



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXV (2/2021)

nadesłany: 17.11.2021 r. – przyjęty: 20.12.2021 r.

Emilia OLEJNIK-KRUPA\*

## **Sprawność językowa uczniów edukacji wczesnoszkolnej w ocenie rodziców. (Nie)formalne oczekiwania a rzeczywistość**

**Language skills of students in early childhood education, as assessed  
by parents. (In)formal expectations and reality**

### **Abstrakt**

**Cel.** Celem artykułu jest pokazanie pogłębionej analizy wymagań ministerialnych w zakresie edukacji polonistycznej na pierwszym etapie kształcenia w odniesieniu do rzeczywistego obrazu poziomów sprawności językowej uczniów, kończących edukację wczesnoszkolną oraz ocenę tych umiejętności z perspektywy rodziców.

**Materiały i metody.** W badaniach dokonano analizy i interpretacji ilościowej i jakościowej konstruowanych wypowiedzi na temat wyobrażeń przyszłości i ulubionych książek dzieci. Przeprowadzono również wywiady z rodzicami.

**Wyniki.** Ogólna ocena poziomu umiejętności językowych dzieci przez rodziców jest zaniżona. Widać także wyraźny rozdźwięk pomiędzy formalnymi oczekiwaniami a realnymi kompetencjami uczniów w obszarze językowym (15% osiąga wysoki poziom sprawności, 18 % niski poziom sprawności).

**Wnioski.** Ogólny obraz sprawności językowej dzieci ukazuje dysharmonię pomiędzy ministerialnymi oczekiwaniami a rzeczywistym obrazem kompetencji współczesnych dzieci. Fakt ten nie pozostaje obojętny dla praktyki pedagogicznej. Ocena poziomu rzeczywistych kompetencji językowych dzieci przez rodziców jest niewspółmierna do ich realnych umiejętności oraz z zasady zaniżona. Kwestia ta powinna stać się przedmiotem dyskusji

---

\* e-mail: [emilia.olejnik-krupa@uwr.edu.pl](mailto:emilia.olejnik-krupa@uwr.edu.pl)

Zakład Edukacji Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Polska

Department of Early School and Pre-School Pedagogy, Institute of Pedagogy, University of Wrocław, Dawida 1, 50-527 Wrocław, Poland

ORCID:0000-0001-8906-276

odnoszącej się do kwestii realnej współpracy nauczycieli z rodzicami, aby świadomość rodzicielska nie opierała się na intuicyjnej obserwacji postępów dziecka i rozumieniu procesu rozwojowego w sferze języka, lecz na realnej znajomości i rozumieniu wymagań edukacyjnych. Wszystko to przyczyni się do optymalizacji procesu wsparcia i kształcenia dzieci w obszarze językowym.

**Słowa kluczowe:** edukacja wczesnoszkolna, uczniowie, sprawność językowa, rodzice.

### **Abstract**

**Aim.** The article is aimed at a preliminary attempt to an in-depth analysis of ministerial requirements in the field of Polish language education at the first stage of education. This text presents the actual levels of language proficiency in children at the end of this stage of education, and its assessment from the parents' perspective.

**Materials and methods.** Quantitative and qualitative analysis and assessment of the statements on the vision of the future and children's favorite school readings have been made in the research. Parents were also interviewed.

**Results.** The overall assessment of the level of language skills of children by parents is underestimated. There is also a clear discrepancy between the formal expectations and the real competences of students in the linguistic area (15% achieve a high level of proficiency, 18% a low level of proficiency).

**Conclusions.** A general picture of the language disharmony of children, showing access to the ministerial expectations of students and the state of competences of contemporary children. This fact does not remain indifferent to pedagogical practice. Parents' assessment of the educational level of language competences of their children is disproportionate to their real skills and, as a result, it is underestimated. This issue is going to improve, writing about the issue of real cooperation with parents, according to the control of parents, it did not arise from the intuition having views on the development of learning and linguistic development in the sphere, but on the actual knowledge and content of teaching. Everything will contribute to the optimization of the process of supporting and educating children in the language area.

**Keywords:** early school education, students, language skills, parents.

## **Wprowadzenie**

Człowiek funkcjonuje w środowisku językowym od pierwszych chwil swojego życia – poznając je i aktywnie w nim uczestnicząc, słuchając i mówiąc, a potem także pisząc i czytając.

