

Anna Dziemianko

WYKORZYSTANIE METODY IRENY MAJCHRZAK PODCZAS ZABAW Z DZIEĆMI W PRZEDSZKOLU

Uczyć się, aby wiedzieć (learn to know).
Uczyć się, aby działać (learn to operate).
Uczyć się, aby żyć wspólnie (learn to live together).
Uczyć się, aby być (learn to be)¹.

J. Delors

WPROWADZENIE

Współczesna koncepcja kształcenia traktuje wychowanie przedszkolne jako pierwszy szczebel nauczania i wychowania. Przedszkole jako instytucja wychowawczo-dydaktyczna odgrywa coraz większą rolę w systemie oświatowym naszego kraju. Wiek przedszkolny traktowany jest jako niezwykle ważny okres w życiu jednostki. Szybko postępujące aktualne przemiany cywilizacyjne implikują potrzebę modernizacji szkolnictwa, zasad oświatowych i teorii pedagogicznych. Pojawiają się nowe priorytety edukacyjne związane z zapewnieniem wysokiej jakości kształcenia każdej jednostce, modelu kształcenia lepiej dostosowanego do indywidualnych potrzeb i zdolności wychowanków, większej autonomii placówek, lepszego dostępu do edukacji dla najmłodszych dzieci oraz zwiększenia zaangażowania i udziału rodziców w tym procesie. Najistotniejszym przemianom w tym wieku podlega relacja dziecka z otoczeniem w zakresie uczenia się. Dziecko w wieku przedszkolnym uczy się spontanicznie, naturalnie, w każdych okolicznościach, niejako mimowolnie,

¹ J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1998, s. 85.

a nawet przypadkowo. W czasie nauczania spontanicznego dziecko robi to, co jest zgodne z jego zainteresowaniami. Drugim rodzajem uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym jest uczenie się pod kierunkiem nauczyciela. Staje się ono wówczas działalnością celową, ukierunkowaną, z wyraźnie wyodrębnionymi kolejnymi etapami, wymagającą od uczącego się coraz większej samodzielności intelektualnej, zdolności skoncentrowania się na wykonywanym zadaniu, wytrwałości w pokonywaniu przeszkód.

W świetle współczesnej wiedzy dziecko jest podmiotem wychowania. Podstawową umiejętnością pedagogiczną nauczycieli przedszkola jest rozumienie rozwojowych i indywidualnych potrzeb dziecka oraz, jak ujęła to trafnie Anna Klim-Klimaszewska, „znajdowanie trafnych dróg ich zaspokajania w specyficznych warunkach placówek wychowania przedszkolnego”².

Podstawa programowa wyznacza obowiązujące kierunki działań nauczyciela, a dzieciom zapewnia opanowanie potrzebnych umiejętności warunkujących powodzenie w szkole. Otwiera przed dziećmi i nauczycielami nowe możliwości pracy: wyboru treści, miejsca, czasu, tempa i okoliczności uczenia się, rozumianego jako samodzielne gromadzenie doświadczeń i ich rekonstruowanie. Natomiast sam proces edukacyjny, który z założenia ma być skuteczny, przyjazny i nowoczesny, nie skupia się już tylko na zdolnościach intelektualnych dzieci i opanowaniu przez nie wiedzy, ale przede wszystkim na odkrywaniu i pobudzaniu ich naturalnych uzdolnień i predyspozycji. Sprzyja tworzeniu bazy umożliwiającej dziecku ciekawe życie, w którym będzie ono otwarte i wrażliwe, a jednocześnie umiejące znajdować radość w odkrywaniu nowych wartości. Obecnie wiadomo, że gotowość do nauki czytania nie pojawia się u dziecka samorzutnie, lecz jest efektem rozwoju, w którym ważną rolę odgrywają zabiegi wychowawczo-dydaktyczne.

Wszyscy, którzy zajmują się nauką czytania, podkreślają złożoność tego problemu. Od wielu lat wywołuje on wiele kontrowersji i sporów, tak wśród teoretyków, stanowiąc przedmiot ich rozważań, jak i u nauczycieli poszukujących jego optymalnego rozwiązania.

Jedni i drudzy są zgodni, że obecnie dzieci są inne niż kilka czy kilkanaście lat temu. Przede wszystkim zmieniły się oczekiwania. U dzieci w wieku przedszkolnym przeniosły się z celu, którym była nauka czytania i pisania, na poznawanie świata. Nowe spojrzenie na naukę czytania wymaga uwzględnie-

² A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010, s. 23.

nia tej oczywistej już dziś zmiany dziecięcych oczekiwań. Dlatego nie może być rzeczą obojętną sposób, w jaki dziecko zdobywa umiejętność czytania, którą ono samo postrzega jako jeden z etapów poznawania otaczającej go rzeczywistości.

Anna Klim-Klimaszewska w *Pedagogice przedszkolnej* pisze: „Nauczyciel przedszkola jest osobą, która pełni wiodącą rolę w procesie edukacji”³. Mówi ona również, że to nauczyciel decyduje o kierunku i treści pracy wychowawczo-dydaktycznej, dobiera skuteczne metody oddziaływań pedagogicznych. Zakłada, że dziecko jest indywidualnością z charakterystycznymi pragnieniami, potrzebami, zainteresowaniami, motywacjami, swoistym sposobem patrzenia na świat i ludzi, zaletami, radościami i smutkami. Każde z dzieci jest niepowtarzalną istotą ludzką, stanowiącą odmienny świat wrażeń, myśli i uczuć. Takie potraktowanie podmiotowe dziecka zapewni sukces.

Opanowanie przez dziecko umiejętności czytania to złożony proces. Sztuka czytania wymaga dużego nakładu pracy, zarówno ze strony samego dziecka, nauczyciela, jak i rodziców. Aby początkowa nauka czytania przyniosła dobre efekty, trzeba zorganizować ją w sposób ciekawy i interesujący. Dziecko gotowe do nauki czytania to dziecko wrażliwe na znaki pisma (gotowość „chcę”) oraz podatne na wskazówki płynące od dorosłego, potrafiące z nich efektywnie korzystać (gotowość „wiem jak” i „mam możliwość”). Widać, że przedszkolaki w większości odznaczają się gotowością emocjonalno-motywacyjną, ale nie w pełni dysponują gotowością słownikowo-pojęciową, podkreśla A. Brzezińska⁴.

W literaturze pedagogicznej istnieje wiele definicji czytania. Wśród badaczy czytania występuje brak zgodności co do pojęciowego ujmowania tego zagadnienia. A. Brzezińska dokonała uporządkowania definicji i podała własne koncepcje w tym zakresie. Wyodrębniła ona dwie grupy definicji czytania. Pierwszą z nich są definicje lingwistyczne, w których ważne jest zbudowanie właściwej formy dźwiękowej, jaką tworzymy na podstawie zapisu pewnego symbolu graficznego. Przykładem należącym do tej grupy jest definicja D. Elkonina, który uważa czytanie za tworzenie dźwiękowej formy słowa na podstawie jego obrazu graficznego⁵.

³ Ibidem, s. 162.

⁴ A.I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 96.

⁵ Eadem, *Gotowość do czytania i pisanie i jej rozwój w wieku przedszkolnym*, [w:] *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, red. A.I. Brzezińska, Warszawa 1987, s. 30.

Definicje o charakterze poznawczo-psychologicznym należą do drugiej grupy, kładą nacisk na rozumienie tekstu. Jest to zauważalne w definicji opracowanej przez M.A. Tinkera i C. McCullough, którzy uważają, że czytanie

polega na rozpoznawaniu drukowanych lub pisanych symboli służących jako bodźce do przywoływania znaczeń nagromadzonych dzięki wcześniejszym doświadczeniom życiowym i tworzeniu nowych znaczeń drogą manipulowania pojęciami, które czytelnikowi są już znane⁶.

Można w tym miejscu pokusić się o wyodrębnienie trzeciej grupy definicji czytania, określonej mianem strukturalnych. Eksponują one wielofunkcyjne właściwości czytania, a ich autorzy opisują czytanie jako „proces, dzięki któremu informacja jest wydobywana z napisanego lub wydrukowanego tekstu. Ten proces w rzeczywistości jest wyjątkowo złożony i tylko częściowo jak dotąd zrozumieli”⁷.

Podobnie uważa J. Malendowicz określając czytanie jako proces złożony i dynamiczny, na który składają się zjawiska fizyczne, fizjologiczne i psychologiczne. Dodaje ona także, że czytanie polega na pojmowaniu myśli wyrażonych za pomocą umownych znaków graficznych, które tworzą tekst⁸.

M. Tyszkowa jest zdania, że czytanie to skomplikowany proces angażujący wielorako różnorodne czynności dziecka⁹.

Krótką definicję czytania podał F. Król, dla którego czytanie to nic innego jak rozumienie zawartych w tekście myśli¹⁰.

W podobnym tonie wypowiada się E. Malmquist, który uważa, że czytanie jest działalnością wieloczynnościową składającą się z wielu komponentów: wrażeń wzrokowych, percepcji, funkcji mięśni oka i pamięci. Twierdzi on również, że czytanie nie jest obecnie pojmowane jako całościowa umiejętność. Czytanie to szereg wspólnych, umysłowych działań, które w bardzo wysokim stopniu są odmienne w zależności od wielu czynników¹¹.

⁶ M.A. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, przeł. K. Dudziak, Warszawa 1980, s. 15 i nn.

⁷ A.S. Reber, *Słownik psychologii*, red. nauk. I. Kurcz, K. Skarżyńska, przeł. B. Janasiewicz-Kruszyńska, Warszawa 2000, s. 128.

⁸ J. Malendowicz, *Proces czytania i pisanie i trudności w jego opanowaniu*, [w:] *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu. Poradnik nauczyciela-reedukatora*, cz. 1, red. H. Wasyluk-Kuś, Warszawa 1978, s. 18.

⁹ M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, [w:] *Czytanie i pisanie...*, s. 134.

¹⁰ F. Król, *Sztuka czytania*, Warszawa 1982, s. 12.

¹¹ E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, przeł. A. Thierry, Warszawa 1987, s. 19.

Według I. Styczek czytanie to „umiejętność rozszyfrowywania kodu graficznego”¹². Podobnie uważa H. Mystkowska, według której czytanie to rozpoznawanie, identyfikowanie i odróżnianie wzrokowe znaków i obrazów graficznych, powiązywanie ich z ich wyobrażeniem słuchowym i ze znaczeniem, które występuje, gdy czytający dekoduje znaki graficzne¹³.

