych możliwości pozwala na rozpoczęcie właściwych ćwiczeń doskonalących kompetencje językowe.

Etapy przygotowania do nauki czytania i pisania według Bronisława Rocławskiego są następujące:

- doskonalenie sprawności narządów artykulacyjnych;
- ćwiczenie sprawności analizatora słuchowego (wprowadzenie liter – wykorzystanie klocków LOGO oraz rozsypanek obrazkowych, alfabetu ruchomego glotto, glottodywanika, elementy czytania techniką „ślizgania się");
- rozwijanie sprawności ruchowej ręki (Rocławski, 1993).

Przebieg:

W trakcie nauki czytania i pisania wprowadza się kolory (czerwony i zielony) celem wyodrębniania ściśle określonych głosek. To zróżnicowanie kolorystyczne wprowadzono w wyrazach, w których liczba głosek nie jest równa liczbie liter. Niektóre głoski są zapisywane dwoma lub trzema literami – wówczas ten fragment zapisu oznacza się kolorem zielonym. Kolorem czerwonym oznacza się w wyrazach to miejsce, gdzie litera lub dwuznak są symbolem graficznym głoski zapisywanej w innym miejscu, w innym wyrazie inną literą.

W celu ułatwienia dziecku analizy i syntezy głoskowej (fonemowej) oraz poznania zapisu graficznego wyrazu elementem koniecznym jest – zdaniem Bronisława Rocławskiego – zastosowanie w ćwiczeniach i w zabawie specjalnych klocków LOGO, składających się na swoisty ruchomy alfabet. Różni się on nieco od alfabetu stosowanego w podręcznikach szkolnych. Autor włączył do niego nowe wieloznaki: ni, si, zi, ci, dzi. Wprowadził również litery q, y, x. Czytanie wyrazów należy rozpoczynać wstępną techniką, zwaną „ślizganiem się" z litery na literę. „Ślizganie się", czyli wydłużanie głosek jest początkowym etapem, w którym od czytania krótkich wyrazów i sylab przechodzi się do czytania krótkich tekstów.

Zabawy do wykorzystania w pracy z grupą dzieci:

Przed rozpoczęciem zajęć z dziećmi warto zaopatrzyć się w komplet klocków LOGO, autorstwa Bronisława Rocławskiego. Poniżej podane są wybrane zabawy:

- dzieci wzorując się na wskazanych przez nauczyciela literach LOGO wykonują własne literki z plasteliny, ciastoliny lub kreślą je na tacce z rozsypaną kaszą, ryżem, itp.;
- dzieci rysują ślady liter, np. kredą na podłodze lub kreślą po śladach litery różnymi częściami ciała (nogą, ręką, palcem), jednocześnie wypowiadając właściwą głoskę;
- nauczyciel ustawia na podłodze klocki LOGO. Dzieci przenoszą klocki do pojemnika zlokalizowanego na środku dywanu. Gdy dochodzą do celu muszą podać odpowiadającą literze głoskę;
- dzieci budują z klocków LOGO: auta, wieżę, piramidę, most, itp. z wykorzystaniem wybranych liter np. tylko tych podobnych do parasola lub z girlandą, z kropeczką, lub jedynie literki „o" lub tylko „r" itd. W początkowym etapie zabawy, nauczyciel prezentuje dzieciom literkę, o której myśli;
- dzieci ustawiają literki w odpowiednich miejscach na glottodywaniku.

Zabaw z zakresu glottodydaktyki jest bardzo wiele i od pomysłowości nauczyciela zależy jak je zmodyfikuje i dostosuje do potrzeb swoich i dziecka lub grupy dzieci. Wiele z tych zabaw jest możliwych do realizowania również w domu.

Twoja kolej:

1. Zaproponuj dzieciom utworzenie miasta z klocków zawierających tylko duże, drukowane litery.
2. Uczniowie będą układać z klocków swoje imię na glottodywaniku, pamiętając o postawieniu na początku dużej litery. Przygotuj proste i jasne instrukcje.

Lektura dodatkowa:

Rocławski, B. (2008). *Nauka czytania i pisania.* Wydawnictwo: Glottispol.
Rocławski, B. (2010). *Zabawy z KLOCKAMI LOGO do nauki wymowy, czytania, pisania, ortografii i matematyki.* Wydawnictwo: Glottispol.

3.3.3. Metoda Dobrego Startu

Założenia:

Pierwowzorem **Metody Dobrego Startu (MDS)** była francuska metoda Le Bon Depart (fr. *dobry odjazd/odlot/start*). W Polsce założenia metody Le Bon Depart rozwinęła Marta Bogdanowicz.

Celem metody jest wspomaganie rozwoju psychomotorycznego dzieci (cel rozwojowy), dostrzeganie zaburzeń tego rozwoju (cel diagnostyczny) oraz wyrównanie opóźnień i pomocy dzieciom w osiągnięciu gotowości szkolnej do nauki czytania i pisania lub zminimalizowanie objawów trudności w nabywaniu tych pod-

stawowych umiejętności szkolnych (cel terapeutyczny). Równolegle stymulowany jest rozwój funkcji językowych i mowy, a także funkcji intelektualnych, poprzez posługiwanie się symbolami abstrakcyjnymi, na przykład figurami geometrycznymi, jako znakami piosenek, literami, cyframi i znakami matematycznymi (Cieszyńska–Rożek, 2013, s. 40).

Podstawą MDS jest jednoczesne usprawnianie analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego. Zasadniczą rolę odgrywają wzrok, słuch i sprawność motoryczna dziecka. Metoda Dobrego Startu, mimo ukierunkowania na rozwój funkcji percepcyjno–motorycznych, kształci i usprawnia także inne funkcje psychiczne.

Zastosowanie:

Wyrównywanie deficytów funkcji uczestniczących w czytaniu i pisaniu oraz doskonalenie integracji percepcyjno–motorycznej i kompetencji językowych ułatwia naukę czytania i pisania wszystkim dzieciom, sprzyja osiągnięciu gotowości do czytania i pisania, a w przypadku dzieci ryzyka dysleksji może skutecznie zapobiegać powstawaniu niepowodzeń szkolnych. Natomiast w przypadku dzieci z globalnym opóźnieniem udział w ćwiczeniach służy wszechstronnej rehabilitacji zaburzeń rozwoju psychomotorycznego w celu przygotowania do podjęcia obowiązku szkolnego i zmniejszeniu trudności w nauce. Zajęcia prowadzone tą metodą mają charakter dydaktyczny, choć odbywają się w formie zabawy, przebiegają w atmosferze pogody, akceptacji, wywołują radość i niejednokrotnie pobudzają do śmiechu. Dzięki temu są okazją do odreagowania negatywnych napięć emocjonalnych powstałych w skutek trudności w wykonywaniu zadań. Zrytmizowanie czynności wpływa także dodatnio na uspokojenie systemu nerwowego dziecka, co stwarza możliwość wykorzystania metody w terapii dzieci, u których często wraz z niepowodzeniami w nauce, występują wtórne zaburzenia nerwicowe.

Rodzaje i przebieg ćwiczeń w MDS:

MDS to metoda wzrokowo–słuchowo–ruchowa, w której główną rolę odgrywają trzy elementy: słuchowy (piosenka, wierszyk, słowo), wzrokowy (wzory graficzne: figury geometryczne, litery, cyfry) i motoryczny (wykonywanie ruchów w czasie odtwarzania wzorów graficznych, zharmonizowanych z rytmem piosenki). W strukturze zajęć, w ramach głównego etapu „zajęć właściwych", można wyodrębnić trzy podstawowe rodzaje ćwiczeń: ćwiczenia ruchowe, ćwiczenia ruchowo–słuchowe, ćwiczenia ruchowo–słuchowo–wzrokowe. Zajęcia prowadzone MDS mają określoną strukturę i przebiegają według stałego schematu: zajęcia wprowadzające, zajęcia właściwe, zajęcia końcowe. Ustalony schemat zajęć opisano poniżej:

- **zajęcia wprowadzające** – ich celem jest skoncentrowanie uwagi dzieci na rozpoczynających się zajęciach i poszczególnych uczestnikach, usprawnianie niektórych funkcji motorycznych i poznawczych, głównie językowych oraz orientacji w schemacie ciała i przestrzeni;

- **zajęcia właściwe** stanowią główny etap w strukturze zajęć i dzielą się na trzy rodzaje ćwiczeń: ćwiczenia ruchowe, ćwiczenia ruchowo–słuchowe oraz ćwiczenia ruchowo–słuchowo–wzrokowe;
  - **ćwiczenia ruchowe** stanowią pierwszy etap ćwiczeń właściwych w każdych zajęciach prowadzonych MDS i polegają na zabawie ruchowej nawiązującej do treści piosenki, o charakterze usprawniającym. Dzieci wykonują ćwiczenia relaksacyjne zmniejszające nadmierne napięcie mięśniowe, angażując całe ciało. W tej części zajęć prowadzi się także ćwiczenia ortofoniczne oraz utrwalające orientację w schemacie ciała jak i w przestrzeni;
  - **ćwiczenia ruchowo-słuchowe** na tym etapie zajęć do ćwiczeń ruchowych dołączany jest element słuchowy – piosenka, wierszyk, słowo. Dzieci śpiewając piosenkę, recytując wierszyk lub wypowiadając słowo, odtwarzają rytm piosenki lub wypowiadanego tekstu, na przykład na bębenku (pudełku), na woreczku z grochem, lub też wałeczku z sypkim materiałem i są to ruchy wykonywane za pomocą pięści, dłoni, palców, łokci a wreszcie całego ciała. Dzieci wystukują rytm piosenki na woreczkach z grochem i na instrumentach perkusyjnych. Powyższe ćwiczenia rozwijają koordynację ruchowo–słuchową, kształtują lateralizację, a także orientację czasowo–przestrzenną;
  - **ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe** są zasadniczą częścią MDS i stanowią ostatni etap zajęć właściwych. Ćwiczenia ruchowo–słuchowo–wzrokowe to uczenie się odtwarzania wzorów zawierających figury geometryczne, wzory literopodobne, litery, znaki matematyczne w rytm jednocześnie śpiewanej piosenki lub wypowiadania wierszyka czy rymowanki, zdania lub słowa. Podstawę ćwiczeń stanowią wzory graficzne, do których dobrano piosenki. Rytm piosenki jest zgodny z układem elementów wzoru. Ćwiczenia te polegają na odtwarzaniu ruchem wzoru graficznego w rytm śpiewanej piosenki. Ćwiczenia przebiegają według ustalonego schematu: prezentacja przez nauczyciela sposobu rysowania figury geometrycznej i wodzenia po niej palcem, następnie łączenia tej czynności ze śpiewaniem piosenki lub wypowiadaniem wierszyka, aż do próby samodzielnego reprodukowania, odtwarzania podanego przez nauczyciela wzoru, np. na tackach z piaskiem, lub dużych arkuszach papieru;
- **zajęcia końcowe** stwarzają możliwość odpoczynku i rozładowania napięć emocjonalnych, powstałych na skutek zmęczenia serią intensywnych ćwiczeń. Odpowiednie dla tego etapu jest słuchanie kołysanki, wykonywanie odprężających ćwiczeń oddechowych lub masażyków;
  Przykładowe gotowe pomoce do pracy z dziećmi:
  - **„piosenki do rysowania"** to zestaw ćwiczeń dla dzieci rozwijających się nieharmonijnie, dzieci z tzw. ryzyka dysleksji oraz dzieci z poważnymi zaburzeniami rozwoju;

- **„piosenki i znaki"** stanowią przedłużenie poprzedniego zestawu ćwiczeń, ale realizuje się je na innym materiale. Przeznaczone są również dla dzieci z tzw. ryzyka dysleksji oraz w okresie poprzedzającym naukę liter dla dzieci starszych, powyżej siedmiu lat, opóźnionych w rozwoju;
- **„od piosenki do literki"** to zbiór ćwiczeń ułatwiających polisensoryczne uczenie się liter, zwłaszcza dzieciom z grupy tzw. ryzyka dysleksji i uczniom dyslektycznym.

Twoja kolej:

1. Przygotuj samodzielnie zestaw pięciu woreczków zawierających, np. piach, groch, fasolę jaś, kaszę, guziki.
2. Przygotuj zestaw zajęć ruchowo–słuchowych z wykorzystaniem przygotowanych materiałów.

Lektura dodatkowa:

Bogdanowicz, M., Szewczyk, M. (2007). *Metoda dobrego startu. Od słowa do zdania, od zdania do tekstu.* Wydawnictwo: Harmonia.
Seria *„Metoda Dobrego Startu".* Wydawnictwo Harmonia.