„W naszym przygotowaniu do życia społecznego znaczną rolę odgrywa edukacja, która przyczynia się do unifikacji procesu komunikowania. Owa unifikacja zachodzi już w pierwszych latach edukacji. Dzięki niej elementy językowych potrzeb społecznych wplatane są w ewolucyjnie kształtowane umiejętności odczytywania sygnałów pozajęzykowych, co w efekcie pozwala nam radzić sobie w życiu społecznym” (Siemieniecki, Siemieniecka, Nilsen, Bratland, 2010). Świadomość ta umacnia

więc przekonanie, że kształcenie językowe stanowi niezwykle istotny, niepodważalny i niezastąpiony filar kształcenia. Celem niniejszej analizy staje się więc diagnoza poziomu umiejętności językowych współczesnych uczniów edukacji wczesnoszkolnej i odpowiedź na pytanie, jakie są ich faktyczne kompetencje językowe, a jak oceniają tę sprawność rodzice.

### **Edukacja polonistyczna w edukacji wczesnoszkolnej. Obowiązujące regulacje**

Szkoła, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356 oraz z 2018 r. poz. 1679), określa oczekiwane osiągnięcia w zakresie edukacji polonistycznej dzieci kończących edukację wczesnoszkolną. Wynika z niej jasno, że trzecioklasista powinien w różnych sytuacjach życiowych uważnie słuchać wypowiedzi innych osób, wymagających komunikacji i wzajemnego zrozumienia. Powinien okazywać szacunek osobie wypowiadającej się, słuchać z uwagą lektur i innych tekstów czytanych przez innych. Podobnie powinien zachowywać się także podczas uroczystości, koncertów, przedstawień, świąt narodowych i innych wydarzeń kulturalnych. Ważne jest również, aby przejawiał zachowania adekwatne do sytuacji, słuchał tekstów interpretowanych artystycznie, szukał własnych wzorców poprawnej artykulacji i interpretacji słownej w języku polskim.

W sytuacjach komunikacyjnych powinien słuchać i czekać na swoją kolej oraz panować nad chęcią nagłego wypowiedziania się, szczególnie w momencie wskazywania tej potrzeby przez drugą osobę. Powinien dobierać stosowną formę komunikacji werbalnej, wyrażającą empatię i szacunek do rozmówcy oraz odpowiednie własne zachowanie. Ponadto powinien wykonywać zadania według usłyszanej instrukcji, a w sytuacji braku rozumienia formułować pytania dotyczące sytuacji zadaniowych, umożliwiające ich zrozumienie i realizację.

W zakresie mówienia kluczowe okazują się być umiejętności wypowiadania się płynnie, wyraziście, stosując adekwatne do sytuacji techniki języka mówionego: pauzy, zmianę intonacji, tempa i siły głosu. Sama wypowiedź dziecka, związana czy to z emocjami, doświadczeniami, zadaniem, sytuacjami szkolnymi, lekturą czy wydarzeniem kulturalnym, powinna mieć uporządkowaną i rozwiniętą formę (np. opowiadanie, sprawozdanie z własnej działalności). Dziecko powinno mieć także wykształconą zdolność korygowania własnych błędów. Omawiając treść przeczytanych tekstów i ilustracji,

uczeń powinien nadawać znaczenia i tytuły obrazom, a także fragmentom tekstów oraz recytować wiersze i krótkie teksty prozatorskie. Ponadto, do kluczowych umiejętności dziecka kończącego pierwszy etap edukacyjny powinno także należeć eksperymentowanie językowe, nadawanie znaczenia czynnościom i doświadczeniom poprzez twórczość, wyrażającą się w charakterystycznych dla siebie formach wypowiedzi.

W zakresie czytania kluczowa jest umiejętność czytania płynnego, poprawnego i wyrazistego na głos oraz cicho w skupieniu tekstów zbudowanych z wyrazów opracowanych w toku zajęć. W sferze czytania ze zrozumieniem, szczególnie istotna okazuje się być umiejętność wyodrębniania postaci i zdarzeń w utworach literackich oraz ustalania kolejności zdarzeń, określania ich wzajemnej zależności, odróżniania kwestii istotnych od mniej znaczących, postaci głównych i drugoplanowych. Ważne jest również to, aby uczeń potrafił, poza wskazaniem konkretnych cech bohatera, ocenić jego działanie i wskazać znaczące sytuacje, wydarzenia, zmieniające jego motywację i działanie. Dodatkowo powinien także potrafić określić nastrój utworu, wskazać elementy świata realnego i fikcyjnego. W zakresie pracy z tekstem ważne jest także wyszukiwanie w nim określonych fragmentów, spełniających konkretne kryteria, np. najpiękniejsze, trudne do zrozumienia, niezbędne do sformułowania odpowiedzi na pytania.