Analizując definicje czytania, można w nich wyodrębnić treści odwołujące się do trzech aspektów procesu czytania: poznawczego, fizjologicznego i znaczeniowego. W innych definicjach procesy te są określane mianem sensoryczno-motorycznych, intelektualnych i emocjonalnych. Emocjonalne pobudzenie wywołuje dążenie do dokonywania analizy znaków graficznych, wiązania ich z odpowiednikami dźwiękowymi, dążenie do poszukiwania przyczyn i następstw przedstawionych faktów oraz motywuje do powstawania wewnętrznych obrazów rzeczywistości. Wewnętrzny obraz rzeczywistości aktywizuje nie tylko zainteresowanie czytelnika, ale także czynności intelektualne, tj. pamięć, umiejętność porównywania, wyobraźnię, dokładność spostrzeżeń, umiejętność przewidywania dalszego toku zdarzeń¹⁴.

Literatura przedmiotu podaje, iż czytanie może być również rozpatrywane jako proces wychowawczy. Samodzielne czytanie tekstów usamodzielnia dziecko, dyscyplinuje jego życie społeczne, daje satysfakcję z pokonywania trudności – odbioru i pojmowania znaków graficznych. Wymiana spostrzeżeń na temat samodzielnie przeczytanego tekstu między dziećmi podnosi ich pozycję w zespole, powoduje wymianę myśli, ciekawych treści, zachęca do dalszego czytania. W związku z powyższym czytanie wszechstronnie rozwija osobowość dziecka, ogólną kulturę, kształtuje szacunek do książki¹⁵.

Dowodem na to jest definicja T. Wróbla, według którego czytanie to złożony, wieloetapowy proces fizjologiczny i psychologiczny, uwarunkowany wzajemnymi procesami rozwojowymi¹⁶.

Jednak złożoność problemu, jego wieloaspektowość, nie sprzyja znalezieniu indywidualnej metody nauki czytania, która odpowiadałaby każdemu dziecku z osobna. Dlatego pozwólmy dzieciom bawić się i podsuwajmy im

¹² J. Styczek, *Logopedia*, Warszawa 1979, s. 519.

¹³ H. Mystkowska, *Uczymy czytać w przedszkolu*, Warszawa 1979, s. 9.

¹⁴ *Ibidem*, s. 12.

¹⁵ *Ibidem*, s. 13.

¹⁶ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 2000, s. 83.

różne działania zmierzające do opanowania tego złożonego procesu, jakim jest nauka czytania.

Osoba dorosła, wprowadzająca dziecko w magiczny świat pisma, powinna pamiętać o pomocy w wysiłku podejmowanym przez samo dziecko, w dążeniu do przekraczania jego aktualnych możliwości, o umiejętnym pobudzaniu jego aspiracji tak, by samo dziecko podnosiło stopień trudności w pokonywaniu kolejnych barier. Zastosowanie tej czy innej metody podpowiadać będzie wówczas samo dziecko, wskazując poprzez swoją ciekawość i zainteresowanie, która metoda jest dla niego najwłaściwsza. Należy ją jedynie wprowadzić i uatrakcyjnić wszystkimi dostępnymi sposobami.

ZAŁOŻENIA PROGRAMU

Zdecydowałam się na działania innowacyjne w zakresie wczesnej nauki czytania z chęci poszukiwania nowych rozwiązań pedagogicznych. Innowacja oznacza wprowadzanie czegoś nowego. Innowacja pedagogiczna w potocznym rozumieniu jest określana jako „ulepszanie”, „wprowadzanie nowych rozwiązań”, „modernizacja”, „pozytywna zmiana” itp. Każdy z tych terminów zawiera część prawdy o istocie tego pojęcia. Otwiera zbiór cech, które przypisujemy innowacjom w ogóle. Specyfikę innowacji pedagogicznej zdefiniował W. Okoń:

Innowacją pedagogiczną jest zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników – w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym¹⁷.

Metody nauki czytania w przedszkolu

Przygotowanie przedszkolaka do przyszłej nauki czytania polega na właściwym wyborze metody oraz doborze zadań, które służą rozwijaniu procesów poznawczych, sprawności psychomotorycznych i pozytywnych nastawień emocjonalno-motywacyjnych. W początkowej nauce czytania ogromne znaczenie mają metody uczenia czytania. Najbardziej powszechnymi grupami tych metod są: metody syntetyczne, analityczne, analityczno-syntetyczne i globalne. Metody syntetyczne należą do najstarszych znanych metod nauki czytania w przedszkolu. Nazwisko, które jest związane z tą metodą, to W. Ickelsamer,

¹⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2002, s. 128.

XVI-wieczny twórca metody fonetycznej. Ich istotą jest przechodzenie od elementu dźwięku lub litery do całości wyrazu lub zdania. Ze względu na podstawę syntezy wyróżnia się metodę alfabetyczną, najstarszą metodę nauki czytania, zwaną inaczej sylabizowaniem, metodę fonetyczną, nazywaną także głoskową, i metodę sylabową, określaną jako zgłoskową. Metoda alfabetyczna polega na poznaniu liter, składaniu z nich sylab i tworzeniu wyrazów. W metodzie fonetycznej podstawę nauki czytania stanowi zapoznanie z samogłoskami i głoskami, a następnie przejście do czynności składania poszczególnych dźwięków w wyrazy. W metodzie sylabowej rozpoczynamy naukę czytania od sylab samogłoskowych poprzez sylaby złożone z dźwięku spółgłoskowego i samogłoskowego. W trakcie dalszej nauki następuje poznanie sylab. Opanowanie nauki czytania tą metodą doprowadza do wyodrębniania sylab pojedynczych liter przez powtarzanie wyróżnionej litery w szeregu sylab.

Metody analityczne charakteryzuje stosowanie w nauce czytania jednostek językowych mających określone znaczenie, jak wyraz, część zdania i zdanie. Do metod tych zalicza się metodę wyrazową i zdaniową. W metodzie wyrazowej zapoznaje się dziecko z określonym wyrazem poprzez słuchanie jego brzmienia w połączeniu z ilustracją. Po rozpoznaniu wyrazu w tekście odbywa się analiza słuchowo-wzrokowa. W metodzie zdaniowej jednostką językową tworzącą logiczną całość stanowi zdanie.

Metody analityczno-syntetyczne za punkt wyjścia przyjmują wyraz lub zdanie. Za pomocą analizy słuchowej lub wzrokowej następuje przejście od zdania do wyrazu bądź od wyrazu do sylaby, głoski lub litery. Wyróżnia się trzy odmiany metod analityczno-syntetycznych: o charakterze wzrokowym, fonetycznym i funkcjonalnym. W każdej z tych metod istotą analizy są tzw. wyrazy podstawowe, które spełniają kryterium fonetyczne i graficzne. W metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze wzrokowym podstawą analizy jest wyraz spostrzegany wzrokowo. Natomiast w metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze fonetycznym podstawą analizy jest budowa dźwiękowa wyrazów, która znacznie wyprzedza w czasie poznanie symboli graficznych. W początkowej fazie nauki czytania najpierw następuje rozpoznanie słuchowe wyrazów, a następnie wyodrębnianie w nich kolejnych głosek. Każdej głosce zostaje przyporządkowany, zamiast symbolu litery, kolorowy kartonik. Po pewnym czasie zastępuje się go symbolami literowymi.

W metodzie analityczno-syntetycznej o charakterze funkcjonalnym naukę czytania opiera się na stosowaniu metody analityczno-syntetycznej o charakterze wzrokowym i metody analityczno-syntetycznej o charakterze fonetycz-

nym. Analiza dokonywana jest od wyrazu poprzez sylabę do litery lub głoski, natomiast synteza dokonywana jest od litery lub głoski poprzez sylabę do wyrazu. E. i F. Przyłubscy opracowali metodę analityczno-syntetyczną o charakterze funkcjonalnym, do której również wprowadzili elementy metody globalnej. Tę metodę wykorzystał także B. Rocławski w swojej fonetyczno-literowo-barwnej nauce czytania. Metoda barwno-dźwiękowa Heleny Metery wywodzi się również z tej grupy.

Metody globalne polegają na nauczaniu czytania, w którym jako całościowy obraz graficzny postrzegane są: wyraz, część zdania lub całe zdanie. Poznanie i zapamiętywanie szeregu wyrazów jako pewnej zamkniętej całości wyprzedza w czasie analizę elementów wyrazów, tj. dźwięków i liter. Analiza sprowadza się przede wszystkim do uchwycenia różnic w poszczególnych wyrazach. Zestawienie, porównywanie i wyszukiwanie powtarzających się elementów prowadzą do poznawania liter. Następuje stopniowe przechodzenie od czytania po literze do sylaby lub wyrazu. Opanowanie umiejętności wymaga więc ciągłego poszerzania tego pola, czyli zestawienia różnej liczby liter lub liter w różnych układach graficznych w obrębie krótkich, a następnie coraz dłuższych wyrazów¹⁸. Zwolennikami i propagatorami tej grupy metod są Glen Doman, Ewa Arciszewska, Wendy Pye, Irena Majchrzak.

W Polsce za najbardziej skuteczne w początkowej nauce czytania w przedszkolu uznaje się metody analityczno-syntetyczne, w których stosuje się następujący schemat: wydzielenie wyrazu podstawowego z omówionego obrazka, opowiadania lub wiersza, analiza słuchowa wyrazu podstawowego, zbudowanie jego schematu z białych, a następnie z kolorowych cegiełek, ułożenie wyrazu ze znanych głosek, wyodrębnianie pierwszej głoski oraz utrwalanie jej przez poszukiwanie w innych wyrazach, pokaz małej i wielkiej litery drukowanej oraz rozpoznawanie nowej litery wśród innych i utrwalenie jej w pamięci.

W Polsce, na przestrzeni ostatnich lat, pojawiło się wiele nowych koncepcji nauki czytania, umownie nazywanych „metodami”. Stosowanie ich w edukacji przedszkolnej wymaga określonej wiedzy o rozwoju dziecka oraz o specyficznych właściwościach języka polskiego. Nowe metody stanowią dla nauczyciela swoiste wyzwanie – pomocy dzieciom w żmudnej, czasami monotonnej, pełnej przeszkód drodze poznania. Dzisiejszy dziecięcy świat jest o wiele większy i bogatszy niż dawniejszy. Dziecko w wieku przedszkolnym, by poznać otaczającą je rzeczywistość, musi dysponować umiejętnościami da-

¹⁸ K. Kamińska, *Nauka czytania...*, Warszawa 2000, s. 90.

leko wykraczającymi poza ramy zwykłych, codziennych zajęć. Ta oczywista prawda ukierunkowuje jego działania m.in. na opanowywanie umiejętności czytania. Dziecko czuje potrzebę odczytywania informacji poprzez rozszyfrowywanie odpowiednich znaków zapisu, za pomocą których został zakodowany, by kolejno zestawiając je z innymi, oceniać i porządkować, a następnie wykorzystywać we własnym działaniu. W ten sposób postrzega umiejętność czytania jako pierwszy, samodzielny krok w uniezależnieniu się od dorosłych.