3.3.4. Nazywanie świata – odimienna metoda nauczania czytania Ireny Majchrzak

Założenia:

Odimienna metoda nauki czytania zrodziła się na kanwie osobistych doświadczeń autorki. W 1982 roku Irena Majchrzak została zaproszona do Meksyku z wystąpieniem na temat stanu oświaty wśród Indian. Spotkała wówczas ośmioletnią dziewczynkę z meksykańskiej wsi Guaytalpa, o imieniu Simona. Dziewczynka nie potrafiła czytać. Irena Majchrzak napisała na kartce papieru jej imię *Simona* i powiedziała, „zobacz tak wygląda Twoje imię" (Majchrzak, 2004, s. 7). Tak narodził się pomysł, aby imię dziecka uczynić słowem otwierającym świat pisma (Majchrzak, 2004, s. 10). Metoda ta jest programem edukacyjnym mającym na celu wczesne kształcenie umiejętności czytania z pełnym rozumieniem tekstu od samego początku; nazwana została *odimienną*, ponieważ naukę zaczynamy od imienia dziecka, które zamierzamy wprowadzić w świat pisma. Podstawowym celem programu jest stworzenie sytuacji edukacyjnych, w których możliwe jest wykształcenie kompetencji czytelniczych w wieku przedszkolnym i uwolnienie tego procesu od szkolnych rygoryzmów, a tym samym od stresu.

Wśród głównych założeń odimiennej metody nauki czytania Ireny Majchrzak możemy wskazać na:

- wprowadzanie dziecka w świat pisma powinno odbywać się na zasadzie zabaw i gier, przynoszących dziecku radość i satysfakcję;

- celem nauki czytania jest rozumienie sensu i znaczenia poszczególnych słów, a nie pozbawionych znaczenia oddzielnych liter, dlatego dziecko poznaje przede wszystkim wyrazy, a następnie litery, z których są zbudowane.

Zastosowanie:

Odimienna metoda nauki czytania przeznaczona jest zarówno dla pedagogów szkolnych, przedszkolnych, terapeutów jak i rodziców, i znajduje zastosowanie już w przypadku bardzo małych dzieci (2–3 lata). Nie ulega wątpliwości, że rodzice, w czasie zabawy, w naturalny sposób mogą uczynić imię dziecka słowem otwierającym świat pisma.

Przebieg:

Odimienna metoda nauki czytania Ireny Majchrzak składa się z kilku etapów:

- pierwsze kroki w świecie pisma – Inicjacja
- rozpoznawanie imion
- ściana pełna liter
- szukanie „swoich" liter
- prezentacja alfabetu i gra w loteryjkę

Pierwsze kroki w świecie pisma – inicjacja:

Celem tego etapu jest wprowadzanie dziecka w tajemniczy dla niego świat pisma. Siadamy po prawej stronie dziecka i kolejno zapisujemy na kartce litery jego imienia np. Paula. Pisząc mówimy jednocześnie: to jest pierwsza litera „P" Pauli, to „a" druga litera Pauli, to jest „u" Pauli, „l" Pauli, „a" Pauli. Oto i cała *Paula.* Pozwalamy dziecku oglądać wizytówkę, omawiamy wygląd nowopowstałego wyrazu. Dziecko otrzymuje wizytówkę ze swoim imieniem, które ma dla niego znaczenie emocjonalne (szybsze zapamiętanie poprzez odniesienie do emocji). Gdy już wszystkie dzieci dostaną wizytówki umieszczamy je na ścianach w sali przedszkolnej powyżej dziecięcych głów. Od tej pory może pojawić się nowy zwyczaj, nowy sposób sprawdzania listy obecności: codziennie rano każde dziecko staje pod kartką ze swoimi imieniem. Dzięki temu dziecko zapamięta swoje imię, a wszyscy wychowankowie szybko zauważą i „odczytają" kogo nie ma. Dziecko z łatwością rozpoznaje swoje imię wśród imion innych dzieci.

Rozpoznawanie imion:

Dzieci posiadają już wizytówki zawieszone na ścianach, więc mogą ćwiczyć odnajdywanie swoich imion wśród imion pozostałych członków grupy, a następnie rozpoznawanie imion kolegów.

Ściana pełna liter:

Nauczyciel umieszcza na ścianie alfabet, wszystkie litery: małe i duże, pisane i drukowane. Małe litery powinny znaleźć się pod dużymi. Tak powstaje wizualny system dydaktyczny, nazywany „Ścianą pełną liter". Składa się on z wizytówek umieszczonych na ścianie oraz z liter alfabetu. Na tym etapie wzrok to przewodnik

dziecka, ale podstawą jego rozumienia jest wcześniejsza wiedza o tym, jak brzmią imiona kolegów i koleżanek.

Szukanie „swoich" liter:

Patrząc na taśmę alfabetu dzieci po kolei odnajdują litery swojego imienia. Ważne jest aby dziecko odnalazło wszystkie literki ze swojego imienia, aby wiedziało, że żadna litera w wyrazie nie jest ważniejsza niż pozostałe. Dziecko powinno odszukać wszystkie literki, a nie tylko pierwszą, wielką literę. Szukanie „swoich" liter powinno odbywać się w największym skupieniu i nie powinno być traktowane jako sprawdzian spostrzegawczości, ani tym bardziej popis przed kolegami. Przyglądanie się imionom pozwala dzieciom zauważyć, że litery różnią się formami, a każde imię zaczyna się od litery większej niż pozostałe. Większość liter plasuje się w środkowym rzędzie, wobec czego te, które „wystają" do góry, czy w „dół" stanowią charakterystyczny rys danego wyrazu.

Prezentacja alfabetu i gra w loteryjkę:

Każde dziecko dostaje nową wizytówkę: służyć mu ona będzie jako karta do gry w loteryjkę. Nauczyciel demonstruje i omawia kolejno litery alfabetu posługując się przykładami imion widniejącymi na ścianie i zwraca uwagę na kształt litery i odpowiadającą jej głoskę. Dziecko w którego imieniu znajduje się omawiana akurat litera, na swojej wizytówce zaznacza ją odrobiną plasteliny – według zasad gry w loteryjkę.

Poniżej opisana jest propozycja prezentacji litery „a". Nauczyciel zaczyna od zachęcenia uczniów do skupienia na literze i mówi: „popatrzcie, to jest litera „A" wielka i „a" mała. Tak wyglądają. Ale, czy wielka, czy mała litera, brzmi tak samo „aaaa"? Kto ma ją w swoim imieniu niech podniesie rękę. Popatrzcie, wszystkie dziewczynki mają małą literę „a", i Kasia, i Ula. i Zosia. Tak, wszystkie dziewczynki mają na końcu swoich imion małą literkę „a". A czy chłopcy ją mają? Tak, Adam, Paweł, Stefan, Jaś. Teraz, pod każdą literką „a" przyklejamy kawałek plasteliny. Dzieci, które mają „a" zostaną królowymi i królami tej litery. A kto to będzie, np. Kasia, Ula, Zosia, Adam, Paweł, Stefan, Jaś (tym dzieciom wkładamy na głowy papierowe korony z literą „A"). „Grę w loteryjkę codziennie wygrywa inne dziecko. Nauczyciel pyta: kto ma dwa razy literę „a", a kto trzy razy?" itd. Zachęcamy dzieci, aby policzyły, ile razy dana litera pojawia się w ich imieniu, bądź w imionach całej grupy. W ten sposób prezentujemy cały alfabet, aż do litery „ż". Staramy się uniknąć rutyny i nudy, dlatego w czasie jednej sesji staramy się przedstawić jedynie trzy – cztery litery i prezentujemy je tylko raz. Loteryjka należy do szerszego repertuaru zabaw. Propozycje gier i zabaw stosowane w nauczaniu czytania według Odimiennej metody nauczania czytania Ireny Majchrzak zawiera Tabela 3.4.

Tabela 3.4. Gry i zabawy w Odimiennej metodzie nauczania czytania Ireny Majchrzak.

ZABAWA	PROCEDURA
Rozsypanka z wizytówek	Kartki z imionami uczniów rozsypujemy na podłodze i prosimy dzieci o odszukanie własnej wizytówki lub wizytówki wskazanego kolegi;
Moje krzesełko	Nauczyciel przykleja do oparcia krzesełek wizytówki dzieci. Rano, tuż przed zajęciami krzesełka stoją bezładnie na środku sali. Zadaniem dziecka jest odszukanie krzesełka ze swoim imieniem i postawienie go we właściwym miejscu;
Poszukiwanie swojej literki	Dziecko obchodzi salę i wśród wizytówek rozmieszczonych na ścianach szuka danej literki ze swojego imienia;
Sprawdzenie obecności	Dzieci siedzą na dywanie. Nauczyciel pokazuje kolejne wizytówki, które dzieci rozpoznają i przypinają na tablicy pod napisem „dzieci obecne", pozostałe wizytówki nauczyciel czyta razem z dziećmi i umieszcza w pojemniku z napisem „nieobecni";
Pływające litery	Nauczyciel rozkłada na podłodze krążki symbolizujące jeziorka. W każdym z nich pływa inna litera alfabetu, którą dzieci nazywają. W rytm muzyki dzieci poruszają się po sali, na umówiony sygnał gromadzą się wokół jeziorka, po którym pływa pierwsza litera jego imienia;
Żywe wyrazy	Jedno dziecko trzyma pudełko, w którym są litery. Obok dziecka z pudełkiem ustawia się czworo dzieci, każde z nich wyciąga jedną literę. Zadaniem dzieci jest takie ustawienie się, aby utworzyć imię kolegi;
Prezent dla kolegi	Nauczyciel rozdaje dzieciom serduszka – wizytówki. Na wskazany sygnał dzieci odczytują imiona i wręczają kolegom o tych imionach;
Literowy pociąg	Dzieci odszukują wskazaną przez nauczyciela literkę wśród literek napisanych i rozłożonych po sali (każda w kilku egzemplarzach). Dziecko, które jako pierwsze odnajdzie wskazaną literkę zostaje maszynistą pociągu, za którym ustawiają się pozostałe dzieci. Kiedy pociąg jest utworzony nauczyciel zbiera bilety – karteczki z literą;
Pociąg	Nauczycielka wyznacza w sali trzy stacje: A, T, i J. Po sali porusza się pociąg, gdy zatrzyma się przy stacji A, wysiadają te dzieci, które mają w swoim imieniu literę A;
Koperty	Do dużej koperty z napisanym imieniem dziecka wkładamy litery, z których składa się dane imię. Początkowo dzieci układają imię według wzoru na kopercie, a następnie samodzielnie;
Rozdajemy wizytówki	Dzieci stoją w kole, do trojga z nich nauczyciel rzuca piłeczki. Dzieci z piłeczkami podchodzą i otrzymują po 3-4 wizytówki. Ich zadaniem jest odczytanie wizytówki, rozpoznanie imienia kolegi i oddanie mu wizytówki;
Zabawki	Dzieci losują napisy, odczytują je, wybierają odpowiednią zabawkę i układają ją na stoliku, obok ustawiając etykietę;
Zgaduj – zgadula	Na stoliku leży sześć ponumerowanych karteczek. Dziecko rzuca kostką i liczy ilość wylosowanych kropek, następnie wybiera karteczkę z daną cyfrą i odczytuje początek zdania np. w ogrodzie rosną …, po czym kończy zdanie rysunkiem lub słownie;

Wybieranki	Zadaniem dzieci jest wybór właściwych przedmiotów lub obrazków spośród wielu innych według instrukcji np. wybierz rzecz na wycieczkę do lasu. Następnie zadaniem dzieci jest dopasować napisy do wybranych przez siebie przedmiotów lub obrazków.

Twoja kolej:

1. Przeprowadź wraz z dzieckiem inicjację jego imienia.
2. Przygotuj kartki z nazwami rzeczy znajdujących się na ścianach, a następnie poproś dzieci o ich dopasowanie.
3. Wybierz trzy zabawy z Tabeli 3.4., przygotuj odpowiednie materiały i przeprowadź zajęcia.

Lektura dodatkowa:

Majchrzak, I. (2007). *Listy do Salomona.* Wydawnictwo: Bliżej przedszkola.
Majchrzak, I., i Wasil E. (2007). *W obronie dziecięcego rozumu.* Wydawnictwo: Bliżej przedszkola.

3.3.5. Metoda krakowska Jagody Cieszyńskiej

Założenia metody:

Metoda krakowska nazywana jest inaczej metodą symultaniczno–sekwencyjna lub metodą sylabową, i opracowana została przez doświadczonego logopedę, prof. Jagodę Cieszyńską.