W okresie wczesnoszkolnym dziecko powinno także podejmować próby eksperymentowania, przekształcania tekstu i układania opowiadań twórczych, np. poprzez redagowanie dalszych losów bohatera itd.

Odręczne pismo dziecka powinno być czytelne, płynne. Dziecko powinno potrafić zapisać tekst w jednej linii oraz rozmieścić go prawidłowo na stronie zeszytu. Ponadto powinno sprawdzać napisany przez siebie tekst i dokonywać autokorekty. W zakresie pracy redakcyjnej uczeń kończący edukację wczesnoszkolną powinien potrafić:

- układać i zapisywać opowiadanie złożone z 6-10 poprawnych gramatycznie wypowiedzi w ramach zagadnień opracowanych podczas zajęć,
- dokonywać opisu osoby, przedmiotu, elementu świata przyrody na podstawie własnych obserwacji i/lub lektury,
- redagować i zapisywać (także z wykorzystaniem aplikacji komputerowych) notatkę, życzenie, ogłoszenie, zaproszenie, podziękowanie, list.

Ważne jest także to, by absolwent pierwszego etapu edukacyjnego pisał z pamięci i ze słuchu, przestrzegając jednocześnie poprawności ortograficznej w wyrazach poznanych i opracowanych w toku zajęć, stosując poprawnie znaki interpunkcyjne na końcu zdania i przecinki przy wyliczaniu, zapisując poprawnie poznane i najczęściej stosowane skróty, w tym skróty matematyczne.

Uczeń powinien także porządkować wyrazy w kolejności alfabetycznej według pierwszej i drugiej litery, zapisywać poprawnie liczebniki oraz wybrane, poznane w trakcie zajęć, pojęcia dotyczące różnych dyscyplin naukowych, układać i zapisywać plan

wypowiedzi oraz kolejność zdarzeń. Na tym etapie edukacji powinien również nauczyć się rozpoznawać wyrazy o znaczeniu przeciwnym, wyrazy pokrewne i o znaczeniu bliskoznacznym, łączyć wyrazy w wypowiedzenia i poprawnie formułować zdania.

W zakresie kształcenia językowego kluczowa okazuje się być umiejętność wyróżniania zdań w wypowiedziach, w zdaniach – wyrazów, w wyrazach – samogłosek i spółgłosek, a także zdolność klasyfikacji i przekształceń zdań, rozróżniania i stosowania w poprawnej formie wybranych części mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki).

W kwestii samokształcenia za newralgiczne należy uznać podejmowanie prób zapisu nowych, samodzielnie poznanych wyrazów, sprawdzanie poprawności ich zapisu za pomocą słownika ortograficznego i różnych źródeł informacji, np. atlasów, czasopism dla dzieci, słowników i encyklopedii czy zasobów Internetu.

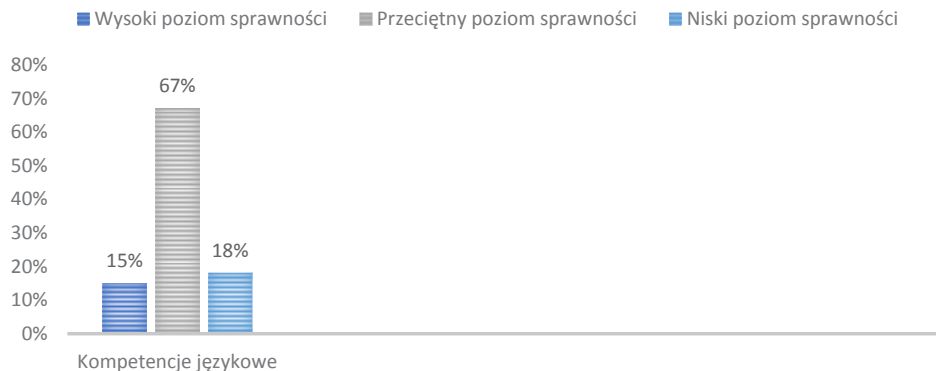
Ponadto, uczeń kończący edukację wczesnoszkolną, powinien mieć właściwy poziom motywacji do rozwijania własnych zainteresowań oraz wykorzystywać nabyte umiejętności do rozwiązywania problemów i eksploracji świata, dbając o własny rozwój i tworząc indywidualne strategie uczenia się (Dz. U. poz. 356 oraz z 2018 r. poz. 1679).