Zarówno nauczyciele, jak i teoretycy poszukują optymalnych rozwiązań, wspomagających naukę czytania dzieci w wieku przedszkolnym. Jedni i drudzy są także zgodni, że złożoność problemu i jego wieloaspektowość nie sprzyjają znalezieniu uniwersalnej metody nauki czytania, która odpowiadałaby każdemu dziecku z osobna. Świadczą o tym ciągle poszukiwania jednej „najlepszej” metody.

Podjęłam się opracowania programu, który pozwoli dzieciom od najmłodszych lat bawić się w czytanie, by w efekcie zapoznać je ze światem pisma. Chciałabym w pełni wykorzystać tendencję dziecka do zabawy i poznawania znaków graficznych. Trzeba ją wykształcać poprzez stwarzanie dziecku sprzyjających warunków jego rozwoju.

Zakładam, że działania moje służyć będą wydłużeniu nauki czytania ze zrozumieniem i pozostawią dzieciom więcej czasu na doskonalenie samej techniki czytania, co zagwarantuje im sukces w szkole.

Dostrzegając rosnącą liczbę dzieci nieosiągających w szkole dostatecznego poziomu umiejętności w zakresie czytania, opowiadam się za radykalną zmianą sposobu przygotowywania dzieci do szkoły.

Zupełnie inny sposób nauki czytania, nazwany wprowadzeniem dziecka w świat pisma, prezentuje dr Irena Majchrzak. „Nazywanie świata” – odmienna metoda nauki czytania – jest propozycją alternatywną w stosunku do najpowszechniej w Polsce stosowanej metody analityczno-syntetycznej¹⁹.

Odimienna metoda nauki czytania jest oparta na założeniach pedagogiki konstruktywistycznej, to znaczy zawiera taki łańcuch zajęć, zabaw i gier, dzięki którym dziecko w drodze samodzielnego rozumowania odkrywa i opanowuje logikę alfabetycznego szyfru. Wszystkie ogniwa tego łańcucha nastawione są na rozwój inteligencji dziecka przez stwarzanie mu warunków do samodzielnej obserwacji, dostrzegania różnic i podobieństw między różnymi elementami pisma i w efekcie do stawiania własnych hipotez i wyciągania właściwych

¹⁹ I. Majchrzak, *Nazywanie świata. Odmienna metoda nauki czytania*, Warszawa 2004, s. 5.

wniosków na temat treści czytanego tekstu. Na każdym etapie stosowania tej metody stymuluje się obserwację wizualną oraz myślenie logiczne, które jak najszybciej pomaga dziecku w odkryciu, że:

1. Słowo napisane jest nośnikiem tych samych treści co słowo mówione.
2. Kompozycja literowa danego słowa zależy od jego kompozycji fonetycznej.

Zdaniem I. Majchrzak o nabyciu umiejętności czytania decydują umysł i wzrok. W swoich założeniach pomija zupełnie analizę i syntezę słuchową. Nowością jest to, że naukę czytania nazywa nauką pisma i rozpoczyna ją od własnego imienia dziecka, ze względu na subiektywną odczuwalność jego ważności przez samo dziecko.

Naukę należy rozpocząć z każdym dzieckiem, które pojawia się w przedszkolu, niezależnie od jego wieku. Największą korzyść odnoszą dzieci najmłodsze, trzyletnie, a nawet młodsze. Będą one miały szansę swobodnego, wolnego od przymusu obcowania z pismem na długo przed tym, nim doświadczą, że należy ono do sfery objętej dyscypliną szkolną. A wtedy można mieć nadzieję, że ich dalszy kontakt z pismem będzie spontaniczny i niezależny.

W jaki sposób przekazać dziecku relacje między literą a głoską? Litery istnieją oddzielnie, więc łatwo je wyróżnić i rozpoznać. Jeżeli bazą dla poznawania liter będzie imię, to umiejętność głoskowania na wstępie nauki jest całkowicie zbyteczna. Nie ma żadnej potrzeby, aby dziecko wypowiadało głoski swojego imienia, wszak wymawia je ono bezbłędnie. Musi tylko przyswoić sobie kształt swojego napisanego imienia oraz informację, że znane mu jest brzmienie zapisane za pomocą szczególnej kombinacji kilku liter.

Głoski natomiast nie występują jako elementy niezależne. Próba wyizolowania ich jest zawsze trudna, a efekt niedoskonały. Do tego źródłem zakłóceń mogą być wady wymowy i wady słuchu. Dlatego też wymóg głoskowania bywa poważną barierą, której wiele dzieci nie może przekroczyć.

Umiejętność wzrokowego rozpoznawania liter i poznanie fonetycznej funkcji każdej z nich wystarczą, aby dziecko mogło samodzielnie wprawiać się w czytaniu. Zatem głoskowanie będzie wynikiem czytania, nie jego warunkiem. Sztuka czytania nie jest równoznaczna ze sztuką pisania. Są to dwie sprawy i towarzyszą im odmienne działania umysłu. Warunkiem czytania jest sprawny wzrok i poziom inteligencji wystarczający do rozumienia treści oglądanego tekstu. Pisanie zaś ponadto wymaga odpowiednio sprawnej ręki i wyćwiczonej percepcji słuchowej. Biorąc to pod uwagę, łatwo stwierdzić, że dziecko znacznie wcześniej jest gotowe podjąć grę czytania niż trud pisania.

Program innowacyjny „Zabawa literami” jest opisem działań zmierzających do opanowania przez dzieci w wieku przedszkolnym nauki czytania poprzez zabawę, wykorzystuje jednocześnie charakterystyczne cechy dziecka: skupienie uwagi na samym sobie oraz jego naturalną ruchliwość. Treści programu będą realizowane podczas czasu wolnego dzieci lub przeznaczonego do dyspozycji nauczyciela.

Program został napisany z myślą o dzieciach w wieku przedszkolnym, a w niektórych przypadkach nawet młodszych, przed którymi jest przełomowy moment w życiu, jakim jest opanowanie umiejętności czytania, ponieważ:

[...] drzwi do umysłu malucha są szeroko otwarte tylko do 3-ciego roku życia, potem stopniowo się zamykają, by w wieku 6 lat zmienić sposób przyswajania i przechowywania informacji²⁰.

Dziecko jest istotą rozumną, obdarzoną umiejętnością logicznego myślenia, zdolną do obserwacji i dokonywania porównań, do indukcji i dedukcji, do budowania (niekoniecznie werbalnie) hipotez i weryfikowania ich. Każde dziecko na co dzień czyni użytek z tych sprawności. Od urodzenia próbuje rozpoznać świat, w którym się znalazło; musi zacząć odróżniać osoby, przedmioty, by dostać to, czego pragnie, i uniknąć katastrofy. Ten otaczający noworodka świat jest skomplikowany – i nikt go nie upraszcza ani nie zubaża dla ułatwienia pierwszych prób poznania. Przecież nikomu nie przychodzi na myśl, żeby przed narodzinami dziecka wynieść meble z przeznaczonego dla niego pokoju, nie wpuszczać do niego członków rodziny i stopniowo dopiero, kolejno, przedstawiać dziecku ludzi i przedmioty. A czymże, wobec złożoności życia, są komplikacje ortografii?

Jeśli zatem zakładamy, że dziecko jest istotą rozumną i spontanicznie uczy się wszystkiego, co je otacza, to pojmujemy, że wrota do świata pisma, dzięki odpowiedniemu postępowaniu, od początku uchylają się przed nim zachęcająco. Dziecko, wprowadzane w świat pisma, samodzielnie buduje hipotezy dotyczące reguł języka pisanego i samodzielnie je weryfikuje. Wszystkie proponowane tu ćwiczenia mają przygotowywać dziecko do **zrozumienia** tekstu. Inicjacja uświadamia, że słowo napisane to zaszyfrowane słowo mówione, a czytanie to odkrywanie zaszyfrowanego znaczenia.

²⁰ G. Doman, J. Doman, *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, przeł. M. Pietrzak, Bydgoszcz 1992, s. 69.

Obrzęd „inicjacji”, „alfabet i wizytówki na ścianie”, „nazywanie świata” i „gry czytelnicze” są etapami procesu poznawania. Podczas każdego z nich związek dziecka ze słowem pisanym jest osobowy, ponieważ zawsze odczytuje ono tekst, by tak powiedzieć, własny, inny niż teksty jego kolegów.

Podczas gdy w przedszkolach na ogół stosuje się zasadę stopniowego zaznajamiania dzieci z literami, idea systemu wizualnego „ściany pełnej liter” opiera się na równoczesności (synchroniczności). Wszystkie elementy, konieczne do odkrycia alfabetycznego charakteru pisma i do opanowania sztuki czytania, dziecko stale i równocześnie ma przed oczami. **Dzięki temu odkrywa związki pomiędzy zapisem, brzmieniem i znaczeniem słów.** „Ściana pełna liter” pozwala przekazywać reguły pisma poprzez ćwiczenie spostrzegawczości wzroku.

Ćwiczenia przeprowadzane w czasie „nazywania świata” i „czytelniczych gier” pozwalają na realizację zasady autokontroli. Chodzi o to, by dorosły nie śledził natrętnie postępów dziecka. Dziecko na własną rękę, czasem z pomocą kolegów, osiąga sukcesy – albo popełnia błędy i dąży do naprawienia pomyłek. Umysł każdego człowieka jest autonomiczny. Procesy intelektualne podlegają swoistym prawom, niezależnym w dużym stopniu od woli samego podmiotu, a tym bardziej od woli nauczyciela. Czas potrzebny do przyswojenia sobie wiedzy jest czasem subiektywnym. Nie powinien on być w przypadku dziecka w wieku przedszkolnym ani mierzony, ani poddawany ocenie. Wystarczy, że nauczyciel nakieruje uwagę dziecka, skłoni je do obserwacji i dokonywania porównań. Trzeba tylko poczekać, aż proces myślowy zostanie zakończony – i okaże się, że dziecko umie czytać.

Innowacją w tej metodzie jest to, że umiejętność głoskowania jest wynikiem czytania, a nie jego warunkiem.