Podstawę opracowania metody stanowią badania przetwarzania języka w strukturach lewej i prawej półkuli mózgu. Prawa i lewa półkula mózgu przetwarzają informacje według dwóch odmiennych programów. Lewa półkula mózgu przetwarza informacje w sposób sekwencyjny – krok po kroku, analizując różnice i relacje między bodźcami. Prawa półkula mózgu przetwarza symultanicznie (całościowo, globalnie), szukając podobieństw. Oznacza to, że lewej półkuli łatwo jest spostrzec różnicę między literą „s" i „ś" , a dla prawej półkuli to taki sam element rzeczywistości. Z tego względu niezwykle ważna jest stymulacja lewej półkuli mózgu, której funkcja jest zagrożona przez współczesną kulturę obrazu. Łatwiejsze dla dzieci jest przetwarzanie całościowe i od takich właśnie zadań rozpoczynamy.

Podstawowe założenie dotyczy nauki czytania sylabami. Dzieci uczą się odczytywać sylaby, a nigdy pojedyncze spółgłoski, ponieważ nikt nie słyszy spółgłosek w izolacji, czyli wymawianych oddzielnie (przykładowo wymawiając spółgłoskę „t", posługujemy się sylabą „ty" lub „te"). Poznawanie spółgłosek w sylabach jest dla dziecka w wieku przedszkolnym zadaniem łatwym, natomiast umiejętność wydzielania głosek w wyrazach kształtuje się w dalszej kolejności, podczas nauki czytania i pisania. Profesor Jagoda Cieszyńska (Cieszyńska-Rożek, 2013, s. 25) pisze: „pierwszym poważnym błędem, będącym przyczyną późniejszych trudności szkolnych uczniów, jest podawanie dzieciom nazw liter. Rodzice (czasem, niestety, także nauczyciele) mówią dzieciom: to litera „em", a to litera „ce". Operowanie nazwami liter wymaga wiedzy metajęzykowej, której dzieci jeszcze nie posiadają.

Nazywanie liter przez dzieci podczas czytania powoduje powstawanie „wyrazów", których dziecko nigdy w rzeczywistości nie słyszało. I tak kiedy uczeń klasy zerowej czyta "deoemeka" trudno, nawet dorosłemu, usłyszeć w tym wyrazie słowo „domek". Drugi błąd to głoskowanie wyrazów w taki sposób, iż podczas wymowy spółgłosek pojawia się element wokaliczny, np. wyraz *pyzy* jest głoskowany jako py–y–zy–y, i dziecko zapisuje „pyyzyy", tak bowiem słyszy „głoskowany" wyraz.

Zastosowanie:

Metoda krakowska wykorzystywana jest przez nauczycieli w pracy z dziećmi, które nie potrafią jeszcze czytać lub z dziećmi mającymi problemy z czytaniem, np. zagrożonych dysleksją, ale i dzieci bez problemów edukacyjnych szybko uczą się w ten sposób czytać. Metoda krakowska stosowana jest z powodzeniem od wielu lat, a jej podstawy oparte są na wynikach licznych współczesnych badań neuropsychologicznych oraz na wieloletnich doświadczeniach terapeutycznych i logopedycznych. Metoda krakowska daje doskonałe efekty, gdyż wykorzystuje naturalną skłonność każdego człowieka do mówienia sylabami.

Przebieg:

Nauka czytania sylabami w metodzie krakowskiej opiera się na etapach rozwoju mowy dziecka: od samogłosek, sylab, przez wyrażenia dźwiękonaśladowcze, aż do wyrazów i zdań. Składa się z następujących etapów:

- **etap I** – od samogłosek prymarnych do sylaby otwartej
- **etap II** – od sylaby otwartej do pierwszych wyrazów
- **etap III** – czytanie sylab zamkniętych
- **etap IV** – czytanie nowych sylab otwartych i zamkniętych
- **etap V** – samodzielne czytanie tekstów

Ćwiczenia czytania na każdym z pięciu etapów nauki realizowane są według reguły powtarzanie – rozumienie – nazywanie:

Powtarzanie:

Nauczyciel odczytuje głoski, a dziecko je powtarza. Aby ułatwić proces zapamiętywania należy zwrócić uwagę dziecka na układ ust podczas wymawiania poszczególnych samogłosek. Należy też posłużyć się ruchową wizualizacją (Y – uniesione ręce, i – palec na nosie obrazujący kropkę nad i).

Rozumienie:

Dorosły wskazuje samogłoskę, a dziecko ją odczytuje lub odwrotnie – dorosły wymawia samogłoskę, a dziecko ją wskazuje. Jeżeli dziecko ma trudności z rozpoznaniem litery, można podpowiedzieć mu wykorzystując wizualizację ruchową lub eksponując układ ust podczas realizacji głoski. Należy pozwolić dziecku samodzielnie dojść do rozwiązania. Jagoda Cieszyńska podkreśla, iż „własna aktywność dziecka, zakończona sukcesem, jest koniecznym warunkiem utrwalania śladów pamięciowych, wzbudza motywację do kontynuowania działania, a samo-

dzielne dochodzenie do rozwiązania zadania buduje wiarę we własne możliwości" (Cieszyńska-Rożek, 2013, s. 26).

Nazywanie:

Na tym etapie następuje zamiana ról: raz dziecko uczy dorosłego, a następnie dorosły dziecko, np. uczeń odczytuje samogłoski lub nazywa przedstawione na ilustracjach sytuacje, natomiast nauczyciel/terapeuta wskazuje odpowiednią literę. Zamiana ról powoduje, że dziecko chętnie powtarza głoski, aby uczyć dorosłego, przy okazji w sposób zabawowy utrwala swoją wiedzę.

Metoda krakowska obejmuje następujące etapy:

ETAP I – od samogłosek prymarnych do sylaby otwartej

Naukę czytania rozpoczyna się od poznania samogłosek ustnych, co stanowi powrót do prymarnych, niemowlęcych artykulacji. Odczytywanie samogłosek angażuje głównie prawą półkulę mózgu, która w sposób symultaniczny, całościowy ujmuje obraz graficzny litery. Dzięki wykorzystaniu wizualizacji w umyśle dziecka integrują się obraz, ruch i dźwięk związany z artykulacją danej samogłoski, np. uniesienie rąk ku górze, naśladujące obraz litery Y, wraz z wydaniem dźwięku „yyyyy". Integracja ruchu i dźwięku jest łatwa do zapamiętania, gdyż opiera się na schematach wzrokowo-słuchowych kształtowanych już w wieku niemowlęcym.

Na pierwszym etapie istotna jest kolejność wprowadzania liter: najpierw pojedyncze samogłoski, następnie ich sekwencje – najpierw tych samych samogłosek, np. *aaaa*, *eeee*, a następnie różnych. Jest to przejście od prawopółkulowego czytania pojedynczych samogłosek do analitycznego, lewopółkulowego odczytywania ich sekwencji. Podczas odczytywania pierwszych sekwencji samogłosek kształtujemy u dziecka poprawny kierunek czytania, od lewej do prawej strony, trzeba również zwrócić uwagę na dokładność odczytania.

Jeżeli dziecko opanowało już znajomość samogłosek, wprowadzamy sylaby otwarte, czyli zakończone samogłoską. Świetnie sprawdzają się tu wyrazy dźwiękonaśladowcze (MU, BE, KU KU, itp.). Jagoda Cieszyńska zwraca uwagę, iż w rozwoju mowy dziecka wyrażenia dźwiękonaśladowcze pojawiają się jeszcze przed ukończeniem pierwszego roku życia. Niemowlę chętnie powtarza wydawane przez rodziców głosy zwierząt, pojazdów, dźwięków płynących z otoczenia. Dźwięki te, o dużej melodyjności, wypowiadane zwykle z charakterystycznym akcentem i wznoszącą intonacją, odbierane są, przetwarzane i zapamiętywane przez prawą półkulę mózgu. Spostrzeżone wzrokowo i słuchowo jako całości mogą być rozpoznawane i odczytywane globalnie w początkowym etapie nauki czytania.

Na tym etapie stopniowo wprowadzamy nowe spółgłoski (zawsze w sylabach, nigdy w izolacji): m, b, l, p, t, d. Prezentujemy dziecku łatwe wyrazy do czytania globalnego, np. rzeczowniki w mianowniku, np. TATA, AUTO, OKO lub czasowniki w 3 os. l.p. czasu teraźniejszego: STOI, PIJE, LATA. W zależności od postępów w nauce dziecka można wprowadzić proste zdania, np. MAMA PIJE SOK.

ETAP II – od sylaby otwartej do pierwszych wyrazów

Na drugim etapie nauki poszerzamy zakres sylab otwartych, wykorzystując nowe spółgłoski: n, j, g, s, z, k. Wprowadzamy zestawy samogłoska + sylaba otwarta (np. ANA, ENE, itp.). Posługujemy się znanymi już dziecku wyrazami globalnymi oraz wprowadzamy nowe, zbudowane z nowopoznanych sylab. Budujemy również wyrazy dwusylabowe, składające się z sylab otwartych, np. JAKO, PATO, RUBA. Jeśli dziecko opanowało materiał z pierwszych dwóch etapów, można wprowadzić zdania i proste teksty, zbudowane z poznanych dotychczas sylab.

ETAP III – czytanie sylab zamkniętych

W trzeciej fazie nauczyciel wykorzystuje sylaby otwarte i zamknięte z poznanymi dotychczas spółgłoskami, czyli: n, s, z, g, d, l, p, m, b, t, d, f, w, k, j. Nowością na tym etapie będą sylaby zamknięte (np. KOK, PUK, LOT, itp.). Wartościowym treningiem jest nauka czytania pseudowyrazów (np. OPRUK, DOK, REKTER), które mają charakter abstrakcyjny i uniemożliwiają dziecku zgadywanie. Zasób poznanych dotychczas sylab pozwala już na czytanie dłuższych zdań i tekstów. Podczas ćwiczeń z dzieckiem nadal stosujemy system powtarzanie – rozumienie – nazywanie.

ETAP IV – czytanie nowych sylab otwartych i zamkniętych

Na tym etapie dziecko zapoznaje się z dwuznakami oraz spółgłoską Ł, i nadal są one realizowane w sylabach zamkniętych lub otwartych. Nauczyciel zwiększa również ilość wyrazów czytanych globalnie oraz ilość proponowanych tekstów.

ETAP V – samodzielne czytanie tekstów

Ostatni etap oparty jest głównie na samodzielnym czytaniu tekstów. Dzieci ćwiczą czytanie sylab otwartych i zamkniętych, uwzględniając wprowadzane przez nauczyciela spółgłoski miękkie oraz samogłoski nosowe.

Podsumowując należy stwierdzić, iż obserwowane współcześnie dynamiczne przeobrażenia otaczającej nas rzeczywistości, nasilenie procesów globalizacji, rozwój informatyzacji, jak również rozwój nauki wymagają od nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej doskonałej znajomości metod nauki czytania i pisania.

Prezentowane w rozdziale metody nauki czytania, tj. metoda alfabetyczna, metoda fonetyczna, metoda sylabowa oraz metody analityczne, analityczno-syntetyczne i globalne dają podstawy do prowadzenia nauki czytania w sposób usystematyzowany. Wśród współcześnie wykorzystywanych metod nauki czytania najczęściej wskazuje się na metody analityczno-syntetyczne, tradycyjnie stosowane m.in. w polskich elementarzach od czasów Konrada Prószyńskiego. Popularnością cieszą się także metody globalne odnoszące się do całościowego spostrzegania wyrazu. Celem niniejszego rozdziału jest zapewnienie przyszłym nauczycielom edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej możliwości poznania najczęściej stosowanych metod, ukierunkowanie ich aktywności oraz stworzenie warunków do uniknięcia błędów w perspektywie trudności uczniów. Przedmiotowo-metodycz-

ny charakter omawianych zagadnień odnosi się do możliwości dziecka będącego na etapie wczesnego rozwoju. Pierwszy stopień edukacji dziecka, wiek przedszkolny to czas, w którym następuje najszybszy rozwój, to „złoty wiek" dziecka. Wszystko to, co zapoczątkuje się w tym okresie – w latach kolejnych ma szanse tylko się rozwinąć i udoskonalić. Wprowadzając naukę czytania należy pamiętać, że każde dziecko rozwija się w swoim indywidualnym tempie, dlatego duże znaczenie ma wybór odpowiedniej i właściwej metody oraz dostosowanie jej do możliwości dziecka. Zdobycie umiejętności czytania wymaga od ucznia wiele trudu, dlatego też nauczyciel powinien poszukiwać optymalnych metod dla swoich wychowanków. Fragment tej właśnie rzeczywistości pedagogicznej starano się ustalić i opisać w niniejszym rozdziale.