### **Obraz rzeczywisty sprawności językowej**

W celu wyeksponowania poziomów sprawności językowej dzieci dokonałam klasyfikacji opartej zarówno na analizie ilościowej, jak i jakościowej ich wypowiedzi ustnych i pisemnych, odnoszących się do wyobrażeń przyszłości oraz prezentacji ulubionej książki. Następnie, już po opracowaniu danych, przeprowadziłam z wybranymi rodzicami wywiady, dotyczące oceny kompetencji i sprawności językowej ich dzieci, a skoncentrowane na problemie. Podczas analizy wypowiedzi uczniów za znaczące uznałam aspekty dotyczące zarówno treści, jak i budowy. Tym samym więc analizie poddałam następujące komponenty ustnych wypowiedzi dziecięcych: treść (płynność formułowania myśli i konstruktywnej oceny, logiczne powiązanie kolejnych wypowiedzeń, zdolność argumentacji) oraz formę, tj. strukturę składniową zdań i jej poprawność gramatyczną oraz artykulacyjną (wypowiedź ustna) lub ortograficzną (wypowiedź pisemna), bogactwo słownika (w tym także różnorodność użytych części mowy). Wszystkie te „komponenty” oceniłam w trzystopniowej skali, przy czym 0 identyfikowało poziom niski, 1 – poziom średni i 2 – poziom wysoki. Otrzymane wyniki zsumowałam, a potem przekształciłam (standaryzacja) na skalę stenową. Finalnie poszczególnym stenom przypisałam odpowiednie poziomy sprawności językowej i tak stenom 1-3 odpowiadał poziom niski, 4-7 poziom średni, natomiast 8-10 poziom wysoki.

Dzięki temu poznałam rzeczywisty obraz poziomów sprawności językowej uczniów w świetle ministerialnych wymagań edukacyjnych oraz zobaczyłam, jak oceniają te sprawności rodzice.

Ogólny obraz (Rysunek 1) wskazuje, że blisko 70% dzieci osiąga poziom przeciętny, zaś niski i wysoki są raczej wyrównane i wynoszą odpowiednio 18% i 15%.



Rysunek 1. Poziom sprawności językowej uczniów. Źródło: Wyniki badań własnych.

W badanej grupie wyższe poziomy sprawności językowej, tj. przeciętne i wysokie osiągają chłopcy (47%), natomiast porównywalne wyniki sprawności ma zaledwie 35% dziewczynek.

W tym kontekście wydaje się szczególnie istotne to, że znaczna liczba dzieci jako swoją ulubioną książkę wskazuje pozycję spoza kanonu lektur szkolnych. Mimo, że nie wszystkie dzieci sięgają po książkę samodzielnie, to jednak budujące jest, że – jak same twierdzą, a potwierdzają to także rodzice – „Przyzwyczailiśmy się do wieczornego czytania, także cieszę się, że moja córka jeszcze chce, żebym jej czytał”, „[...] czytamy wieczorem, prawie codziennie”.

W werbalizowanych obrazach przyszłości przenikają się rozmaite potrzeby dzieci, od potrzeby przynależności, poprzez potrzeby związane z pragnieniem przewyciężenia poczucia alienacji, potrzeby estetyczne, poznawcze, aż do samorealizacji.