Celem głównym programu jest nabywanie i rozwijanie umiejętności czytania dzieci w wieku przedszkolnym. Natomiast cele szczegółowe to:

- Wspieranie dziecka w rozwijaniu umiejętności niezbędnych w przygotowaniu do czytania.
- Rozbudzanie zainteresowań czytaniem.
- Kształtowanie gotowości do nauki czytania.
- Rozwijanie wśród dzieci zainteresowań książką.
- Stwarzanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających nabywaniu i rozwijaniu umiejętności czytania.
- Systematyczne wprowadzanie dziecka w świat liter.
- Dostosowanie tempa nauki do indywidualnych możliwości dzieci.

- Rozwijanie spostrzegawczości, niezbędnej w dostrzeganiu różnic między literami i wyrazami.

Dziecko uczestniczące w programie:

- Ma możliwość w sposób naturalny rozbudzać pozytywną motywację do czytania.
- Nabywa poczucie własnej wartości.
- Potrafi rozpoznać obraz graficzny swojego imienia oraz imion innych dzieci.
- Dostrzega różnice w kształcie i brzmieniu liter.
- Zauważa związek pomiędzy literą a dźwiękiem, znakiem graficznym a głóską.
- Wie, że każda litera występuje w czterech formach.
- Układa swoje imię z liter – z pamięci.
- Składa wyrazy z sylab.
- Czyta całościowo ujmowane wyrazy.
- Uzupełnia zdania brakującymi wyrazami.
- Czyta proste zdania ze zrozumieniem.
- Podejmuje próby pisania swojego imienia pismem pisanym.
- Rozpoznaje i nazywa wszystkie litery drukowane i pisane, wielkie i małe.
- Wzbogaca zasób słownictwa.
- Rozwija percepcję wzrokowo-słuchową.
- Ma szansę przyswojenia sobie ortografii dzięki swojej spostrzegawczości.
- Kształtuje poczucie własnej wartości i samodzielności.
- Bierze udział w zabawach i grach czytelniczych.
- Rozwija zainteresowania czytelnicze.
- Manipuluje, przekształca, odkrywa, eksperymentuje, czyli działa.

ZASTOSOWANE DZIAŁANIA W PRZEDSZKOLU

Inicjacja – pierwsze kroki w świecie pisma

Inicjacja, jak wiadomo, to wtajemniczenie – w tym przypadku chodzi o szczególny sposób wprowadzenia dziecka w tajemniczy świat pisma i w krąg ludzi umiejących się w tym świecie poruszać. Zapraszamy do siebie małą dziewczynkę, która ma na imię *Agnieszka*. Sadzamy ją po naszej lewej stronie tak, by mogła śledzić ruchy naszej prawej ręki, w której trzymamy kartkę (tzw.

wizytówkę). Kartka jest poliniowana, dzięki czemu dziecko zwróci uwagę na to, że każda litera ma swoją specyficzną pozycję na tej „czterolinii”. Linie są zaznaczone lekko, więc formy liter będą wyraźnie widoczne. Wspólnie z dziewczynką dokonujemy analizy jej imienia.

To jest litera „A”, pierwsza litera Agnieszki, to jest „g”, następną literą Agnieszki, a to jest „n” Agnieszki, „i” Agnieszki, „e” Agnieszki, „s” Agnieszki, „z” Agnieszki, „k” Agnieszki i jeszcze raz „a”, ostatnia litera Agnieszki. Oto i cała *Agnieszka*. Tak wygląda napisane słowo „Agnieszka”. Jak ktoś zobaczy tę kartkę, to będzie wiedział, że tu, wśród nas, jest dziewczynka, która ma na imię Agnieszka.


 The image shows the word "Agnieszka" written in a cursive script on a four-line grid. The letters are connected and flow from left to right. The 'A' is the largest and sits between the top and second lines. The 'g' descends to the bottom line. The 'n' sits between the second and third lines. The 'i' has a dot above the top line. The 'e' sits between the second and third lines. The 's' sits between the second and third lines. The 'z' sits between the second and third lines. The 'k' sits between the second and third lines. The final 'a' sits between the second and third lines.

Pozwalamy dziecku uważnie, bez pośpiechu, przyrzeć się zapisowi imienia. Pomagamy policzyć, ile to słowo ma liter. Kierujemy uwagę dziewczynki na to, że większość znaków wprawdzie znajduje się w środkowym rzędzie, ale jedna opada w dół, dwie inne zaś są „wyższe” niż pozostałe. Wskazujemy kropkę nad „i”. Uświadamiamy jej, że pierwsza i ostatnia litera różnią się kształtem, ale w mowie brzmią tak samo. Zwracamy uwagę na charakterystyczny dźwięk „szszsz” i wskazujemy, że dźwięk ten zapisuje się dwoma znakami. Mówiąc o jakiegokolwiek literze i pokazując ją, staramy się wymawiać ją bardzo wyraźnie (wybrzmiewać), ale nie nakłaniamy Agnieszki, by to po nas powtarzała. Jej zadaniem jest wyłącznie słuchanie i przyglądanie się zapisowi imienia. Wskazujemy litery, o których mówimy – bo celem inicjacji jest to, by dziecko uważnie przyjrzało się charakterystycznej formie każdej kolejnej litery i rysunkowi całego imienia.

Potem pokazujemy dziecku wizytówkę ze swoim (nauczyciela) imieniem. Zachęcamy dziecko, by zastanowiło się, które imię ma więcej liter i czy mają one jakieś litery wspólne. Każda Agnieszka bez trudu zauważy, że ma więcej liter niż Ania i że mają wszystkie litery takie same: „A”, „n”, „i”, „a”. Uświadamiamy tylko dziewczynce, że we wszystkich imionach pierwsza litera jest większa niż pozostałe.

Później na oddzielnych kartkach piszemy wszystkie litery składające się na imię Agnieszki – stawiając jakiś znak, który pozwoli dziecku rozróżniać, gdzie

litery mają dół, a gdzie górę – rozrzucaamy te kartki i prosimy, by dziewczynka poskładała je w odpowiedniej kolejności. Pomagamy, gdy to konieczne, ale bez pośpiechu, nie dążymy też za wszelką cenę do osiągnięcia prawidłowego wyniku. W tym momencie bowiem najważniejsze jest to, by dziecko odczuło **wzruszenie** na widok graficznego symbolu samego siebie. Na koniec wręczamy dziecku jego wizytówkę i litery włożone do małej koperty.



Tak samo jak z Agnieszką postępujemy z Piotrem, Karolem, Anią i z każdym innym dzieckiem. Z każdym siadamy oddzielnie, z każdym rozmawiamy, starając się, aby dziecko odczuło, że odbywa się bardzo ważna dla niego ceremonia. Dzięki takiej atmosferze prawie każde dziecko, nawet trzyletnie, od razu rozpozna potem swoje imię pośród innych wizytówek. Jego zainteresowanie rozmową, skupienie uwagi, powoduje, że bezbłędnie rejestruje najdrobniejsze szczegóły charakterystyczne dla zapisu „jego” słowa – bez trudu więc Agnieszka odróżni swoje imię od imion Piotra, Ewy, Elżbiety czy Ryszarda.

Gdy już wszystkie dzieci dostaną wizytówki, umieszczamy je na ścianach w sali przedszkolnej, nieco powyżej dziecięcych głów. Od tej pory powinien pojawić się nowy zwyczaj, nowy sposób sprawdzania listy obecności: codziennie rano każde z dzieci staje pod kartką ze swoim imieniem. Dzięki temu wszyscy wychowankowie prędko zauważą i „odczytają”, kogo brakuje.

Akt inicjacji przyspiesza rozwój inteligencji. **Dlatego proponuję, by inicjacja stała się formą powitania dziecka w przedszkolu – niezależnie od wieku, w jakim do nas przychodzi.**

Trzylatki przeżywają inicjację głęboko i uroczyście, ale i ze starszymi wychowankami – nawet jeśli już wiedzą co nieco o literach, lecz jeszcze nie czytają płynnie – warto przejść ćwiczenia związane z analizą imienia. Przyjrzenie się temu słowu, dostrzeżenie kompozycji jego składników, pomoże bowiem dziecku szybko uporządkować wcześniej poznane elementy pisma i zrozumieć jego reguły.

Te zabawy mogą odbywać się rano, kiedy dzieci się dopiero zbierają, lub przed wyjściem do domu, także w czasie leżakowania albo indywidualnych

zabaw. Trzeba tylko uważać, by nie odrywać dziecka od jakiegoś zajęcia, którym akurat jest pochłonięte. W ciągu tygodnia wszystkie dzieci powinny już mieć swoje wizytówki.

Całą swoją strategię dydaktyczną buduję na fackie, że dziecko zaczynające naukę wie doskonale, jak brzmi jego imię (nawet jeśli samo nie umie go jeszcze prawidłowo wymówić), nie wie natomiast, jak się je pisze. A zatem mu to pokazuję. Niczego nie trzeba tłumaczyć, ponieważ wszystko, co w momencie inicjacji jest ważne, dziecko może po prostu zobaczyć. Proces przyswajania sobie wiedzy polega w dużej mierze na dostrzeganiu różnic. W tym przypadku chodzi o różnice kształtów różnych liter. Tak więc:

To jest *Agnieszka*, a to nie jest *Agnieszka*. To jest *Irena*.

W ten sposób pomagam dziecku dostrzec specyficzny związek pomiędzy literą a dźwiękiem – znakiem graficznym a głóską. W imieniu *Irena* nie słyca „a” na początku i łatwo dostrzec, że pierwsze litery tych dwóch imion mają odmienny kształt. Nie trzeba tego wszystkiego tłumaczyć, wystarczy pokazać. To, co się widzi, jest łatwe. Nie chcę przecież, żeby *Agnieszka* wszystko od razu zapamiętała, i nie chcę jej z tego odpytywać. Pragnę tylko, by zauważyła różnicę, nic więcej.

W czasie następnego etapu zajęć, po wręczeniu dzieciom wizytówek, tym razem w formacie A-4, i zawieszeniu ich na ścianach, wychowankowie będą ćwicyć rozpoznawanie i odnajdywanie swoich imion wśród imion pozostałych członków grupy, a potem – rozpoznawanie imion kolegów.

Kartki z imionami rozsypujemy na podłodze i prosimy dzieci o wyszukanie własnej wizytówki lub wizytówki wskazanego kolegi. Znakomite ćwicycie doskonalące spostrzegawczość to umocowanie wizytówki na poręczach krzesel. Rano wszystkie krzeselka stoją beładnie na środku sali, a zadaniem dzieci jest odszukanie swojego i postawienie go na właściwym miejscu przy stole. Każda pomyłka dziecka jest sytuacją kształcącą.