Twoja kolej:

1. Przygotuj zestaw do nauki czytania zawierający sylaby otwarte. Poczytaj z dzieckiem.
2. Przygotuj zestaw do nauki czytania zawierający sylaby zamknięte. Poczytaj z dzieckiem.

Lektura dodatkowa:

Cieszyńska, J. (2020). *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli.* Wydawnictwo: Edukacyjne.

Bala, A., Cieszyńska, J., Korendo, M. (2011). *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli.* Wydawnictwo: Wir.

ROZDZIAŁ IV

NAUCZANIE CZYTANIA POCZĄTKOWEGO W JĘZYKU ANGIELSKIM JAKO OBCYM

Poprzedni rozdział niniejszego opracowania poświęcony był metodom wykorzystywanym do nauczania czytania początkowego w języku polskim w polskich przedszkolach i szkołach. W Rozdziale IV natomiast zaprezentowane zostaną 1) podstawowe podobieństwa i różnice pomiędzy językami polskim i angielskim istotne z punktu widzenia początkowego etapu w nauczaniu czytania, 2) kluczowe elementy warunkujące skuteczne opanowanie czytania na etapie początkowym w języku angielskim, takie jak znajomość alfabetu, znajomość relacji głoska – litera (fonem – grafem) oraz świadomość fonemiczna, 3) praktyczne rozwiązania dydaktyczne w nauczaniu czytania początkowego w języku angielskim jako obcym.

4.1. Język polski i angielski – istotne podobieństwa i różnice

Polscy uczniowie rozpoczynający naukę czytania w języku polskim najczęściej są już zaznajomieni z alfabetem, często potrafią go wyrecytować jak również odczytać i napisać poszczególne litery łącząc je z odpowiadającymi im głoskami. Oba języki, polski i angielski korzystają z alfabetu łacińskiego, dlatego też uczniowie polscy mają niewątpliwie spore ułatwienie, gdyż nauka czytania w języku angielskim nie wymaga od nich opanowania kształtu liter innego alfabetu, tak jak ma to miejsce w przypadku np. języków rosyjskiego lub arabskiego. Kolejne udogodnienie stanowi fakt, że poszczególnym spółgłoskom, np. *p*, *b*, *t*, *d*, *k*, *g*, *s*, *z*, *f*, *h*, *m* lub też *n* oraz po części niektórym samogłoskom, np. *a*, *e*, *i*, lub *o* występującym w obu alfabetach odpowiadają podobnie lub bardzo podobnie brzmiące głoski (*fonemy*). Ułatwienia te sprawiają, że polscy uczniowie mogą od pierwszych lekcji języka angielskiego odczytać proste wyrazy, takie jak *dog*, *frog*, *dad*, czy *mat*. Stosunkowo niewielkie różnice pomiędzy kształtem liter w w alfabecie polskim i angielskim wynikają z faktu, że w języku polskim dziewięć liter posiada znaki diakrytyczne: ą, ć, ę, ł, ń, ó, ś, ź, ż.

Język polski charakteryzuje się wysoką regularnością relacji grafem – fonem, dlatego też po około roku nauki czytania polscy uczniowie osiągają pewną niezależność i płynność w czytaniu. Język angielski z kolei charakteryzuje się *głęboką ortografią*, tj. relacje grafem – fonem mają charakter nieregularny i, co za tym idzie, zbyt skomplikowany by mógł być opanowany w przeciągu jednego roku szkolnego. Utrudnienia dla polskiego ucznia uczącego się czytania w języku angielskim pojawiają się w momencie, gdy w tekście angielskim pojawią się nieznane dotąd w formie ortograficznej wyrazy o nieregularnej relacji pomiędzy wymową a pisownią. Dla przykładu, problem w odczytaniu wyrazu polega między innymi na tym, że w języku angielskim samogłoski mogą być „odczytane" na co najmniej dwa różne sposoby zależnie od wyrazu, co obrazują następujące pary wyrazów: *lick* i *like*, *back* i *bake*, *rack* i *rake*, ale również *book* i *blood*, *bread* i *leader*, lub też *shoe* i *toe*. O takich i innych trudnościach dzieci anglojęzycznych w porównaniu z dziećmi uczącymi się czytać w językach o płytkiej ortografii świadczy wniosek z badania Seymour et al. (2003), iż dzieci anglojęzyczne potrzebują ok. 2.5 roku dłużej niż dzieci, np. grecko-, lub hiszpańskojęzyczne, by uzyskać niezależność w czytaniu.

Jak wspomniano wcześniej, polski uczeń będący na etapie edukacji wczesnoszkolnej jednocześnie uczy się czytać w języku ojczystym i obcym, najczęściej angielskim. Omówione powyżej różnice pomiędzy tymi dwoma językami są istotne z punktu widzenia nauczania czytania ponieważ wymagają od nauczycieli dostosowania rozwiązań dydaktycznych zależnie od języka. O ile czytanie w języku polskim wymaga od uczących się głównie syntezy głosek na podstawie rozpoznanych liter (analiza graficzno – fonemiczna), o tyle czytanie w języku angielskim wymaga wprowadzenia dodatkowych rozwiązań dydaktycznych, niezbędnych do rozpoznania tych wyrazów, których za pomocą syntezy głosek nie da się odczytać.

4.2. Umiejętności warunkujące naukę czytania

W okresie przedszkolnym, a więc przed rozpoczęciem trudnej sztuki czytania w warunkach szkolnych, niezwykle istotne jest rozwinięcie tzw. świadomości **fonemicznej** (ang. *phonemic awareness*). Pozwoli ona na identyfikację i świadome operowanie głoskami, a konkretnie na:

- identyfikację danej głoski w wypowiadanych wyrazach
- rozpoznanie pozycji w jakiej głoska występuje w wyrazie
- wyizolowanie danej głoski od reszty wyrazu
- rozpoznanie tej samej głoski w różnych wyrazach
- łączenie głosek w sylaby lub wyrazy
- dzielenie wyrazów na indywidualne głoski
- wymówienie wyrazu z pominięciem danej głoski, oraz
- tworzenie z wykorzystaniem danej głoski nowych, istniejących bądź wymyślonych wyrazów (Israel, 2008, s. 39).

Wysoki poziom rozwoju świadomości fonemicznej w języku ojczystym ma najprawdopodobniej pozytywny wpływ na naukę czytania w każdym kolejnym języku,

w którym czytelnik będzie uczył się czytać. Świadczą o tym m.in. badania przeprowadzone przez Lesaux, Rupp, i Siegel (2007) lub Cardenas–Hagan, E., Carlson, C. D., & Pollard–Durodola, S. D. (2007), których wyniki wskazują na tzw. **transfer świadomości fonemicznej**. W tabeli poniżej podano propozycje prostych ćwiczeń rozwijających świadomość fonemiczną dzieci na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Tabela 4.1. Ćwiczenia rozwijające świadomość fonemiczną na podstawie Machado, 2012, s. 239 i Roberts, 2017, s. 81–84).

Lp.	ĆWICZENIA ROZWIJAJĄCE ŚWIADOMOŚĆ FONEMICZNĄ DZIECI PRZEDSZKOLNYCH I UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ
1.	Wielokrotne czytanie ulubionych rymowanek, wyliczanek i łamańców językowych dla dzieci;
2.	Wielokrotne czytanie historyjek i książeczek dla dzieci, śpiewanie piosenek; zwracanie uwagi na aliterację i rymy – zabawy z aliteracją i manipulowanie fonemami (np. *Co uzyskamy gdy z wyrazu* cake *usuniemy pierwszą głoskę? Jakie inne głoski możemy wstawić w miejsce tej brakującej i jakie wyrazy powstaną?*;
3.	Czytanie książeczek dla dzieci poświęconych alfabetowi lub poszczególnym literom; wykonywanie własnych książeczek z alfabetem;
4.	Regularne rozmowy na temat poznawanych wyrazów, wspólne tworzenie książeczek i list wyrazów (ang. *Word banks*), w których występuje aktualnie poznawana litera lub zlepek liter;
5.	Rozmowy z dziećmi na temat relacji litera-głoska występujących w ich imionach;
6.	Zwracanie szczególnej uwagi na relacje litera-głoska podczas pisania na tablicy lub pracy indywidualnej z uczniem, głośne omawianie tej relacji;
7.	Zachęcanie uczniów do manipulowania modelami liter;
8.	Pomoc dzieciom w zapisywaniu liter, których charakterystyczne głoski usłyszały;
9.	Podczas wspólnego czytania pomoc dzieciom w wykorzystaniu wiedzy na temat poruszanego w tekście tematu i znajomości kontekstu językowego, a dodatkowo pierwszej litery i głoski w danym wyrazie w celu odgadnięcia/przewidywania jaki to może być wyraz, a następnie dekodowanie dalszej części wyrazu w celu potwierdzenia lub odrzucenia pomysłu;
10.	Rozpoznawanie rymów i tworzenie własnych;
11.	Liczenie głosek i sylab w dłuższych wyrazach;
12.	Wymawianie i wielokrotne powtarzanie danej głoski;
13.	Wyklaskiwanie głosek w usłyszanych wyrazach;
14.	Wymawianie głosek przed lustrem w celu zaobserwowania kształtów przyjmowanych przez narządy mowy;
15.	Rozciąganie podczas wymawiania całych wyrazów oraz poszczególnych, indywidualnych głosek;
16.	Wykorzystanie przedmiotów, np. Klocków, symbolizujących głoski w wyrazach, do zobrazowania pozycji głoski w wyrazie i manipulacji głoskami; przesuwanie klocków w miarę wypowiadania wyrazu.

Poza świadomością fonemiczną, również opanowanie **alfabetu** może być rozwijane jeszcze w przedszkolu lub od początku klasy pierwszej szkoły podstawowej. Należy jednak pamiętać, że o znajomości alfabetu angielskiego nie świadczy płynne odśpiewanie piosenki *ABC* do melodii *Twinkle, twinkle, little star*, i że znajomość alfabetu wymaga opanowania kilku istotnych umiejętności. Zaleca się zwrócenie uwagi na następujące aspekty:

- znajomość nazw poszczególnych liter
- znajomość relacji głoska–litera
- umiejętność rozpoznania kształtu każdej litery (np. wielkiej i małej, niezależnie od typu czcionki), oraz
- umiejętność zapisania liter zachowując ich odpowiedni kształt (Jones, Clark, i Reutzel, 2013).

Jak wspomniano w sekcji 4.1., niewątpliwym ułatwieniem dla polskich uczniów jest fakt, że języki polski i angielski korzystają z alfabetu łacińskiego, co oznacza identyczny kształt liter, podobnie brzmiące głoski kojarzone z poszczególnymi literami oraz podobne nazwy wielu liter. Należy jednak pamiętać o różnicach zarówno w charakterystycznych dla danych liter głoskach, jak i w brzmieniu nazw liter. W wyniku tychże różnic niektóre litery alfabetu angielskiego mogą być trudniejsze do przyswojenia przez polskich uczniów. Wśród najbardziej problematycznych liter należy wymienić *I*, *J*, *Q*, *U*, *W*, *Y*, i *X* i tak zaplanować nauczanie, by poświęcić im więcej czasu i uwagi w ramach regularnych powtórzeń (Struk, 2020).

Jak łatwo się domyśleć, opanowanie czterech powyższych aspektów znajomości alfabetu angielskiego wymaga czasu i regularnej praktyki, stąd wniosek, by dydaktycy podjęli wysiłek nauczania alfabetu angielskiego zanim rozpocznie się formalne nauczanie czytania, a więc już w edukacji przedszkolnej. Dobra znajomość alfabetu angielskiego pozwoli na kolejny krok, a więc na rozwijanie umiejętności **dekodowania**, tj. czytania na poziomie wyrazu, a w dalszej kolejności na wprowadzenie dziecka w szerszy świat druku i literatury anglojęzycznej. Poniższa tabela przedstawia przykłady ćwiczeń wspierających znajomość alfabetu, które mogą być zastosowane na lekcjach języka angielskiego w przedszkolu i w edukacji wczesnoszkolnej.

Tabela 4.2. Ćwiczenia rozwijające znajomość alfabetu (na podstawie Blamey & Beauchat, 2016, s. 80).

ASPEKTY ZNAJOMOŚCI ALFABETU	PRZYKŁADOWE ĆWICZENIA ROZWIJAJĄCE ZNAJOMOŚĆ ALFABETU
Rozpoznawanie liter	Dzieci: - wskazują podaną przez nauczyciela literę wskazówką lub różdżką, - „polują" na podaną literę łapką na muchy z wyciętym otworem, - wskazują odpowiednią literę kukiełką lub klasową maskotką, - nazywają literę, którą widzą na karteczce;

Znajomość relacji grafem – fonem	Dzieci: - powtarzają aliteracyjny tytuł książeczki lub frazę i podają pierwszy fonem usłyszany na początku wyrazów, - powtarzają frazę z jedną powtarzającą się samogłoską i podają fonem, - w trakcie głośnego czytania reagują na wskazany wcześniej fonem, - powtarzają za nauczycielem słowa z daną głoską;
Znajomość kształtu liter	Dzieci odwzorowują litery: - w powietrzu wg. modelu wskazanego przez nauczyciela, - na plecach kolegi/koleżanki, - na indywidualnych ścieralnych tablicach, - na dużym brulionie, białej tablicy lub ekranie interaktywnym.