Wypowiedzi dzieci wyrażają ich emocje i z reguły mają dość logiczną, uporządkowaną formę. Ponadto, przepełnione są pauzami oraz tzw. przydźwiękami, np. „W Y moim Y przyszłym życiu YY chciałabym mieszkać \_\_\_ YY w Los Angeles Y albo być jak takie Y Panie z \_\_ telewizji, takie żony YYY \_\_\_ Hollywood. One YYY mają takie YYY, jakby to powiedzieć \_\_\_ bogate życie [...]”, „YY Ja w przyszłości YYY będę raczej kimś ważnym. YYY tego raczej bym chciał, bo ważni ludzie to są YYY po prostu ważni i mogą YYY coś ważnego YY zrobić dla ten \_\_, dla kraju”, „Nie mam, mam nie, takich pla..., planów, tylko mam, tylko \_\_ takie inne jakby, YYY jakby te \_\_ marzenia”, „Mogłabym \_\_ być taką \_\_ kobietą, co ma \_ taki fajny \_\_\_ dom, dom z \_\_ basenem, czy jakiś taki”.

Dzieci z łatwością formułują pytania, których celem jest pozyskanie wyjaśnień dotyczących treści formułowanej wypowiedzi („Czy mam opowiadać takie rzeczy? Mogę napisać o lekturze?”) oraz stałe utwierdzanie się w słuszności formułowanych przez siebie zdań (tu następuje wzmożenie). To nastawienie na informację zwrotną, choć powinno przyczyniać się do intensyfikacji i poprawy komunikacji międzyludzkiej, jest tu tak silne, że paradoksalnie należy rozpatrywać je w kategorii czynnika hamującego sam proces redagowania wypowiedzi z powodu presji oceny. Stałe upewnianie się o słuszności własnej opinii pokazuje ogólną tendencję i świadomość dzieci o podleganiu ustawicznej kontroli. Konsekwencje tej sytuacji znajdują oczywiście odzwierciedlenie w hamowaniu procesu spontanicznego wypowiedzania się uczniów i wpływają znacząco na obniżenie ogólnego poziomu tej sprawności „Nie lubię za bardzo mówić takich rzeczy”, „Dobrze? Dobrze mówię”, „Co ja mam dokładnie napisać?”. Mimo to, rodzice zdają się nie zauważać tej zależności, a wręcz przeciwnie – podkreślają, że „Moje dziecko się dopytuje, bo nie chce zrobić błędu... To chyba dobrze, że pyta. Kto pyta nie błądzi”. Można mówić o pewnej korelacji poglądów rodziców z postawami dzieci. Idąc dalej w kwestii oceny postaw rodzicielskich wobec zjawiska braku ufności dzieci we własne kompetencje, można z dużym prawdopodobieństwem sformułować wniosek, że źródłem dziecięcej niepewności jest doświadczenie zdobyte w rodzinie generacyjnej lub w przestrzeni szkolnej.

Mimo, że rozwój systemu fonologicznego powinien na tym etapie życia dziecka wyrażać się w automatyzacji prawidłowej artykulacji wszystkich głosek języka polskiego, to jednak – jak pokazują wyniki badań – blisko 30% badanych trzecioklasistów (z czego 60% stanowią chłopcy) wciąż deformuje substancję foniczną w płaszczyźnie segmentalnej. Najczęściej dochodzi tu do deformacji dźwięków oraz substytucji, polegającej na zastępowaniu trudniejszych głosek łatwiejszymi artykularyjnie w sytuacjach braku kontroli (mowa spontaniczna), natomiast gdy dzieci koncentrują się na procesie artykulacyjnym wyraźnie słyszalne okazuje się prawidłowe brzmienie głosek (oznacza to bliską finalizację procesu terapeutycznego).

W badanych grupie najczęstszym zaburzeniem artykulacji jest sygmatyzm właściwy, rzadziej rotacyzm. Co jednak niezwykle ważne – wszystkie dzieci, borykające się z problemami natury artykulacyjnej, uczestniczą w terapii wad wymowy. Podobnie w terapii logopedycznej bierze udział dziewczynka ze zdiagnozowanym zaburzeniem rozwoju (autyzm). „Moje dziecko od kilku lat uczęszcza do logopedy, jak również do ortodonty. Jej wada jest po prostu wynikiem wady zgryzu”, „Terapię logopedyczną zaczęliśmy bardzo szybko, jeszcze w przedszkolu, zaraz jakoś w pierwszym roku...” – podkreślają świadomi trudności własnych dzieci rodzice. O ile w kwestii zdiagnozowanych wad wymowy rodzice mają wysoką świadomość, to jednak w kwestii znajomości naturalnie zachodzących procesów fonetycznych zdają się albo nie być ich świadomi, albo negują potrzebę troski o tę stronę wypowiedzi. Wyraźnie słyszalne