Przy okazji takiego ćwicycia dzieci uczą się wzajemnego szacunku dla swoich praw. Mogą uczyć się także uprzejmości, jeśli każde dziecko codziennie będzie szukać krzeselka dla któregoś z kolegów.

Można zaproponować dzieciom wymyślanie różnych ćwicyć i zabaw, trzeba jednak pamiętać, że wszystkie te gry mają służyć wyłącznie odszukaniu właściwej wizytówki.

Umieszczamy na ścianie alfabet; wszystkie litery – duże, małe, pisane, drukowane. Małe powinny znaleźć się pod dużymi. Tak powstaje wizualny system dydaktyczny, który nazywamy „ścianą pełną liter”. Składa się ona z liter alfabetu właśnie i z umieszczonych wcześniej na ścianach wizytówek z imionami w formacie A-4 wszystkich dzieci uczestniczących w zabawach.

A A B C C D E E F G H I J K L Ł M N N O Ó P R S S T U W Z Ż Z
a a b c c d e e f g h i j k l ł m n n o ó p r s s t u w z ż z

Aby lepiej przygotować się do czekającego nas teraz bloku ćwiczeń, przyjrzyjmy się imionom, z których większość znajdzie się najpewniej na ścianie w każdej przedszkolnej grupie. Niech to będą dziewczynki: *Agnieszka, Ala, Basia, Bożena, Ela, Ewa, Hania, Cecylia, Danusia, Grażyna, Marysia, Marzena, Klaudia, Małgosia, Oleńka, Urszula, Zuzia*. I chłopcy: *Adaś, Bartek, Czarek, Darek, Edward, Franio, Grześ, Henryk, Ignas, Jaś, Józio, Karol, Krzysztof, Lech, Maciej, Olek, Piotr, Paweł, Ryszard, Staszek, Tadzio, Władek, Zenon*.

Imiona są nieocenioną pomocą przy przekazywaniu i przyswajaniu zasad polskiej pisowni. Dzięki wizytówkom dzieci zdają sobie sprawę ze związku, jaki łączy osobę, zapis jej imienia i brzmienie tego imienia.

Przyswojenie sobie ortografii tych wyrazów wymaga od nich wyłącznie wizualnej – wzrokowej – spostrzegawczości. Dzieci z największą naturalnością uczą się, jak się pisze to albo inne imię. Nie wiedzą, że *Krzysztof* czy *Grześ* są wyrazami trudnymi. Pisze się je tak, jak widzą, i żadne dziecko nie pomyśli, że jest w tym coś dziwnego, podobnie jak nie zakwestionuje wymowy tych słów.

Naszym zadaniem będzie teraz takie pokierowanie uwagą dzieci, by uświadomiły sobie, że zawsze, gdy słyszy się w czymś imieniu głoskę „r”, to w zapisie widać literę „r”, a gdy słyszymy „n”, to w imieniu widnieje litera „n”. Niech więc Hania na przykład odnajdzie na ścianach wszystkie imiona, w których znajduje się „n” czy „i”, niech Henryk policzy wszystkie „r”, a Ludwik skupi się na literze „u” w imionach kolegów. Dzieci będą obchodzić salę dookoła, patrzeć na ścienne wizytówki, szukać, znajdować, liczyć, zwracając najpierw uwagę na litery, które mają we własnym imieniu, a potem na te, których nie mają. Każde dziecko zaczyna swoją drogę od opanowania reguł pisma od innego punktu, od innego słowa. Wzrok to przewodnik dziecka, ale podstawą rozumowania jest wcześniejsza wiedza o tym, jak brzmią imiona jego kolegów i koleżanek.

I tak dziecko odkrywa, że każdą literę wymawia się w sposób szczególnie i nie zawsze tak samo. Na przykład „n” brzmi nieco inaczej w imieniu *Wanda* niż w imieniu *Zbigniew* czy *Ania*. Ale dziecku nie przysporzy to żadnych trudności, bo przecież w sposób naturalny wymawia te słowa prawidłowo.

Szukanie „swoich” liter

Proponujemy dzieciom, by sprawdziły, czy aby na pewno wszystkie litery składające się na ich imię znajdują się na taśmie alfabetu. Teraz dzieci po kilka razy będą odnajdywać litery swojego imienia, posługując się przy tym podręcznymi wizytówkami.

Szukanie „swoich” liter odbywać się powinno w skupieniu. Nie powinno być traktowane jako sprawdzian spostrzegawczości ani jako popis przed kolegami. Przeglądanie się imionom pozwala dzieciom zauważyć, że litery różnią się formami. Każde imię zaczyna się od litery większej niż pozostałe. Większość liter znajduje się w rzędzie środkowym, wobec czego te, które „wystają” – do góry czy w dół – stanowią charakterystyczny rys danego wyrazu. Dziecko widzi też, że imiona dziewczynek kończą się na literę „a”. Imiona chłopców nie mają takiej cechy wspólnej. Wychowankowie spostrzegają, że każda litera występuje w dwóch formach: dużej i małej. Orientują się, że litera duża pełni funkcję szczególną, jest znakiem ważności danego słowa.

Przeprowadzając takie ćwiczenia, nauczyciel łatwo zauważy, że litery, które w tradycyjnych systemach nauczania zwykło się uważać za szczególnie skomplikowane – takie choćby jak „ś” czy „ó” – **przy zastosowaniu metody wizualnej** raczej pomagają w nauce, niż ją utrudniają. Zwracają na siebie uwagę i dlatego rozpoznanie słów, w których się znajdują, staje się łatwiejsze. Również kropka w literze „i” jest pożytecznym drogowskazem. Odmienność litery, jej wyjątkowość, wcale nie musi oznaczać trudności. Przy wizualnym ujęciu jest akurat odwrotnie.



Dziecko rozdaje wizytówki ułożone przypadkowo w kole przed siedzącymi dziećmi właściwym osobom.

Prezentacja alfabetu i gra w loteryjkę

Każde dziecko dostaje nową niewielką wizytówkę, która służyć mu będzie jako karta w grze w naszą loteryjkę. Nauczycielka demonstruje i omawia kolejno litery alfabetu, posługując się przykładami odpowiednich imion. Zwraca uwagę na kształt litery i odpowiadający jej dźwięk (lub dźwięki). Dziecko, w którego imieniu jest omawiana akurat litera, na swojej wizytówce zaznacza ją fasolką lub żetonem – wedle zasad gry w loteryjkę.

A oto propozycje dotyczące prezentacji alfabetu; są to oczywiście jedynie sugestie – każdy nauczyciel przeprowadzi te zajęcia zgodnie z własnym doświadczeniem, temperamentem i fantazją.

Zapoznają dzieci z wszystkimi literami alfabetu. Przedstawiam je kolejno, a dzieci sprawdzają, czy je mają w swoim imieniu (wizytówka), i przykrywają je fasolą, żetonem lub plasteliną.

A. To jest litera „A”, „a”. Popatrzcie, jest „A” duża i „a” mała. Tak wyglądają. Ale czy mała czy duża litera ta brzmi tak samo: „aaaa”. Jest to litera hałaśliwa. Kto ją ma, niech podniesie rękę. Popatrzcie, wszystkie dziewczynki mają małą „a”. I *Agnieszka*, i *Ania*, i *Irena*, i *Kasia* (wskazujemy odpowiednie imiona na wizytówkach ściennych). Tak, wszystkie dziewczynki mają na końcu swoich

imion małą literę „a”. A czy chłopcy mają „a”? Tak, *Adam, Ryszard, Czesław, Jaś, Stefan*. Ale na końcu tylko *Kuba*. (Pokazujemy to wszystko na wizytówkach ściennych). No, to teraz pod każdym „a” przykleimy znaczek z plasteliny. I dzieci, które mają dużą „A”, zostaną królowymi i królami tej litery. Kto to będzie? Agnieszka, Ania i Adam (tym dzieciom wkładamy papierowe korony z literą „A”). A kto ma dwa razy „a”? Czy jest ktoś, kto ma trzy „a”? Tak, jest. Barbara, Katarzyna, Małgorzata. Wszyscy, którzy mają w imieniu małą „a”, będą księżniczkami i książętami tej litery.

Zachęcam dzieci, by policzyły, ile razy ta litera pojawia się w imionach całej grupy. Za każde „a” można na przykład do jakiegoś pojemnika wrzucać ziarno fasoli, a potem sprawdzić, czy innych liter jest równie dużo.

A. Przechodzimy do następnej litery, „ą”. Jest taka sama jak „a”, tylko ma jeszcze dodatkowo „ogonek”. Czy jest ktoś, kto ma tę literę? Nie, nikt jej nie ma. Ale powiem wam, że wszystkie imiona dziewczynek piszemy czasem z tą literą. Kiedy, na przykład, piszemy takie zdania: *Idę z Anią na spacer, Rozmawiam z Grażynką* (dzieci podają kolejne przykłady, a my zapisujemy kilka z nich na tablicy).

Tak mniej więcej wygląda prezentacja alfabetu w praktyce. Omówię teraz, jak można wprowadzać kolejne litery alfabetu:

B, b. Królami i królowymi „b” zostaną Barbara, Beata, Bartek, Bolek, a księciem – Robert. Wymawiając starannie tę literę (wybrzmiewając ją), zwróćmy uwagę, że jest cicha i, żeby ją usłyszano, „opiera się” w imieniu *Barbara* na głośniejszą „a”, która za nią stoi.

C, c. Tego samego lub następnego dnia przechodzimy do litery „c”. Jeżeli nikt w naszej grupie nie nosi imienia Cecylia, nadajemy to imię którejś z lalek lub jakiejś postaci na ilustracji. W imieniu *Cecylia* „c” pojawia się dwa razy. Powtarzamy kilka razy tę literę, wskazując przy tym wyraz *Cecylia*. Mówimy: Kto ma tę literę? Tak, mają ją *Czarek* i *Lech* (pokazujemy te imiona). Ale czy słyszymy „c” u *Czarka* i u *Lecha* tak jak u *Cecylii*? Nie. A wiecie dlaczego? Bo jak za „c” stanie ta litera (pokazujemy „z” w alfabecie), to się zmienia dźwięk i zamiast „c” słyszymy „cz”, jak u *Czarka*, a jak za „c” stanie ta litera (pokazujemy „h” w alfabecie), to zamiast „c” słyszymy „ch”, jak u *Lecha*. Niektóre litery mają swoje kaprysy. Z tą (pokazujemy „z”) jeszcze się spotkamy niejedną raz. Jest na samym końcu alfabetu, ale spotkamy ją, zanim do tego końca dojdziemy. Zobaczycie. Pokażę wam teraz, że wiele z nas może tak przerobić swoje imię, żeby też mieć literę „c”, a za nią „z”, tak żeby w imieniu służyć było „cz”, na przykład: *Janeczek, Janeczka, Jureczek*.