Uzyskanie wysokiego poziomu świadomości fonemicznej oraz opanowanie alfabetu w języku angielskim pozwoli uczniom na przyswojenie i zautomatyzowanie znajomości relacji głoska – litera (nazywanej często relacją fonem – grafem), niezbędnej do dalszej nauki.

Twoja kolej:

1. W jaki sposób osiągnięcie wysokiego poziomu świadomości fonemicznej oraz opanowanie alfabetu angielskiego pomoże uczniowi klasy pierwszej szkoły podstawowej w nauce czytania w języku angielskim?
2. Wymień i pokrótce wyjaśnij każdy z czterech aspektów znajomości alfabetu angielskiego omówionych powyżej.
3. Zaproponuj ćwiczenia o charakterze multisensorycznym w rozwijaniu świadomości fonemicznej oraz każdego z czterech aspektów znajomości alfabetu angielskiego.

Lektura dodatkowa:

Cardoso-Martins, C., Mesquita, T. C., i Ehri, L. E. (2011). Letter names and phonological awareness help children to learn letter–sound relations. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(1), s. 25-38.

Jones, C. D.; Clark, S. K.; Reutz, D. R. Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research, Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal,* (41), s. 81-89.

Reading rockets. https://www.readingrockets.org/teaching/reading101-course/ modules/ phonological-and-phonemic-awareness/

Struk, B. (2018). The role of alphabetic knowledge and sight vocabulary in the development of early EFL reading. W: A. Bąk-Średnicka, A. Gilarek, i A. Malicka-Kleparska. *Language, Literature, and Teacher Education*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.

Szpotowicz, M. i Szulc-Kurpaska, M. (2009). *Teaching English to Young Learners*. Warszawa: PWN.

4.3. Rozwiązania dydaktyczne: podejścia i techniki

W kolejnych sekcjach omówione zostaną podejścia wykorzystywane w nauczaniu czytania w języku angielskim, których skuteczność potwierdzają badania naukowe przeprowadzone zarówno wśród dzieci anglojęzycznych jak i obcojęzycznych. Jako pierwsze opisane będzie podejście **phonics** ułatwiające poznanie relacji grafem – fonem. W dalszej kolejności czytelnik będzie miał możliwość zapoznania się z techniką **czytania przez analogię**, gdzie znajomość fragmentu znanego już dziecku wyrazu pomaga w odczytaniu wyrazu nieznanego. Jako ostatnie omówione będzie **podejście globalne**, skuteczne w nauczaniu rozpoznawania wyrazów o nieregularnej ortografii.

4.3.1. Podejście Phonics

Jak wspomniano wcześniej, w języku angielskim relacje grafem – fonem mają często charakter nieregularny, gdyż zadaniem uczącego się jest przyswojenie relacji pomiędzy 26 literami alfabetu (grafemami) i 44 głoskami (fonemami) (Roberts, 2017, p.77). Podejście **phonics** stanowi częściowe rozwiązanie w tym niełatwym dla początkującego czytelnika zadaniu.

Naukę relacji grafem – fonem za pomocą tego podejścia można przeprowadzić w dwóch kierunkach: poprzez **analizę** (ang. *analytic phonics*) i **syntezę** (ang. *syntetic phonics*). Nauka czytania poprzez analizę rozpoczyna się od ćwiczeń w rozpoznawaniu słów metodą całościową. Wyrazy w ten sposób poznane stanowią bazę do dalszej nauki, kiedy to uczniowie dokonują analizy, tj. podziału wyrazu na grafemy w połączeniu z odpowiadającymi im fonemami, i za pomocą ćwiczeń przyswajają te połączenia. Nauka zaczyna się od zwrócenia uwagi uczniów na pierwszy grafem danego wyrazu i odpowiadający mu fonem, następnie analizie poddawane są środkowe i końcowe grafemy. W ten sposób poznane relacje między grafemami i fonemami służą do dalszej syntezy głosek i odczytywania kolejnych wyrazów.

Ryc. 4.1. Schemat nauki czytania wyrazu *dog* poprzez analizę.

dog		
d	**o**	**g**

Z kolei nauka czytania za pomocą syntezy zakłada zwrócenie uwagi w pierwszej kolejności na pojedyncze grafemy w połączeniu w odpowiadającymi im fonemami. Dziecko zostaje w pierwszej kolejności zapoznane z kilkoma podstawowymi spółgłoskami i samogłoskami, których syntezy dokonuje w trakcie odczytywania wyrazu. W tym podejściu uczeń ma możliwość dekodowania wyrazów już na samym początku nauki, co może mieć pozytywny wpływ na motywację do dalszej nauki i do samego czytania.

Ryc. 4.2. Schemat nauki czytania wyrazu *dog* poprzez syntezę.

d	o	g
dog		

Nauczanie czytania wg podejścia **phonics** opiera się na analizie bądź syntezie głównie pojedynczych samogłosek /a/, spółgłosek /b/, dwuznaków /ch/ oraz odpowiadających im fonemów, ale również na łączeniu grup spółgłosek /bl/ z fonemami. Poniżej przedstawiono elementy wyrazu wykorzystywane w podejściu **phonics**.

Ryc. 4.3. Główne elementy wyrazu w nauczaniu czytania początkowego wg podejścia **phonics** (Blamey i Beauchat, 2016, s. 96).

	ELEMENTY WYRAZU	PRZYKŁADY
Łatwiejsze elementy	spółgłoski nagłosowe - na początku wyrazu (ang. *onset consonants*)	m, b, d, r, s
	spółgłoski wygłosowe - na końcu wyrazu (ang. *rime consonants*)	t, d, m, r, s
	grupa spółgłosek (ang. *consonant blends*)	bl, pl, cl, tr, fr
	dwuznaki (ang. *digraphs*)	ch, th, ph, sh
	krótkie samogłoski (ang. *short vowels*)	a, e, i, o, u
	długie samogłoski (ang. *long vowels*)	a_e, i_e, ea, ee, ai
	grupa samogłosek (ang. *diphthongs*)	oi, oy, ow
Trudniejsze elementy	samogłoska zamknięta spółgłoską *r* *(*ang. *r controled vowel)*	ar, ir, ur, er

Podejście **phonics** uznano w badaniach jako skuteczne szczególnie w przypadku gdy relacje grafem – fonem charakteryzują się dużą nieregularnością, jednak zbyt częste wykonywanie przez uczniów ćwiczeń opartych na tym podejściu niesie za sobą zagrożenia istotne z punktu widzenia motywacji do czytania. Po pierwsze, teksty mogą być ubogie w słownictwo, dobrane głównie na podstawie ograniczonej ilości grafemów, czyli grafemu aktualnie nauczanego w połączeniu z tymi poznanymi wcześniej. Z kolei teksty z ograniczonym słownictwem mogą być mało atrakcyjne pod względem treści i zniechęcające do czytania. Innym istotnym zagrożeniem dla motywacji do czytania może być przeświadczenie początkującego czytelnika, że istotą obcowania z tekstem jest automatyczne rozpoznawanie ko-

lejnych słów. Początkujący czytelnik może nie docenić istoty samego rozumienia treści, czerpania przyjemności z czytania oraz zainteresowania opisanymi w tekście wydarzeniami. Dydaktyk powinien regularnie uświadamiać uczniów, że przyswajanie relacji grafem – fonem nie stanowi celu samego w sobie, a jedynie ma charakter pomocniczy w drodze do płynnego czytania oraz rozumienia czytanego tekstu.

Poniższa tabela zawiera zestaw ćwiczeń opartych na podejściu **phonics**, możliwych do zastosowania na lekcjach języka angielskiego w klasach 1-3 szkoły podstawowej. Pozwolą one na oswojenie uczniów z głoskami angielskimi i ich odpowiednikami w postaci liter i bardziej złożonych grafemów oraz na utrwalenie tej wiedzy, docelowo zaś na płynniejsze czytanie i lepsze zrozumienie tekstu w języku angielskim.

Tabela 4.3. Przykłady ćwiczeń rozwijających umiejętność czytania w oparciu o podejście **phonics** (Hope, 2001).

ĆWICZENIE	OPIS PROCEDURY
Aliteracja	Uczniowie korzystają ze znanych im dobrze lub zapisanych na kartce wyrazów, które zaczynają się od tej jednej głoski i tworzą własne, aliteracyjne wyrażenia lub proste zdania, np. *a beautiful, blue butterfly*, *a gorgeous, green garden*, *a flying flute;*
Czego brakuje?	Uczniowie uzupełniają zapisane na tablicy wyrazy z brakującymi grafemami na podstawie głoski, którą odgadują, np. *p _ nk (pink)* *d _ g (dog)* *st _ _ t (street)* *c _ p (cup);*
Popatrz, powiedz, zakryj, napisz, sprawdź	Uczniowie czytają wyrazy zwracając uwagę na ortografię, następnie zakrywają przykład i zapisują samodzielnie z pamięci, po czym sprawdzają poprawność zapisu;
Pomieszane wyrazy	Uczniowie zapisują poprawnie wyrazy w kontekście na podstawie liter podanych w losowej kolejności, np. In my lunch box I had a *ahm* sandwich and an *ppale*. (ham, apple) I have got a *tac* and a *streamh* (cat, hamster);
Wyraz dnia	Nauczyciel zapisuje na tablicy długi wyraz w języku angielskim, np. *yesterday*, by na koniec lekcji poprosić uczniów o wymienienie ukrytych w nim krótkich wyrazów, i wspólnie je omówić;
Wykreślanka wyrazowa	Uczniowie szukają znanych im wyrazów lub wyrazów z listy w przygotowanej wcześniej wykreślance wyrazowej, zwracając uwagę na pisownię, następnie literują odnalezione wyrazy;
Krzyżówka	Na początku lekcji nauczyciel dzieli uczniów na grupy, które mają za zadanie podać odpowiedź na zaproponowane definicje, np. *This is an animal and it likes to eat mice* (cat), lub *This is where you sleep at night* (bed). Uczniowie ćwiczą literowanie odpowiedzi, a na koniec lekcji rozwiązują krzyżówkę zawierającą podane wcześniej definicje i hasła;

Bingo do Phonics	Uczniowie otrzymują karty do Bingo wraz z kartonikami do przykrywania wyrazów. Nauczyciel wymawia konkretną głoskę a uczniowie zakrywają wyrazy z daną głoską – gdy zakryją cały rząd wyrazów krzyczą BINGO! Przykładowa karta do gry znajduje się w załączniku;
Wspólne części wyrazów – przedrostki, przyrostki, rdzeń wyrazowy	Uczniowie analizują wyrazy pod względem podobieństw w pisowni, np. *the, there, their, they, then, them, they're*, lub *when, which, what, why, while, where;*
Łączenie w pary	Uczniowie zapisują na karteczkach wyrazy wielosylabowe z listy, np. *spelling, chicken, triangle, holiday*, przecinają karteczki na pół, następnie łączą pary pochodzące z różnych wyrazów i odczytują je tak, jakby stanowiły całość, np.: *spel – angle* *chick – ling* *tri – day* *holi – en;*
Grupowanie/ sortowanie wyrazów	Uczniowie otrzymują karteczki z wyrazami, a następnie sortują je według reguły podanej przez nauczyciela lub, kiedy są już zaznajomieni z tym rodzajem ćwiczeń, sortują wyrazy według własnej zasady, np. jedna grupa wyrazów charakteryzuje się tą samą głoską na początku lub końcu wyrazu, inna grupa – identycznym grafemem.

Twoja kolej:

1. Wyjaśnij na czym polega problem nieregularności w ortografii języka angielskiego.
2. Wyjaśnij na czym polega, i w jakich dwóch kierunkach może się odbywać, nauka rozpoznawania wyrazów za pomocą podejścia **phonics**.
3. Wyjaśnij różnicę pomiędzy uczeniem dzieci rozpoznawania wyrazów za pomocą analizy i syntezy.
4. Wyjaśnij jakie zagrożenia niesie ze sobą zbyt częste wprowadzanie ćwiczeń typu **phonics** na lekcjach czytania.
5. Wybierz z podręcznika do nauki języka angielskiego dla klasy I szkoły podstawowej pięć wyrazów w języku angielskim i zaproponuj ćwiczenia o charakterze multisensorycznym w rozwijaniu umiejętności rozpoznawania tych słów zgodnie z podejściem **phonics.**

Lektura dodatkowa:

Cunningham, P. M. i Cunningham, J. W. (2002). W: A. E. Farstrup i S. J. Samuels (Red.), *What Research Has to Say About Reading Instruction.* (s. 87–109). Newark, DE. International Reading Association.