w tej grupie błędy, charakteryzujące się wymową niezgodną z normą ortofoniczną, przejawiają się w formie przeróżnych zniekształceń, np. wymowa „ą” w wygłosie wyrazów, w postaci tzw. dyftongu, np. [„kupiom”], [„mieszkajom”], hiperpoprawna wymowa samogłoski nosowej „ę” na końcu wyrazów, takich jak: „mogeć”, „się”, „zarobię”, „będę”, „kupię”, „rodzinę”, „dostanę”, „chcę”, „zrobię”, „lubię”, denazalizacja „ę” przed „ł”, błędna wymowa samogłosek nosowych w śródgłosie wyrazów przed spółgłoskami zwarto-wybuchowymi, które nie spotykają się z korygującymi reakcjami rodziców. Zdarzają się także zamiany i przestawienia pojedynczych spółgłosek, ale także uproszczenia grup spółgłoskowych oraz opuszczanie spółgłosek wygłosowych w połączeniach międzywyrazowych. Trudność sprawia także prawidłowe akcentowanie wyrazów i wymowa obcojęzycznych nazw własnych, np. Louis Vuitton [„luisę witem”], Lamborghini [„lambordżyni”]. Zdarza się także, że wymowa ma charakter doliterowy, tj. ściśle oparty na zapisie ortograficznym (ten sposób wymowy u jednego z badanych dzieci koreluje z charakterystyczną wymową matki).

Wymienione odstępstwa od normy fonetycznej w opinii rodziców są wynikiem tego, że: „Język polski jest wyjątkowo trudny i mało kto, a właściwie chyba nie ma takich ludzi, którzy nie popełnialiby błędów”, „Szczerze mówiąc nawet nie wiedziałam, że to się traktuje jako błędy. Muszę się posłuchać, jak mówię”, „Bez przesady. Takie detale wymowy nie są najważniejsze”.

Zgodnie z wytycznymi ministerialnymi odręczne pismo dziecka powinno być czytelne, płynne, jednak w analizowanych pracach obserwuje się liczne uchybienia w tym obszarze. Estetyka zapisu, kształt liter, sposób ich łączenia, a nawet zdolność prawidłowego rozmieszczania tekstu na stronie sprawiają sporo trudności. W konsekwencji prace nie są staranne, a sam zapis bywa incydentalnie nieczytelny. Ewidentnie pisanie z pamięci z równoczesnym przestrzeganiem poprawności ortograficznej oraz interpunkcyjnej (zwłaszcza na końcu zdania oraz przecinków przy wyliczaniu) sprawia dzieciom wiele trudności. Sama strona techniczna zapisu budzi wśród badanych rodziców skrajne postawy – z jednej strony są tacy, dla których ten aspekt zdaje się nie mieć znaczenia „Mnóstwo ludzi pisze niewyraźnie” – podkreśla jeden z ojców, z drugiej – tacy, dla których niska czytelność czy też niestaranność zapisu stanowią realny problem edukacyjny dziecka: „Nie podoba mi się to jak on pisze. Czasami kilka razy przepisuje zadanie domowe, bo jak się nie nauczy czytelnie pisać, to w starszych klasach będzie dramat”, „Dla mnie to jest nie do pomyślenia, żeby tak «bazgrać». Mam nadzieję, że się poprawi, bo w starszych klasach nikt nie będzie rozszyfrowywał, co jest napisane na sprawdzianach, albo co gorzej na egzaminach”.

Za wysoce niepokojące należy uznać incydentalne, jak się okazuje, podejmowanie przez dzieci (przeciętny i wysoki poziom sprawności językowej) prób samokształcenia, wyrażających się w samokontroli poprawności zapisu wyrazów z trudnościami ortograficznymi. Otóż, jak pokazują wyniki badań, tylko dwoje dzieci przed rozpo-



częciem pracy zapytało o możliwość korzystania ze słownika. Rodzice tłumaczą to mechanizmem modelowania: „Często, gdy mnie pyta o jakiś zapis, a ja nie jestem pewny, szukam w Internecie, w słowniku, jak to się pisze”, „Moje dziecko nauczyło się od Pani [nauczycielki] w szkole, że jak czegoś nie jest pewne, powinno sprawdzić w słowniku. To procentuje”.