Dzieci próbują przekształcać swoje imiona, a my zapisujemy je wyraźnie na tablicy.

Królami i królowymi litery „c” zostają oczywiście Cecylia (nawet jeśli jest lalką) i Czarek, księciem zaś na przykład Wacek.

E, ę. Po opisanie kształtu litery zwracamy uwagę, że jest ona, podobnie jak „a”, samodzielna i głośna. Mówimy, że litery takie nazywa się samogłoskami. Przy „ę” powtórzmy, że literę tę mogą mieć wszystkie dziewczynki, gdy napiszemy, na przykład, widzę *Ewę* lub lubię *Ołę*.

Dzieci stopniowo przyzwyczajają się do reguł prezentacji alfabetu i gry w loteryjkę. Szybciej zgłaszają swoje obserwacje, sprawniej zaznaczają litery na wizytówkach.

G, g. Zwracamy uwagę, że mała „g” plasuje się na dwóch poziomach – środkowym i dolnym (jako przykład możemy podać imię *Agnieszka*).

H, h. Opowiadamy i udowadniamy dzieciom, jak cicha jest ta litera.

I, i. Uświadamiamy dzieciom, że ta litera może brzmieć rozmaicie. Inaczej w imionach takich, jak *Iwona*, *Irena*, *Mirek*, inaczej w imionach: *Klaudia*, *Marian*, *Agnieszka*, *Piotr*. (Nie trzeba się nad tym długo rozwodzić ani skłaniać dzieci do rozmaitego wybrzmiewania „i”, bo jest to praktycznie niemożliwe, a poza tym zupełnie zbyteczne). Zwracamy uwagę, że jeszcze inaczej zachowuje się litera „i” w imionach *Marysia*, *Kasia*, *Zosia*, *Elżunia*, *Wandzia*. Gdy „i” występuje po literach „s”, „c”, „z”, „n”, wtedy zmiękcza, spieszczą słowa. Większość dziewczynek z łatwością znajdzie taką formę swojego imienia, której „i” nadaje czułe brzmienie: *Elżunia*, *Małgosia*, *Zuzia* itp.

K, k. Litera ta jest bardzo łatwa do rozpoznania i zapamiętania. Jej bohaterami będą na przykład Krzysztof, Kasia, Klaudia. I tę literę większość z nas jest w stanie „przywabić” do siebie, przekształcając imiona. *Irena* może stać się *Irką*, *Hanna* – *Hanką*, *Katarzyna* – *Kaską*, *Piotr* – *Piotrkiem*, a *Włodzimierz* – *Włodkiem*.

Nie należy ulegać pokusie odpytywania dzieci. Prezentacja liter ma być dla nich grą, grą w loteryjkę, nie zaś nauką w sensie dosłownym. Umysł dziecka w danym momencie przyswoi sobie to, co je najbardziej zainteresuje. Jeśli będziemy traktować prezentację alfabetu jak zabawę, dzieci ją bardzo polubią.

L, l. Jej królami i królowymi będą Ludwik, Ludmiła, Lech, ale zwracamy dzieciom uwagę, że litera ta pojawia się również na wizytówkach Elżbiety, Bolka czy Karola.

Ł, ł. Jest to wariant litery poprzedniej. Być może wśród dzieci znajdzie się Łukasz, wtedy on będzie osobą najważniejszą przy prezentacji tej litery. Ale poszukamy jej również w imionach Pawła, Małgosi, Ludmiły.

M, m. Litera łatwa do rozpoznania. Jej bohaterami będą Maria, Marek, Małgorzata. Zwrócimy także uwagę na wizytówkę Adama, a przy okazji zdemonstrujemy słowo *mama*.

N, n. Ta litera w wersji małej może sprawiać pewne kłopoty – łatwo ją pomylić z „u”. Tu pomocne będzie porównanie takich imion, jak *Ludwik, Hania, Urszula, Stefan*.

Ń. Jest odmianą „n”. Odnajdujemy ją w imieniu Oleńki, ale za przykład mogą nam posłużyć także imiona: *Kasieńka, Zosieńka*.

O, o. Jest najłatwiejsza do rozpoznania i zapamiętania. To kolejna samogłoska, czyli litera o samodzielnym i mocnym dźwięku. Jej bohaterami będą Ola, Olga, Olek, zwrócimy też uwagę na imiona Piotra, Doroty, Grzegorza, Małgorzaty. Być może Józia czy Józek stwierdzą, że i w ich imionach jest ta litera, zwrócimy wtedy dzieciom uwagę na kreseczkę nad literą jako znak odróżniający „o” od „ó”.

Ó. „O” kreskowane. Litera ta pojawia się w imionach Józefa i Józi. Jeśli żadne dziecko w grupie tak się nie nazywa, trzeba to imię nadać lali lub postaci z jakiegoś obrazka. Litera „ó” jest odmianą „o” – literą „o”, która brzmi jak „u”. Ale jest to jedynie wariant litery „o”. **Jak wiadomo, często mówi się dzieciom, że istnieją dwie litery „u”, jedna zamknięta, druga otwarta. Taka informacja jest błędna. „O” kreskowane powinno się na zawsze w umyśle dziecka skojarzyć z „o”, nie zaś z „u”. Pamiętajmy, że dzieci wymawiają słowa poprawnie – nie wiedzą tylko, jak się je pisze.**

P, p. Moment ważny dla Piotra i Pawła. W imionach bardzo rzadko występuje mała „p”, ale szukanie jej, choćby bez powodzenia, także będzie kształcące.

R, r. Jest łatwa do rozpoznania i zapamiętania, a na jej charakterystyczny dźwięk dzieci reagują natychmiast. Bohaterami tej litery będą Robert, Ryszard, Maria i Marta, ale przecież występuje ona również w imionach *Grzegorz, Marzena* i *Krzysztof*. Przypomnimy więc teraz tajemniczą literę „z”, która mieszka na końcu alfabetu, ale może wędrować i gdy stanie za literą „r”, to razem dają właśnie taki dźwięk, jaki brzmi w trzech ostatnio wymienionych imionach. **Nie wspominamy, że u Elżbiety i Bożeny słyszymy dźwięk identyczny – odwróciłoby to uwagę dziecka od kształtu omawianej litery. Dążymy do tego, żeby kompozycja liter „r” i „z” na zawsze skojarzyła się wizualnie z literą „r”. Pamiętajmy, że niebezpieczeństwo błędu tkwi w pisowni, nie zaś w wymowie.**

S, s. Kolejna litera łatwa do rozpoznania i zapamiętania: mały wężyk o syczącym brzmieniu. Znajdą ją w swoich imionach Sylwia, Stefan czy Samuel. Pojawia się również w imionach Agnieszki, Urszuli albo Krzysztofa, przy tej okazji dzieci spotkają się więc znowu z literą „z” i utrwalą sobie dotychczasową wiedzę na jej temat.

Ś, ś. Jest odmianą poprzedniej. Nie pojawia się na początku żadnego imienia, łatwo za to znaleźć ją na końcu zdrobniałych imion męskich: *Krzyś, Jaś, Staś, Piotruś, Zdziś, Kubuś* itp. Może także pojawiać się w niektórych formach imion dziewczynek, przykładem będą tu choćby *Kaska* albo *Małgoska*.

T, t. Jej bohaterem będzie Tadeusz, dodatkowych przykładów na brzmienie tej litery dostarczą imiona: *Dorota, Krzysztof, Robert, Piotr, Małgorzata*. Demonstrujemy również na tablicy słowo *tata*.

U, u. Przypominamy, że mała „u” wygląda jak odwrócona „n”. Bohaterką prezentacji tej litery będzie Urszula. Przyjrzenie się „u” ułatwią takie imiona, jak *Ludwik, Ludmiła, Kuba, Danuta*.

W, w. Bohaterami prezentacji tej litery będą Wanda i Wacław. Odnajdziemy ją również w imionach: *Zbigniew, Edward, Paweł*.

Y, y. Nie istnieje polskie imię, które zaczynałoby się od „y”, wobec tego bohaterami prezentacji będą Ryszard, Jerzy, Henryk, Krzysztof. Omawiając „y” i odpowiadając jej głoskę, warto powiedzieć, jak ważna jest to litera: występuje przecież w tak istotnym słowie, jak *my*, i w słowach, za pomocą których opowiadamy, co robimy – *chodzimy, pływamy, biegamy, śpimy...*

Z, z. I wreszcie ostatnia litera w alfabecie. Wybrzmiewamy ją dokładnie: „zzzzzzzz”. Komu nie przyjdzie na myśl brzęczenie muchy czy komara? Kształt „z” jest bardzo charakterystyczny, taki sam w wersji dużej i małej. Bohaterami tej prezentacji będą Zbigniew i Zofia. Dodatkowego materiału dostarczą *Izabela* i *Józef*, a także wszystkie dzieci, w których imionach pojawiają „cz”, „rz”, „sz”.

Trzeba jeszcze poznać dwie odmiany tej litery:

Ż, ż. W tym wypadku jedynie *Józka* mogłaby być przykładem.

Ź, ź. „Z” z kropką. Odnajdujemy tę literę w imionach Grażyny, Bożeny, Elżbiety.

Podczas prezentacji alfabetu staramy się unikać tego, by dzieci zaczęły się nudzić – nie narażając się na takie ryzyko, z całą pewnością możemy im w czasie jednej sesji przedstawić nie mniej niż trzy, cztery litery. Prezentujemy je tylko raz, ale gra w loteryjkę wchodzi do stałego repertuaru zabaw. Aby dać każdemu dziecku szansę wygranej, pokazujemy litery w różnej kolejności,

biorąc za punkt wyjścia jakąś nazwę pospolitą. Dzieci chętnie będą podsuwać rozmaite słowa, szczególnie takie, w których występują litery z ich imion.

Kiedy szukamy wraz z dziećmi takich możliwości przekształcenia ich imion, by mogła się w nich pojawić omawiana litera, zapisujemy nowe warianty imion na tablicy. Warto też jest dołączyć do pierwszej ściennej wizytówki następne, właśnie z kolejnymi formami imienia. Dziecko musi wszystko **zobaczyć, nic na wiarę, nic tylko na słuch.**

Po ćwiczeniach z imionami, po poznaniu brzmienia każdej litery, dziecko jest gotowe do tego, by zmierzyć się z innymi wyrazami. Teraz, gdy ze wszystkimi literami spotkało się już wiele razy, najpewniej na widok wyrazu *kot* łatwo przywoła w myślach obraz kota – bo przecież „k” oglądało w imionach *Bartek, Karolinka i Oleńka*, literę „o” widywało w imionach *Poldka, Karola i Oli*, a „t” w *Tadeusza, Marty i Bartka*. Dziecko może już samodzielnie czytać.