Lewis, M. i Elli, S. (2012). *Phonics: Practice, Research and Policy.* London: Sage Publications.

Tracy, D. H. i Mandel Morrow, L. *Best Practices for Phonics Instruction in Today's Classroom.* Professional Development Series: sadlier-oxford.com. Available at [https://www.academia.edu/983041/Best_Practices_for_Phonics_Instruction_in_Todays_Classroom].

4.3.2. Rozpoznawanie wyrazów przez analogię (ang. *by analogy*)

Podejście **phonics** pozwala na odczytywanie nowych wyrazów na podstawie znajomości relacji głównie pomiędzy indywidualnymi grafemami i fonemami, co jednak może być czasochłonne i obciążać pamięć roboczą. Rozpoznawanie wyrazów poprzez **analogię** polega na wykorzystaniu znajomości fragmentu znanego już czytelnikowi wyrazu do odczytania części innego, nieznanego uczniowi, co pozwala na zwiększenie prędkości i płynności czytania, a co za tym idzie na wzrost motywacji do czytania. Przykładem analogii w języku polskim mogą być wyrazy *mama*, *dama* i *lama*, gdzie automatyczne rozpoznanie sylab wygłosowych (ang. *rime*) -**ama** pozwala na szybsze odczytanie wyrazów *dama* i *lama*. Za przykład analogii w języku angielskim mogą posłużyć wyrazy *out*, *shout* i *scout*, *day*, *clay* i *stay*, lub też wyrazy *each*, *teach*, *peach* i *reach*, gdzie automatyczne rozpoznanie i odczytanie –***out***, –***ay*** oraz ***-each*** daje uczącemu się czytać możliwość sprawniejszego odczytania kolejnych, nowych wyrazów.

Tabela poniżej zawiera zestaw często występujących w języku angielskim sylab wygłosowych, których opanowanie pomoże uczniom w płynniejszym czytaniu, a co za tym idzie, w pełniejszym zrozumieniu tekstu.

Tabela 4.4. Sylaby wygłosowe w języku angielskim, które mogą być wykorzystane do nauczania czytania za pomocą **analogii** (Duffy, 2009, s. 214).

SYLABY WYGŁOSOWE
-ab, -ea, -ice, -oad, -op, -ub, -ack, -eak, -id, -oak, -ope, -uck, -ad, -eal, -ide, -oat, -ound, -ug, -ade, -ean, -ie, -ob, -out, -um, -age, -ear, -ig, -ock, -ow, -un, -ail, -eat, -ight, -od, -own, -ure, -ain, -ed, -ike, -og, -oy, -us, -ait, -ee, -ill, -oice, -ut, -ake, -eed, -im, -oil, -all, -eel, -ime, -oin, -ale, -een, -in, -oke, -am, -eep, -ine, -old, -ame, -eet, -ing, -ole, -an, -ell, -ink, -oll, -and, -en, -tion, -one, -ap, -end, -ip, -ong, -at, -ent, -ish, -ook, -ate, -et, -it, -ool, -aw, -ite, -oom.

Odczytywanie wyrazów za pomocą **analogii** zaczyna się od analizy zapisu znanego już uczniom wyrazu, którego wyboru może dokonać nauczyciel bądź sami uczniowie. Następnie nauczyciel przedstawia uczniom inny, nowy wyraz i prosi o wskazanie identycznej część obu wyrazów. Dla przykładu, znany uczniom wyraz *cat* może zostać wykorzystany do nauki szybkiego odczytywania wyrazów takich jak *mat, rat, hat, fat, bat* i wiele innych, zaś wyraz *dog* do nauki wyrazów takich jak *log*, *fog*, *smog*, czy też *frog*. Aby uczeń nauczył się stosowania tej strategii w odczytywaniu nowych wyrazów, niezbędna jest jej bezpośrednia demonstracja przez nauczyciela oraz kilkukrotne przećwiczenie.

Twoja kolej:

1. Wyjaśnij na czym polega nauczanie rozpoznawania wyrazów poprzez **analogię**. Podaj przykłady wyrazów, które mogą być odczytane przez analogię w języku polskim i angielskim.

2. Podaj kilka przykładowych sylab wygłosowych w języku angielskim, które mogą być wykorzystane w nauczaniu czytania przez **analogię**.
3. Wybierz z podręcznika do nauki języka angielskiego dla klasy II szkoły podstawowej pięć wyrazów w języku angielskim, do każdego z nich podaj trzy wyrazy o analogicznych sylabach wygłosowych. Na bazie zaproponowanych zestawów przygotuj instrukcje dla uczniów klasy II szkoły podstawowej.

Lektura dodatkowa:

Ganske, K. (2006). *Word Sorts and More, Second Edition: Sound, Pattern, and Meaning Explorations K-3*. Nowy Jork: The Guilford Press.

Goswami, U. (1995). Phonological Development and Reading by Analogy: What is analogy and what is it not? *Journal of Research in Reading, 18*(2), s. 139-145.

Sanders, N. I. (2001). *25 Read and Write mini-books that teach word families*. Nowy Jork: Scholastic.

4.3.3. Rozpoznawanie słów metodą globalną (ang. *at sight, Look and say*)

Wiele nowych wyrazów w języku angielskim może być odczytanych dzięki znajomości relacji grafem – fonem lub też na bazie analogii z częścią poznanego wcześniej wyrazu. Język angielski obfituje jednak w wyrazy, których odczytanie za pomocą powyższych technik jest utrudnione lub wręcz niemożliwe. Wyrazy te charakteryzuję się wysokim stopniem nieregularności pomiędzy zapisem graficznym a formą brzmieniową. Przykładami takich wyrazów w języku angielskim mogą być *queue*, *beautiful*, *once*, lub *give*. W tym przypadku najbardziej efektywnym sposobem na szybkie rozpoznawanie tych słów jest nauczanie jak je odczytywać za pomocą metody **globalnej** (całościowej), bez analizy graficzno–fonemicznej. Praktyka edukacyjna nie powinna jednak polegać jedynie na pokazywaniu uczniom kart z wyrazami o nieregularnej ortografii i mechanicznym powtarzaniu ich wymowy za nauczycielem, lecz powinna być interesująca i mieć charakter multisensoryczny. W tabeli poniżej przedstawiono szereg ćwiczeń mających na celu ułatwienie uczniom rozpoznawania wyrazów metodą **globalną** tak, by czytanie miało charakter płynny, ułatwiający pełniejsze zrozumienie tekstu.

Tabela 4.5. Ćwiczenia w rozwijaniu umiejętności odczytywania wyrazów metodą całościową (*at sight, Look and say*) o charakterze multisensorycznym (w oparciu o Goodman i Myers, 2004; Gunderson, 2009; Keely, 2011; Saunders, 2001; Sorensen, 2001, w: Struk, 2018, s. 86)

ĆWICZENIA W NAUCZANIU ROZPOZNAWANIA WYRAZÓW METODĄ CAŁOŚCIOWĄ (SIGHT WORDS)	
Szybkie pokazywanie kart wyrazowych	Pokazywanie uczniom kart wyrazowych wg następującej procedury: a. szybkie pokazanie wyrazu (*flash*) b. przeczytanie wyrazu (*recite*) c. utrwalenie wyrazu (*reinforce*) d. ponowne szybkie pokazanie wyrazu (*flash*) e. ponowne przeczytanie wyrazu (*recite*) f. ponowne utrwalenie wyrazu (*reinforce*) g. ćwiczenia w czytaniu wyrazu w kontekście (*practice*);
Tik-Tak-Toe	Popularna gra z wykorzystaniem zarówno wyrazów niosących znaczenie (*fish, run, small*) jak i wyrazów o nacechowaniu gramatycznym (*this, is, a*);
Skok ponad pseudowyrazami	Nauczyciel rozkłada na podłodze karty z wyrazami prawdziwymi i nieprawdziwymi, np. *big*, *dig, bigg, bik, biq*; zadaniem uczniów jest przeskoczyć tylko nad kartami z jednym, prawdziwym wyrazem wskazanym przez nauczyciela, np. *big*;
Zabawa w chowanego	Nauczyciel zamieszcza w różnych miejscach przestrzeni szkolnej karty z wyrazami np. *sea, sleep, seal, seek, seesaw, seem, bees, seed*; zadaniem uczniów jest znaleźć karty z wyrazami, w których występuje *see*;
Wąż słowny	Nauczyciel przygotowuje węża słownego z ukrytym wyrazem;
Napisy w klasie	Na meblach, półkach i urządzeniach w klasie widoczne są karty z wydrukowanymi oznaczeniami, np. *chair, table, vehicles*, itp. Uczniowie codziennie je widzą i rozpoznają całościowo;
Planszówki	Gry planszowe, podczas, których uczniowie odczytują wyrazy metoda całościową;
Pojawiające się wyrazy	Uczniowie zapisują wyrazy sokiem z cytryny, następnie podgrzewają kartkę i odczytują pojawiające się wyrazy;
Kamyki z wyrazami	Nauczyciel zapisuje wyrazy na kamykach o płaskim kształcie, następnie uczeń podrzuca kamyk koledze, który odczytuje wyraz;
Słoiczek do gry *I spy*	Usztywnione karteczki z wyrazami umieszczone są w zamkniętym słoiku razem z suchym makaronem; uczniowie potrząsają słoikiem i odczytują pojawiające się wyrazy;
Słowne krzesło muzyczne	Uczniowie poruszają się w takt muzyki wokół rzędu krzesełek, nauczyciel zatrzymuje muzykę i ten uczeń, który nie ma krzesełka odczytuje wyraz wskazany na liście przez nauczyciela;
Słowny twister	Uczniowie grają w grę *Twister*, na planszy z kolorami przymocowane są karty z wyrazem;
Słowne kręgle	Uczniowie grają w kręgle, do których przymocowane są karty z wyrazami, uczeń odczytuje ten wyraz na kręglu, który przewrócił w trakcie gry;

Miniksiążeczki	Uczniowie przygotowują własne miniksiążeczki z wyrazami do czytania;
Zgadnij, kim jestem?	Uczniowie otrzymują kolorowankę z ukrytym rysunkiem, np. zwierzęcia; na każdym fragmencie do zakolorowania widnieje wyraz, instrukcja podaje jakim kolorem należy pokolorować pole z danym wyrazem, w trakcie kolorowania uczniowie wielokrotnie odczytują wyrazy.

Przedstawione powyżej podejścia i techniki mają za zadanie ułatwić uczniom młodszych klas szkół podstawowych w Polsce opanowanie umiejętności czytania początkowego w języku angielskim, w szczególności rozpoznawania **słów w tekście.** Nauczanie czytania w języku angielskim powinno opierać się na solidnej wiedzy edukatorów na ten temat oraz na wprowadzaniu różnorodnych ćwiczeń, które pomogą uczniom zmierzyć się z nieregularnością w pisowni wielu wyrazów. Jednak ze względu na specyfikę języka angielskiego, zadanie to nie jest łatwe i wymaga działania wielotorowego, skoncentrowanego jednocześnie na nauczaniu dekodowania jak i wspomaganiu rozumienia tekstu. Należy unikać nadmiernego koncentrowania się na samym dekodowaniu, jak też całkowitego zarzucenia tych ćwiczeń w nadziei, że uczniowie samodzielnie przyswoją zawiłości czytania w języku angielskim. Nauczyciel powinien również wyjaśnić uczniom dlaczego stosuje wybrane techniki i w jaki sposób pomogą im one w opanowaniu umiejętności czytania w języku angielskim.

Bardzo ważnym jest, by, nauczanie czytania było poprzedzone ćwiczeniami rozwijającymi język mówiony, z wykorzystaniem słownictwa i struktur, które pojawią się w tekście. Uczeń w ten sposób przygotowany będzie koncentrował się głównie na dekodowaniu tekstu, bez potrzeby jednoczesnego domyślania się jego znaczenia. Aby uczniowie odnieśli sukces, nauczyciel powinien regularnie czytać książeczki dla dzieci w celu zapewnienia kontaktu z bogatym językiem, nauczać uczniów świadomego korzystania ze strategii prowadzących do pełnego zrozumienia oraz wspierać ich w niełatwym procesie opanowywania umiejętności czytania w języku angielskim.