Oczywistym jest, że efektywność pisemnego porozumiewania się wiąże się w sposób bezpośredni z jakością komunikatów, które jak najrzetelniej powinny odzwierciedlać realne intencje i myśli autora. Aby było to wykonalne niezbędny jest – poza znajomością reguł kombinowania słów – odpowiedni ich zasób. Uczniowie z dużą łatwością używają wyrazów o znaczeniu przeciwnym, trudniej im jednak unikać powtórzeń (brakuje im znajomości synonimów). „Obchodzą” tę trudność używając zamków. Ogólnie, wypowiedzi dzieci mają często charakter wyliczeniowy, związany z nadużywaniem spójnika współrzednego „i”. Rzadziej, ale też dość często, dzieci używają w konstrukcjach zdaniowych spójnika hipotaktycznego „bo”. Dodatkowo, nie zawsze prawidłowo, odmieniają wyrazy i scalają je w wypowiedzenia. Oczywiście, liczba błędów wzrasta u dzieci z niższymi kompetencjami, jednak pojawiają się one także w pracach dzieci osiągających wyższe poziomy sprawności.

Zarówno w wypowiedziach pisemnych, jak i ustnych liczba rzeczowników konkretnych przeważa nad liczbą rzeczowników abstrakcyjnych, jest to jednak zjawisko naturalne, związane z etapem rozwojowym (stadium operacji konkretnych). Liczne są także czasowniki czynnościowe oraz posiłkowe. Przymiotniki i przysłówki mają najczęściej charakter stopniowalny, stosowane są w celu obrazowania dziecięcych pragnień oraz sądów.

W wypowiedziach dzieci z niskim poziomem sprawności znajduje się także partykuła życząca „oby” w zdaniach typu: „Oby tak się stało” „Oby tylko mi się to udało”, u dzieci ze średnim poziomem sprawności spotykana jest natomiast partykuła ograniczająca: „Tylko takie mam plany”, „Tylko nie wiem, co mam robić”. Ze względu na tematykę wypowiedzi najpopularniejsza jest jednak partykuła przypuszczająca „chyba”.

Ocena sprawności werbalnej z perspektywy rodziców jest znacznie wyższa niż umiejętności redagowania wypowiedzi pisemnych: „Moje dziecko potrafi pięknie mówić. Właściwie od małego opowiada bajki bez najmniejszego problemu, ale jak ma coś napisać, zreagować dłuższą wypowiedź, jest zdecydowanie trudniej”, „Szczerze mówiąc trudno mi oceniać zdolności językowe mojego dziecka, ale jak patrzę na siebie, to widzę, że ja w okresie szkolnym radziłam sobie zdecydowanie lepiej. My w tych początkowych klasach pisaliśmy prawdziwe wypracowania, a moje dziecko kilka zdań układa pół dnia, jak za karę. Ja pisałam pamiętnik, bo mi się chciało samej dla siebie, układałam «wiersze», a moje dziecko liczy, ile zdań ma napisać i ani słowa więcej”. Próba uzyskania odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak jest sprowadza się do refleksji matki: „Wydaje mi się, że nasze dzieci od początku są uczone jak «wstrzelić

się» w klucz odpowiedzi, co ogranicza naturalną ekspresję. [...] Zabawki nie stymulują wyobraźni [...]”.