Jednakże trzeba pamiętać, że w tym okresie dziecko jeszcze zbyt powoli rozpoznaje litery, by pierwsze próby czytania nieco dłuższych tekstów mogły dostarczyć mu prawdziwej radości.

Nazywanie świata

Światem będzie sala w przedszkolu i wszystko, co się tam znajduje. Każda rzecz ma nazwę, podobnie jak każdy człowiek ma imię. Tę nazwę można napisać i przeczytać. „Nazywanie świata” polega na dopasowywaniu nazw do otaczających dziecko przedmiotów. Jest to gra, w trakcie której dzieci, za pomocą od stu do trzystu słów, ćwiczą ciągle na nowo rozpoznawanie w najrozmaitszych kombinacjach kształtów i brzmienia trzydziestu dwóch liter alfabetu. To wielka zabawa w chowanego, do której zostaje wciągnięte słowo pisane.

Samo odcyfrowanie wyrazu *miś* nie pobudziłoby specjalnie umysłu małego dziecka – jeśli jednak trzeba to słowo przeczytać i zrozumieć, a potem podbiec do zabawki i położyć obok niedźwiadka odpowiednią kartkę, to czytanie przeradza się w naturalną dziecięcą zabawę, dostarcza tyle radości, że staje się zajęciem ulubionym. Jest to radość intelektualna, nie zaś techniczna. Dziecko doznaje przyjemności nie dlatego, że odcyfrowało litery, lecz dlatego, że odnalazło treść. Że zrozumiało, iż chodzi o misia.

Odczytywanym słowem musi być koniecznie rzeczownik, bo istota zabawy polega na tym, by dziecko kładło odpowiednie kartki z nazwami obok odpowiednich przedmiotów.

Powiedzmy dzieciom, że świat jest zaczarowany i że wszystkie rzeczy się pochowały. Musimy je odnaleźć, odkryć, a jedyną wskazówką, o jaką rzecz chodzi, będzie słowo na kartce. Gdy na stole położymy kartkę z napisem *stół*, oznaczać to będzie, że stół został znaleziony i odkryty.

Odczarowywanie odbywa się w ciszy (można najwyżej szeptem porozumieć się z kolegą czy z nauczycielką). Dzieci, które zaczynają czytać, powinny to robić po cichu. Głośne czytanie tekstu przeszkadza początkującym czytelnikom w zrozumieniu sensu.

Gdy dziecko dostaje kartkę ze słowem *miś*, jego uwaga powinna być skupiona tylko na tym wyrazie. Jeśli jednak wymaga się od niego, by przeczytało to słowo na głos, jego uwagę zaczynają rozpraszać słuchacze, pragnienie otrzymania pochwały i uniknięcia niepowodzenia, zaczynają je absorbować emocje, niekiedy zabarwione treścią, lękiem. W efekcie często zdarza się, że dziecko nie umie właściwie wykonać zadania.

Często każe się dziecku czytać na głos, by ocenić jego umiejętności. Są na to lepsze sposoby, tym bardziej że, jak już wiemy, głośne wypowiedzenie napisanych słów nie oznacza wcale, że zostały one zrozumiane. Nauczyciel może bardzo łatwo zorientować się, czy dziecko robi postępy – jeśli po prostu je obserwuje. Podczas gry w „Nazywanie świata” Jaś położył kartkę z *misiem* obok misia: wszystko jest w porządku. Jeśli Jaś położyłby wyraz *lalka* przy lampie, znaczyłoby to, że zwrócił uwagę tylko na podobieństwa wyrazów, nie dostrzegł zaś różnic pomiędzy nimi. To zupełnie normalne, dziecko szybko chce odgadnąć znaczenie słowa i popełnia pomyłkę. Dorosły powinien w takiej sytuacji pomóc dziecku w zauważeniu liter decydujących o różnym znaczeniu tych dwóch słów. Może na przykład postawić lampę i lalę obok siebie i poprosić, by wychowanek kilka razy położył odpowiednie kartki tam, gdzie trzeba.

Przy pierwszej próbie gry w „Nazywanie świata” używamy wyrazów najprostszych, *lala* i *miś*. Dzięki temu dzieci błyskawicznie przyswoją sobie reguły gry.

A więc pierwszego dnia sadzamy na dywanie jakąś lalę i jakiegoś misia. Dzieciom w przedszkolu dajemy po dwie kartki i prosimy, by według własnego rozeznania położyły odpowiednią kartkę przy odpowiedniej zabawce. Albo, stojąc na krześle, spuszczaamy w dół „deszcz słów”, czyli kartek, na których napisaliśmy jedno lub drugie słowo. Dzieci zwykle biegną do nich. Trochę później, w czasie tej samej sesji, stawiamy na podłodze jeszcze inną zabawkę i dodajemy kartki z trzecim wyrazem.

Stopniowo dodajemy coraz więcej rzeczy i kartek z odpowiadającymi tym rzeczom wyrazami. Codziennie włączamy do gry nowe słowa i nowe przedmio-

ty. Nie bójmy się, pomnażajmy liczbę słów bez obaw. To naturalne, że jedne dzieci poradzą sobie z tym szybciej, a inne wolniej. „Nazywanie świata” traktować trzeba jako grę, zabawę. Nie wszystko robi się od razu dobrze. Nauczyciel powinien dyskretnie obserwować dziecko, starać się zauważyć kolejne blokady w rozumieniu i pomagać w ich usuwaniu – ale niekoniecznie trzeba to robić od razu i niekoniecznie trzeba bezpośrednio interweniować. Na tym etapie znacznie ważniejsze jest to, że dziecko wykonuje jakieś zadanie, niż to, czy je wykona bezbłędnie. Wychowanek gromadzi wtedy cząstkowe obserwacje, które się kumulują, i w pewnym momencie zadanie staje się dla dziecka łatwe i oczywiste.

Trzeba być cierpliwym – codziennie od nowa zaczynać zajęcia z koszykiem pełnym rzeczowników. Niech dzieci każdego dnia kładą kartki z *lampą* przy lampie, *klocek* przy klocku, *dywan* na dywanie i *drzwi* przy drzwiach. Kartki powinny poleżeć przy przedmiotach godzinę czy dwie, potem chowamy je do koszyka, aby następnego dnia znowu przystąpić do nazywania świata.

Po pewnym czasie proponujemy dzieciom, by poszukały przedmiotów ciągle jeszcze „schowanych” – czyli nieopisanych – i żeby może same spróbowały przygotować dla nich wizytówki.

Podczas kolejnych etapów gry w „Nazywanie świata” nie dokonujemy podziału słów na łatwe i trudne. Gdy uprzedzamy dziecko, że dajemy mu kartki z dwoma wyrazami, z których jeden oznacza misia, a drugi podłogę, to obydwa wyrazy będą dla niego równie łatwe. Każdy wyraz w jednym zestawie może być łatwy, w innym zaś trudny. Na przykład odróżnienie i zrozumienie słów *podłoga* i *półka* będzie trudniejsze niż odróżnienie i zrozumienie słów *podłoga* i *stół*.

Ważne jest to, by codziennie ćwiczyć przez mniej więcej piętnaście minut. Rozdajemy kartki po kilka razy, dopóki dzieci będą się dobrze bawiły. Niech zgadują, niech mają prawo do pomyłki, wtedy trafne rozwiązanie zadania przyniesie radość. A gdy już raz dziecko upora się z *podłogą*, gdy spostrzeże, na przykład, że to słowo dość długie i charakterystyczne, bo dwie litery są wyższe niż reszta, a dwie inne opadają w dół – wyraz ten stanie się łatwy do rozpoznania.

Oczywiście dziecko trochę czyta, a trochę zgaduje. I tak jest dobrze. Na początku nie musi wcale odcyfrowywać wszystkich liter, by odróżnić *misia* od *podłogi*. Gdy słów pojawi się więcej, gdy *podłogę* trzeba będzie odróżnić od *półki*, a *lalkę* od *lampy*, wykonanie zadania wymagać będzie dłuższego namysłu.

Najważniejszą zaletą gry w „Nazywanie świata” jest jej intensywność. W ciągu dziesięciu minut ćwiczeń dzieci mogą zmierzyć się z wieloma wyra-

zami i wcale nie jest tak istotne, by każdy z nich został od razu prawidłowo odczytany. Liczy się ta chwila, kiedy dziecko z uwagą przygląda się tekstowi.

Nie powinien nas ograniczać żaden narzucony ogólnie program, żaden harmonogram, choć sami możemy wprowadzać jakieś reguły porządkujące. Na przykład któregoś dnia skoncentrujemy się na nazwach mebli, a następnego – na zabawkach. Przy tej okazji dzieci powinny ćwiczyć się w używaniu liczby mnogiej i pojedynczej; można choćby usadzić w jednym miejscu kilka lalek, a gdzie indziej lalę samotną. Możemy również ćwiczyć zdrobnienia. Ćwiczymy także rozpoznawanie nazw części ciała i części ubrania. Dzieci same mogą, ku wielkiej swojej uciechu, stać się „nośnikami” nazw. Kartkę z napisem *głowa* Moniki przyklepią do *głowy* Moniki, a *sweter* Julki do ubrania Julki.

Kolejnymi kategoriami rzeczowników będą artykuły żywnościowe, przedmioty kuchenne, przybory stołowe, przybory do szycia, materiały piśmienne itp. Jeśli podczas ćwiczeń używamy niewielkich przedmiotów, warto wyeksponować je na specjalnym stole, oznaczonym napisem NAZYWANIE ŚWIATA – to ułatwi dzieciom szukanie.

Oczywiście „Nazywanie świata” można także przeprowadzić w ogrodzie czy na placu zabaw.

Dobór słów, związanych z „Nazywaniem świata”, może wiązać się z tematami, które według programu akurat z dziećmi przerabiamy – ale tylko wtedy, gdy mamy pod ręką konkretne przedmioty z tym tematem związane, na przykład szyszki i kasztany, gdy mowa o jesieni. „Nazywanie świata” polega na dokładaniu nazwy do konkretnego rzeczownika. Nie należy więc włączać do gry kartek z takimi napisami, jak *zima*, *wiosna*, *zapasy* czy nawet *kącik fryzjerski*. „Nazywanie świata” rządzi się własną logiką i ma odrębne cele – językowe, nie zaś poznawcze. Dzięki tej grze dzieci uczą się wyrażać słowem pisanym to, co już wiedzą i co umieją nazwać w mowie. „Nazywanie świata” jest pierwszą formą czytelnicych wyprawek i odgrywa podobną rolę co elementarz, pozwala przy tym na dynamiczne stopniowanie trudności zadań.