Twoja kolej:

1. W nauczaniu czytania jakiej grupy wyrazów w języku angielskim powinna być zastosowana metoda globalna (ang. *at sight, Look and say*)? Wyjaśnij dlaczego i podaj przykłady wyrazów.
2. Zaproponuj minimum dziesięć technik nauczania czytania metodą globalną o charakterze multisensorycznym odpowiednich dla uczniów klas III szkoły podstawowej.
3. Odszukaj w dostępnej literaturze trzy propozycje innych niż zaproponowane powyżej gier i zabaw służących do nauczania czytania wyrazów/fraz w języku angielskim metodą globalną.

4. Wybierz z podręcznika do nauki języka angielskiego dla klasy III szkoły podstawowej pięć wyrazów w języku angielskim i zaproponuj ćwiczenia o charakterze multisensorycznym w rozwijaniu umiejętności rozpoznawania tych słów z zastosowaniem metody globalnej. Przygotuj odpowiednie materiały i instrukcje dla uczniów.

Literatura dodatkowa:

Gombash, L. i Justice, L. (2017). *ABC of active learning multisensory literacy activities*. Bangor, ME: Laurie's Empty Nest.

Keeley, S. (2011). *The complete book of sight words. 220 words your child needs to know to become a successful reader*. Nowy Jork: Flash Kids.

Scholastic. *100 words kids need to read by 1st grade*.

Struk, B. (2018). *The role of alphabetic knowledge and sight vocabulary in the development of early EFL reading.* W: A. Bąk-Średnicka, A. Gilarek, i A. Malicka-Kleparska, *Language, Literature, and Teacher Education.* Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.

PODSUMOWANIE

Celem opracowania *Nauczanie czytania w języku polskim i angielskim w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej* jest dostarczenie wiedzy na temat podstawowych metod nauczania czytania w języku polskim i angielskim oraz rozwijanie umiejętności doboru odpowiednich metod i technik nauczania czytania dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym. Skrypt ma za zadanie pomóc studentom, przyszłym nauczycielom w procesie opanowywania niezbędnej wiedzy merytorycznej i metodycznej z zakresu nauczania czytania. Celowi temu służą miedzy innymi rozdziały i podrozdziały poświęcone korzyściom płynącym z czytania, głównym modelom czytania, metodom nauczania czytania w języku polskim oraz nauczaniu czytania początkowego w języku angielskim jako obcym.

Przygotowany skrypt stanowi także odpowiedź na zapotrzebowanie środowiska studentów kierunku Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna oraz studentów kierunku Filologia angielska – specjalność nauczycielska, jak i rodziców dzieci w wieku 7-9 lat, żywo zainteresowanych tematem rozwijania umiejętności czytania w języku polskim i angielskim, na publikację o charakterze metodycznym.

Autorki wyrażają nadzieję, że przedłożony skrypt pomoże czytelnikom pełniej zrozumieć zawiłości procesu uczenia się czytania w obu językach, wzbogaci warsztat pracy oraz przyczyni się do osobistego rozwoju odbiorców. Autorki zachęcają czytelników do skorzystania z pytań sprawdzających wiedzę po przeczytaniu poszczególnych sekcji, do zapoznania się z literaturą dodatkową oraz korzystania z załączonych kart pracy w trakcie realizacji zajęć, jak również do tworzenia własnych materiałów.

BIBLIOGRAFIA

Arciszewska, E. (2002). *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Arciszewska, E. (1998). *Sojusz metod. Edukacja w Przedszkolu*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Arnold, W., & Rixon, S. (2014). Making the Moves from Decoding to Extensive Reading with Young Learners: Insights from Research and Practice around the World. W S. Rich (Red.), *Internationsl Perspectives in Teaching English to Young Learners* (s. 23-44). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Asselin, M. (2005). Redefining the School Library's Role in Literacy Teaching and Learning. W R. Doiron, & M. Asselin (Red.), *Literacy, Libraries and Learning: Using Books and Online Resources to Promote Reading, Writing, and Research* (s. 9-18). Markham: Pembroke Publishers Limited.

Besner, D., & Humphreys, G. W. (1991). *Basic Processes in Reading: Visual Word Recognition.* Hillsdale, NJ: Psychology Press.

Blamey, K., & Beauchat, K. (2016). *Starting Strong: Evidence-bassed early literacy practice.* Portland, Maine: Stenhouse Publishers.

Block, C. C., & Mangieri, J. N. (2009). *Exemplary Literacy Teachers: What Schools Can Do to Promote Success for All Students.* New York: The Guilford Press.

Bogdanowicz, M., Barańska M., Jakacka E. (2006). *Metoda Dobrego Startu: od wierszyka do literki*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Brzezińska, M. (1985). *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.

Cackowska, M. (1984). Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych. Warszawa: WSiP.

Cain, K., & Oakhill, J. (2007b). Reading Comprehension Difficulties: Correlates, Causes, and Consequences. W K. Cain, & J. Oakhill (Red.), *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A Cognitive Perspective* (s. 41- 75). New York & London: The Guildford Press.

Center, Y. (2005). *Beginning Reading: A Balanced Approach to Literacy Instruction during the First Three Years at School.* Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.

Cieszyńska-Rożek, J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci.* Warszawa: Wydawnictwo: Omega Stage Systems Jędrzej Cieszyński.

Cummins, J. (1981). The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. W: California State Department of Education (Red.), *Schooling and Language Minority Students: A theoretical framework* (s. 3-49). Los Angeles: National Dissemination and Assessment.

Czelakowska, D. (2012). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.

Czerwińska, E., Narożnik, M. (1997). *Nauka czytania, sztuka czytania, radość czytania*. „Słoneczna Biblioteka". Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Warszawa: WSiP.

Doman, G. (2013). *Subtelna rewolucja. Czytania od pierwszego roku życia*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.

Dudzińska, I. (1981). *Dziecko sześcioletnie uczy się czytać*. Warszawa: WSiP.

Duffy, G. G. (2009). *Explaining Reading: a Resource for Teaching Concepts, Skills, and Strategies.* New York: The Guildford Press.

Ellis, G., & Brewster, J. (1991). *The strorytelling handbook: A guide for primary teachers of English.* Londyn: Penguin Books.

Gambrell, L. (1996, wrzesień.). Creating Classroom Cultures That Foster Reading Motivation. *The Reading Teacher, 50*(1), s. 14-25.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading.* Harlow: Pearson Education Limited.

Hope, D. (2001). *The Complete Phonic Handbook: The Grapho-Phonic and Spelling Reference.* Rowley, MA: Didax Educational Resources.

Hudson, T. (2007). *Teaching Second Language Reading: A Guide to Teaching Reading Skills for Teachers of English as a Foreign Language.* Oxford: Oxford University Press.

Israel, S. E. (2008). *Early Reading First and Beyond: A guide to building early literacy skills.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Jakubowicz, A., Lenartowska, K., Plenkiwicz, M. (1999). *Czytanie w początkowych latach edukacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo „Arcanus".

Jones, C. D., Clark, S. K., & Reutzel, D. R. (2013). Enhancing Alphabet Knowledge Instruction: Research Implications and Practical Strategies for Early Childhood Educators. *Early Childhood Education Journal , 41*, s. 81–89.

Jurek, A. (2012). *Metody nauki czytania i pisania z perspektywy trudności uczniów.* Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.

Jurek, A. (2012). *Rozwój dziecka a metody nauczania czytania i pisania.* Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia Universalis.

Kamińska, K. (1999). *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym.* Warszawa: WSiP.

Klim-Klimaszewska, A. (2011). *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Erica.

Kupisiewicz, C., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Lems, K., Miller, L. D., & Soro, T. M. (2010). *Teaching Reading to English Language Learners: Insights from Linguistics.* New York: The Guilford Press.

Lesaux, N. K., Rupp, A. A., & Siegel, L. S. (2007). Growth in Reading Skills of Children From Diverse Linguistic Backgrounds: Findings From a 5-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), s. 821-834.

Machado, J. M. (2010). *Early Childhood Experience in Language Arts: Early literacy*. Belmont, California: Wadsworth Cengage Learning.

Majchrzak, I. (2004). *Nazywanie świata. Odmienna metoda nauki czytania*. Kielce: MAC Edukacja.

Majchrzak, I. (2007). *W obrębie dziecięcego rozumu*. Kraków: Wydawnictwo Bliżej Przedszkola.

Majchrzak, I. (1995). *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*. Warszawa: WSiP.

Metera, H. (1976). *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Nauczę się czytać".* Warszawa: WSiP.

Młodzińska, T. (1995). Czytanie a naturalna nauka języka. *Wychowanie w Przedszkolu*, nr 1.

Muter, V., & Diethelm, K. (2001, June). The Contribution of Phonological Skills and Letter Knowledge to Early Reading Development in a Multilingual Population. *Language Learning, 51*(2), 187-219.

Mystkowska, M. (1979). *Uczymy się czytać w przedszkolu*. Warszawa: WSiP.

Nunan, D. (1998). *Language Teaching Methodology: A textbook for teachers.* New York: Prentice Hall.

Roberts, T. A. (2017). *Literacy Success for Emergent Bilinguals: Getting it right in the pre-K classroom.* New York, London: Teachers College Press.

Rocławski, B. (1993). *Nauka czytania i pisania*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Rocławski, B. (2000). *Nauka czytania i pisania*. Gdańsk: GLOTTISPOL.

Rocławski, B. (1998). *Opieka logopedyczna od poczęcia*. Gdańsk: GLOTTISPOL.

Rocławski, B. (2001). *Podstawy wiedzy o języku polskim dla glottodydaktyków, pedagogów, psychologów i logopedów*. Gdańsk: GLOTTISPOL.

Sadoski, M. (2004). *Conceptual Foundations of Teaching Reading.* New York: The Guilford Press.

Scanlon, D. M., Anderson, K. M., & Sweeney, J. M. (2010). *Early Intervention for Reading Difficulties: The Interactive Strategy Approach.* New York & London: The Guildford Press.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), s. 427–463.

Sloan, G. D. (1984). *The child as critic.* Nowy Jork: Teachers College Press.

Struk, B. (2013). Literatura dziecięca w rozwoju umiejętności czytania w języku obcym - ważki temat w kształceniu neofilologa. W: H. Chodkiewicz, & R. Lewicki (Red.), *Rozwijanie wiedzy, umiejętności i postaw w kształceniu neofilologicznym - nowe wyzwania* (s. 84-100).

Struk, B. (2020). *The Development of Word Recognition in Reading in Lower Primary Polish Learners of English.* Biała Podlaska: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II.

Struk, B., & Chodkiewicz, H. (2017). Development of Early Literacy Skills in EFL: Problems and Solutions. W: R. Kiełtyka, & A. Uberman (Red.), *Evolving Nature of the English Laguage: Studies in theoretical and applied linguistics* (s. 263-273). Peter Lang: Fraknkfurt am Mein.

Struk, B. (2018). The role of alphabetic knowledge and sight vocabulary in the development of early EFL reading. W: A. Bąk-Średnicka, A. Gilarek, i A. Malicka-Kleparska, *Language, Literature, and Teacher Education*. Kielce: Uniwersytet Jana Kochanowskiego.

Temple, C., Ogle, D., Crawford, A., & Temple, C. (2018). *All Children Read: Teaching for Literacy in Today's Diverse Classroom.* New York: Pearson.

Westwood, P. (2001). *Reading and Learning Difficulties: Approaches to teaching.* Camberwell: ACER Press.

Whitmore, K. F., & Crowell, C. G. (1994). *Life in a Bilingual,Whole Language Learning Community.* York, Maine: Stenhouse Publishers.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), s. 420-432.

Willis, J. (2008). *Teaching the Brain to Read: Strategies for Improving Fluency, Vocabulary, and Comprehension.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The Influence of Orthographic Consistency on Reading Development - Word Recognition in English and German Children. *Cognition, 51*(1), s. 91-103.

Wojtyra, E. (2001). *Przegląd metod stosowanych w nauce czytania. Forum nauczycieli. Wychowanie przedszkolne*, nr 6/2001. s. 13-16.

Zielińska, E. (2017). *Kształtowanie umiejętności czytania w przedszkolu i rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci. Bliżej przedszkola* (5.188 maj 2017).