Trudno polemizować z obserwacjami, które sprowadzają się do wniosku, że ograniczone wyzwania intelektualne i brak realnych kontaktów międzyludzkich rzutują na sprawność wypowiedzi. Oczywistym jest także fakt, że w zakresie wypowiedzi ustnej wyraźnie zarysowują się odmienne standardy poprawności, bo synchroniczność mowy i myślenia rodzi konsekwencje, dotyczące nie tylko zaburzenia w zakresie spójności semantyczno-syntaktycznej wypowiedzi, ale także sprawia, że wzrasta liczba krótszych lub dłuższych pauz, wtrąceń, powtórzeń, potocyzmów, argotyzmów „[...] zostaną glina”, a także ekspresywizmów w postaci zdrobnień „domek”, „córceczkę” lub mających charakter ironiczny.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że ogólna ocena poziomów sprawności językowej dzieci przez rodziców, bez względu na rzeczywiste umiejętności ich dzieci, jest z reguły zaniżona. Tylko nieliczni – i raczej dotyczy to rodziców uczniów o ponadprzeciętnych umiejętnościach – oceniają swoje dzieci na bardzo dobrym poziomie. Można więc mówić o ogólnej tendencji do postrzegania sprawności dziecka w tym obszarze jako wymagającej stymulacji i poprawy, bez względu na stan faktyczny. Wielu rodziców nie wini jednak za ten stan siebie jako osób odpowiedzialnych za proces kształcenia dzieci, nie obarcza tą odpowiedzialnością nauczycieli, ale wskazuje na nieprawidłowości, błędy w zakresie ogólnej organizacji edukacji szkolnej na poziomie ministerialnym. Spojrzenie na stawiane dziecku wymagania, określone w podstawie programowej wszystkich biorących udział w badaniu, sprowadza się do stwierdzenia, że wymagania są „absurdalne”, „nieosiągalne”, „przesadzone”, „odrealnione”: „Ktoś kto formułował te zapisy nie ma pojęcia jak funkcjonuje dziecko”, „Sam nie potrafię wszystkiego, co tam jest napisane, a jakoś skończyłem studia”, „Coś tu jest bardzo nie tak, jak być powinno, jakie dziecko jest w stanie to osiągnąć? To jakieś nieporozumienie. To znaczy, że z moim dzieckiem jest gorzej niż myślałem?” – oburzają się rodzice.

## Konkluzje

Ogólny obraz sprawności językowej dzieci pokazuje realny rozdźwięk pomiędzy oczekiwaniami ministerialnymi a rzeczywistym obrazem kompetencji współczesnych dzieci na poziomie powyżej 30%, z czego 15% stanowią dzieci osiągające zdecydowanie ponadprzeciętną sprawność, zaś 18 % to dzieci, które nie są w stanie osiągnąć optymalnego poziomu tej sprawności. Dotyczy to zwłaszcza zdolności artikulacyjnych, ale również umiejętności pisania, zarówno w aspekcie redakcyjnym, ortograficznym, jak i graficznym.

Niestety, działanie wielu obiektywnych czynników oraz kontekstów społeczno-kulturowych nie sprzyja współczesnej kulturze języka, który to jako zjawisko społeczne, generowane przez społeczeństwo paradoksalnie realizuje się poprzez jednostkowego człowieka. Wszystko to sprawia, że koniecznością staje się przeniesienie punktu ciężkości z rodziców czy też nauczycieli, jako nadawców komunikatów, na dzieci i uprawomocnienie ich w procesie otwartego dialogu.

Konieczne jest także zwrócenie uwagi na likwidację bariery systemowej związanej z ocenianiem wypowiedzi uczniów, stwarzając im tym samym optymalne warunki do konstruowania wypowiedzi, zgodnie z ich naturalnym językiem. Wsparcie w tym zakresie wymaga zmian nie tylko w świadomości nauczycieli, ale także rodziców, w ogólnym postrzeganiu procesu wychowania i kształcenia, stając się wyzwaniem i motywatorem zmian polskiej rodziny i szkoły, jako domu i szkoły dialogu. Wyniki tych badań należy traktować jako istotny sygnał do reform procesu kształcenia i wychowania, a ich implikacje praktyczne należy uczynić punktem zwrotnym i traktować jako oś ideową nowatorskiej organizacji zajęć zintegrowanych.

Dodatkowo – ogólna, nieadekwatna, z reguły zaniżona ocena poziomu rzeczywistych kompetencji językowych dzieci przez rodziców powinna stać się przedmiotem dyskusji dotyczącej realnej współpracy nauczycieli z rodzicami, by świadomość rodzicielska nie opierała się na intuicyjnej obserwacji postępów dziecka i analizie porównawczej z własnym procesem kształcenia, lecz na realnej znajomości i rozumieniu wymagań edukacyjnych. Tylko tak budowana świadomość ma szansę stać się fundamentem realnego zaangażowania oraz budzenia motywacji rodziców do stymulacji i wsparcia rozwoju dziecka w obszarach, które tego wymagają.

## **Bibliografia**

- Siemieniecki, B., Siemieniecka, D., Nilsen, H., Bratland, E. (2010). *Język nowej komunikacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356 oraz z 2018 r. poz. 1679).*