Załączniki

Załącznik nr 1

SCENARIUSZ ZAJĘĆ PROWADZONYCH METODĄ DOBREGO STARTU

Temat zajęć: „Pięć" – realizacja zajęć w oparciu o publikację „Od wierszyka do cyferki"

Grupa wiekowa: 5–latki

Cel główny:
rozwijanie funkcji wzrokowej, słuchowej, motorycznej, integracji percepcyjno -motorycznej; wprowadzenie cyfry „5"

Cele szczegółowe:
- rozwijanie sprawności językowej, ćwiczenie syntezy i analizy sylabowo – głoskowej
- rozwijanie sprawności motorycznej
- rozwijanie umiejętności współpracy w grupie

Metody:
- zadania stawiane do wykonania oraz ćwiczenia utrwalające
- rozmowa kierowana oraz objaśnianie
- pokaz ilustracji, przykład własny, naśladowanie nauczyciela

Formy:
- grupowa
- indywidualna

Środki dydaktyczne:
- piłeczki, futerko lisie
- woreczki z grochem
- karty ze wzorem do polisensorycznego rozpoznania litery „p", tace z piaskiem, patyczki
- flamastry, karty pracy ze wzorem litery „p"

Przebieg zajęć:

I. Zajęcia wprowadzające:

1. Powitanie: analiza sylabowa imienia dziecka siedzącego obok, np. po mojej prawej stronie z jednoczesnym wyklaskiwaniem sylab;
2. Zabawy utrwalające orientację w schemacie ciała: dotykanie wskazanych przez nauczyciela części ciała, np. lewą ręką do lewej nogi;
3. Zabawy utrwalające orientację w przestrzeni wykonywane przy piosence „My krasnale".

II. Zajęcia właściwe:

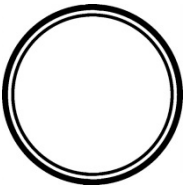
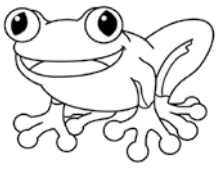
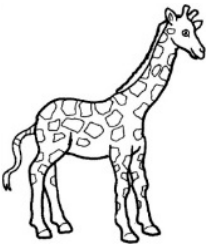
1. Ćwiczenia ruchowe – zabawa: „Szybkie kociaki" – dzieci poruszają się po dywanie jak koty. Na sygnał nauczyciela zatrzymują się, a następnie przemieszczają się „kto pierwszy"
2. Ćwiczenia ruchowo – słuchowe
   - wyklaskiwanie rytmu do słów wiersza
   - zabawa w kole – rytmiczne przesuwanie się dzieci do środka koła i na zewnątrz, zgodnie z rytmem wiersza
   - wystukiwanie rytmu piosenki na trzech woreczkach: pięścią, wewnętrzną stroną dłoni, jednym palcem itp.
3. Ćwiczenia ruchowo- słuchowo – wzrokowe
   - demonstracja wzoru cyfry „5" (kierunek, kolejność ruchów wykonywanych podczas pisania poszczególnych elementów)
   - demonstracja sposobu pisania wzoru, z równoczesnym wypowiadaniem słów wiersza
   - polisensoryczne uczenie się wzoru graficznego cyfry „5" na różnych fakturach
   - reprodukowanie wzoru poprzez „pisanie" na podłodze, na tacach z kaszą, na kartce po śladzie.

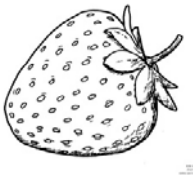
III. Zajęcia końcowe:

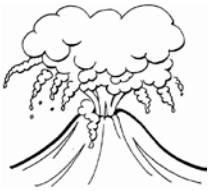
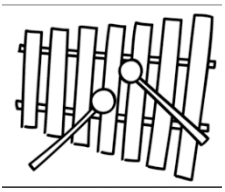
1. Pokaz prac dzieci.
2. Masażyk i odpoczynek na dywanie.

Załącznik nr 2

Karty do nauczania nazw liter i relacji litera – głoska (*grafem – fonem*)

Aa  an apple  an acorn	Bb  a bike	Cc  a cat  a circle	**Dd**  a dog
Ee  an elf	Ff  a frog	**Gg**  a guitar  a giraffe	**Hh**  a helicopter

Ii	Jj	Kk	Ll
 an insect  an ice cream	 a jellyfish	 a kangaroo	 a ladybird
Mm	Nn	Oo	Pp
 the moon	 a ninja	 an octopus	 a panda bear
Qq	Rr	**Ss**	**Tt**
 a queen	 a rose	 a strawberry	 a tent

Uu	Vv	Ww	**Xx**
 a unicorn  an umbrella	 a volcano	 a witch	 a xylophone
	Yy	Zz	
	 a yacht	 a zebra	

Załącznik nr 3

Karty przedstawiające głoski charakterystyczne dla liter w kontekście wyrazu

Pp panda bear	**Qq** queen	**Ff** frog	**Cc** cat
Jj jellyfish	**Mm** moon	**Bb** bike	**Aa** apple
Ee elf	**Vv** volcano	**Ww** witch	**Xx** xylophone
Ii insect	**Dd** dragon	**Ll** ladybird	**Yy** yacht
Nn ninja	**Ii** ice cream	**Oo** octopus	**Zz** zebra
Gg giraffe	**Tt** tent	**Aa** acorn	**Oo** ocean
Gg guitar	**Rr** rose	**Ss** strawberry	**Kk** kangaroo
Dd dog	**Uu** unicorn	**Hh** helicopter	**Cc** circle
Uu umbrella	**Hh** hour	**Kk** knock	**Ee** eagle
	Gg garage	**Tt** tuna	

Załącznik nr 4

Przykłady zadań typu Phonics

Write words in the chart:

brush, ship, fish, dish, shoe, shop

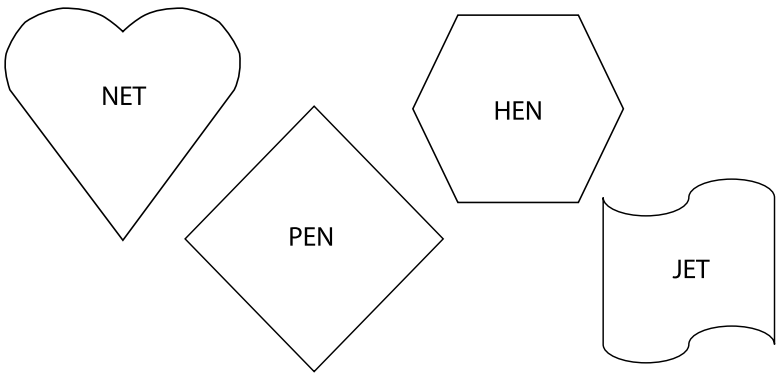
sh_____	_____sh
_____ _____ _____	_____ _____ _____

Find 7 words:

dish, fish, brush, shoe, shell, ship, shop

D	O	B	R	U	S	H	A	D	S
S	H	O	P	A	R	S	H	O	E
K	L	H	G	F	D	S	A	R	E
S	H	E	L	L	I	U	E	R	W
R	Q	X	V	U	K	S	H	I	P
D	I	S	H	T	A	F	I	S	H

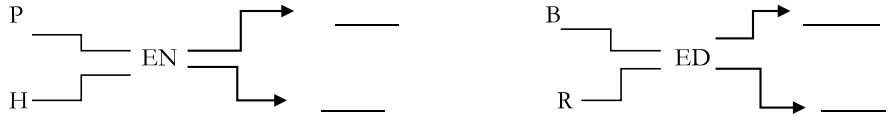
Match shapes with rhyming words:



Read the words. What sounds do you hear at the beginning and at the end of the words?

APPLE, ELEPHANT, CAR, DOG, FUNNY, PET,

Join the word parts and make words:



Match words with the same sounds as in names:

cat, red, dad, net, sad, jet, rat, pen

Sam					
Ben					

Order the letters to make words:

ETJ	ETN	ESTB	ESTR	SEMS	TEMS

Put the rhyming words in the grid:

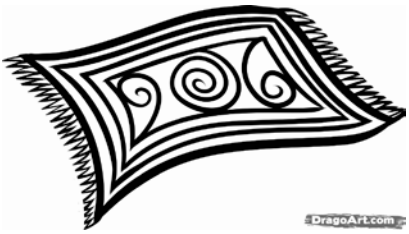
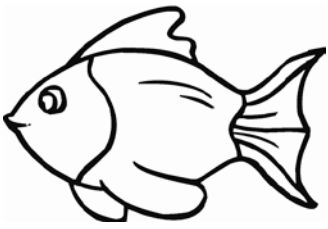
hat, shop, wig, mug

RAT		DIG	
	BUG		TOP

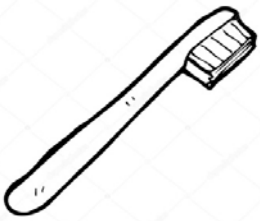
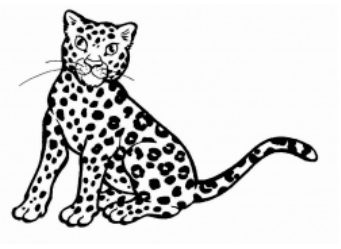
Choose *sh* or *ch*. Copy whole words:

di_____ _____	_____ildren _____	_____ imp _____
_____ess _____	_____op _____	bru_____ _____

Match rhyming pictures:

Colour in red pictures with the /tʃ/ sound:

Karta do Phonics BINGO

BINGO			
pot	bug	dog	cat
mop	fog	fin	dot
lip	nut	hen	pin
bed	run	bat	sun

Sortowanie wyrazów

crack	cricket	unlucky	kiss	house	half
brick	packet	unlock	happy	cross	shout
lock	pocket	pass	puddle	sound	pretty
ticket	chicken	happen	lesson	raft	path
o'clock	rocket	unhappy	slipped	bottom	jetty
knocks	block	pudding	south	mast	basket
track	black	count	happened	bath	cotton
trick	trickery	slipper	mountain	rotten	after
flock	cricketer	thousand	muddle	calf	mask
luck	brick	riddle	mouse	chickens	tricking

Załącznik nr 5

Ćwiczenia typu *Sight words*, *Look and say*

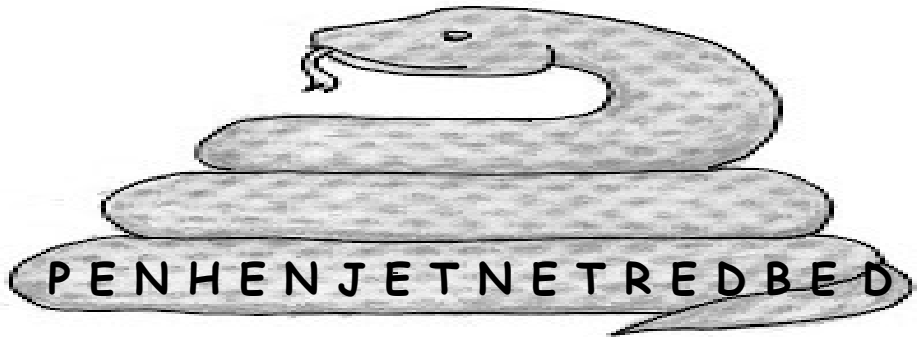
Find, colour and spell words and phrases in the grid (*shell* - red, *water* - blue, *sand* - yellow, *rock* – green, *I can hear* - pink):

shell	**water**	**sand**	**shell**
rock	**shell**	**rock**	**water**
water	**rock**	**I can hear**	**I can hear**
sand	**I can hear**	**shell**	**sand**
I can hear	**sand**	**water**	**rock**

Tick the words you can read:

shop ☐	stop ☐	rug ☐	dish ☐
fish ☐	plug ☐	hit ☐	sit ☐

Find 5 words in the word snake and spell two of them:



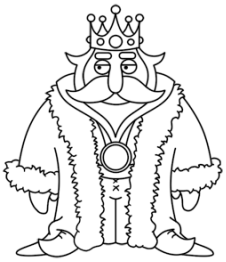
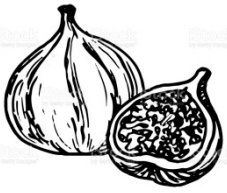
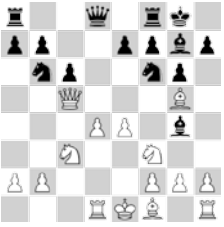
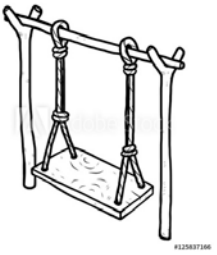
Look and read these words:

island
mountain
jungle
river
lion
elephant
under

Toss a coin on the grid, look and read the word:

munch	**chess**	**chimp**	**chess**	**munch**
chimp	**chess**	**chocolate**	**children**	**chess**
chimney	**chocolate**	**chimp**	**munch**	**chimp**
munch	**chocolate**	**children**	**chess**	**children**
chess	**chimp**	**chess**	**chimp**	**chess**

Complete gaps in the words under the following drawings:

 **S_ _ _**	 T _ _ L
 **P _ P**	 **K _ _ _**
 **F_ G**	 _ _ ESS
 **R _ _ _**	 SW_ _ _