Grupa dzieci przedszkolnych nigdy nie jest jednorodna, a „Nazywanie świata” to zestaw takich ćwiczeń, które pozwalają każdemu dziecku zachować rytm nauki zgodny z jego możliwościami. Nie narażają żadnego dziecka na nudę, którą się odczuwa, gdy polecenie jest zbyt łatwe, ani na frustrację, która pojawia się, kiedy polecenie jest zbyt trudne. Stopniowanie trudności zadań polega na tym, że dzieci wolniej pracujące przechodzą do następnego etapu po opanowaniu danego bloku tematycznego. Dzieci zdolniejsze mają możliwość przejścia do następnych ćwiczeń i zabaw.

Gdy już jakiejś grupie zadania wydają się bardzo proste, trzeba postawić te dzieci przed kolejnym progiem trudności, to znaczy zwiększyć zasób słów. To naszym zadaniem (nauczyciela) jest uświadomić dziecku, że do różnych umiejętności każdy po prostu musi dorosnąć. Podczas kiedy jedni mierzą się już z zadaniami trudniejszymi, inni ciągle jeszcze szukają misia i lali, trzeba więc mieć pod ręką wiele słów o różnym stopniu trudności.

W metodzie tej ważne jest, by nauczyciel pisał przy dzieciach, by używał własnej ręki. W dzisiejszych czasach małe dziecko ciągle ma przed oczami najrozmaitsze napisy, na ekranie telewizyjnym, na ulicy i w sklepach, a więc styka się z wieloma różnymi czcionkami. Kiedy piszemy nazwy pospolite, posługujemy się literami małymi. Przede wszystkim dlatego, że tak jest poprawnie, a poza tym dlatego, że litery małe różnią się kształtem, wysokością i położeniem, dzięki czemu łatwiej je rozpoznać.

Gry czytelnicze

Oto kolejny rodzaj ćwiczeń doskonalących umiejętność czytania. Dotąd „światem nazywanym” były sala szkolna, dom czy plac zabaw. Teraz nasz świat przestaje mieć granice. Możemy zająć się wszystkim, co realnie istnieje, ale i tym, co powstało w czyjejś wyobraźni. Dzieci zaczną mieć do czynienia z tekstami wielosłownymi, skomplikowanymi, zróżnicowanymi stylistycznie. Wkroczymy na teren symboli wyrażanych w dwóch różnych językach wizualnych: poprzez ilustracje i teksty. Zaczniemy tworzyć zestawy słów, które będą dla dziecka nowym, trudniejszym wyzwaniem. Będziemy pracować nad komplikacjami polskiej pisowni, wykorzystując takie na przykład serie wyrazów, jak: *stoń, słońce, słonecznik, słowo, słodycze*, lub: *orzech, orzeł, orzeszek* albo: *dziób, dzięcioł, dziecko, dziadek, dziewczynka* czy też – *deszcz, szczypiorek, paszcza, puszcza*. W poszczególnych seriach dziecko, kierując się nie tematyką wyrazów, lecz specyfiką ich pisowni, będzie układało w odpowiednie pary słowa i ilustracje. Przygotujemy bank ilustracji do zbioru około stu nazw przedmiotów, roślin i zwierząt; zadaniem dziecka będzie odnajdywanie w tym banku obrazka pasującego do odczytywanego słowa.

Praca powinna być indywidualna; podczas sesji grupowej każde dziecko będzie korzystać z innego zestawu słów i ilustracji. Nie ma, oczywiście, mowy o czytaniu na głos. W sali, w której odbywa się sesja, na ogół panuje nastrój skupienia, przypomina to atmosferę prawdziwej czytelnicy, mimo że dzieci zazwyczaj pracują nad swoimi zadaniami, pół siedząc, pół leżąc na podłodze.

Tak jak to było i wcześniej, dzieci będą rozwiązywać zadanie bez zadawania sobie trudu odcyfrowywania wszystkich liter. Kilka przeczytają, a resztę próbują odgadnąć. Czasem im się uda, a czasem nie. W tym drugim przypadku dziecko wpadnie w pułapkę błędu; pod koniec zajęć zostanie mu słowo, które, jak się okaże, w sposób oczywisty nie pasuje do obrazka. Dziecko będzie musiało sprawdzić, gdzie popełniło pomyłkę. Te właśnie momenty, w których dziecko uświadamia sobie swój błąd, są najbardziej kształcące.

Zalety „Gier czytelniczych” stają się widoczniejsze, gdy od pojedynczego słowa (zawsze rzeczownika dotyczącego konkretnej rzeczy) przechodzimy do zdań, a potem opowiadań. Początkujący czytelnik styka się wtedy z różnorodnymi formami stylistycznymi, bogactwem składni, czyli z tym, co odbiera opisowi charakter dosłowności – i co sprawia, że trening rozumienia tekstu przenosi się na wyższy poziom trudności. O relacji między ilustracją a tekstem decydować może drobny szczegół na obrazku albo w sformułowaniu. Dziecko musi się skoncentrować, uruchomić wyobraźnię i nauczyć się dokonywania wyborów spośród różnych wariantów.

Polecam „Gry czytelnicze” autorstwa dr Ireny Majchrzak, wydane przez Wydawnictwo Didasco.

Sesje czytelnicze

Charakter zabawy w „Nazywanie świata” sprawia, że wczesne sesje czytania odbywają się w ruchu, niemal w biegu, bo dziecko chce szybko położyć kartkę tam, gdzie trzeba, i jak najprędzej dostać następną, a potem jeszcze jedną i jeszcze jedną. Czytanie przestaje się więc kojarzyć z dolegliwą koniecznością siedzenia przy stole, przeradza się w jedną z dziecięcych zabaw ruchowych; dzięki temu przyjemność płynąca z tego zajęcia mogą odczuć także bardzo małe dzieci.

Po pewnym czasie zaczynamy, obok rzeczowników, wprowadzać inne części mowy. Najpierw przymiotniki; pojawią się więc *lala duża* i *lala mała*, *klocek czerwony*, i *klocek zielony* itp. Następnie przyimki – *drzwi do łazienki* i *drzwi na korytarz*, *lala na kanapie* i *lala obok stołu*, *miś przy samochodzie* lub *miś pod stołem*.

Wreszcie możemy inscenizować całe sceny i zdarzenia: oto lala, która siedzi u fryzjera, będzie też lala, która rozmawia z koleżanką, albo lala, która pije mleko z kubka, a także miś, który wspiął się na półkę, oraz jego kolega, miś, który wypadł z wózka. Stopniowo inscenizowane scenki stają się coraz

bogatsze, pojawia się coraz więcej szczegółów, podpisy są coraz dłuższe i bardziej skomplikowane. Codziennie wymyślamy nową niespodziankę – nową inscenizację.

Wszystkich ludzi, wszystkie przedmioty i sytuacje można opisywać na wiele sposobów. Dzieci zdadzą sobie z tego sprawę. I z tego, że napisane zdanie trzeba odczytywać z wielką uwagą, że trzeba koniecznie zrozumieć intencję autora tekstu.

W sali, w której odbywają się ćwiczenia, powinny znaleźć się łatwe i atrakcyjne książki. Pewnego dnia, niespodziewanie dziecko sięgnie po którąś z nich i zagłębi się w swoją pierwszą samodzielną lekturę.

Propozycja zabaw

Proponuję następujące ćwiczenia do wykorzystania podczas zabaw z dziećmi według metody Ireny Majchrzak:

1. Akt inicjacji:

- „Znam swoje imię” – dziecko przychodząc do przedszkola, odnajduje swoją wizytówkę i zaznacza swoją obecność. Zawiesza wizytówkę na słoneczku, chmurce lub, w zależności od tematu dnia, owocu, drzewie itp. Wychodząc do domu, odkłada wizytówkę do koszyczka.
- „Znam twoje imię” – dziecko dobiera jedną z wizytówek rozłożonych na podłodze i wręcza ją właścicielowi. Jeśli żadnej nie rozpoznaje, to odszukuje swoje imię.
- „Pociąg” – ustawienie krzesełek zgodnie z ułożonymi wizytówkami. Dzieci do piosenki „Jedzie pociąg” zajmują swoje miejsca, tzw. miejscówki.
- „Który samolot startuje?” – wszystkie dzieci jako samoloty stoją na lotnisku. Nauczycielka pokazuje jedną z liter i te dzieci, które mają ją w swoim imieniu, startują do lotu.
- „Krąży, krąży moje imię” – wszyscy siedzą w kole. Początkowo nauczycielka, później któreś z dzieci podają pierwszemu koledze wizytówkę. Kartka przechodzi z rąk do rąk, aż trafi do właściciela imienia. Po chwili podajemy kolejną wizytówkę. Kartki krążą w kole, aż znajdą właściciela.
- „Kto jest, kogo nie ma” – sprawdzanie obecności z wykorzystaniem wizytówek.
- „Zajmij miejsce” – zabawy ruchowe z wykorzystaniem krzesełek oznakowanych wizytówkami.

- „Czyj to domek?” – odszukanie „swojego domku” (kółko z wizytówką dziecka).
 - „Deszcz wizytówek” – szukanie wśród rozsypywanych przez nauczyciela wizytówek tej „swojej” (wykorzystanie muzyki).
 - „Detektyw” – sprawdzanie przez dzieci, czy wszystkie litery ich imienia znajdują się na taśmie alfabetu, oraz szukanie „swoich liter” w imionach kolegów.
 - Układanie z liter w imionach (wizytówka) innych wyrazów.
 - Demonstracja alfabetu (na podstawie imion).
 - Układanie imion ze wzorem i bez wzoru z rozsypanki literowej (swoich liter, można dodać kilka innych liter).
 - Układanie imienia z wielu liter wg wzoru i bez wzoru.
 - Przy stolikach 6 dzieci wymienia się kopertami. Układanie imion kolegów.
 - Mieszamy pocięte litery z 6 kopert, dzieci przy stoliku odnajdują swoje litery.
 - Ułożenie imion dzieci, które nie siedzą przy tym stoliku.
 - Układanie promyków słońca z wizytówek (sprawdzanie obecności dzieci).
 - Dzieci siedzą w kole. Przed każdym leży odwrócona wizytówka. Po kolei odsłaniają wizytówki i wręczają właścicielowi jego wizytówkę.
2. Ściana pełna liter:
- „Loteryjka” – szukanie w swoim imieniu takich samych liter jak w prezentowanym przez nauczycielkę wyrazie. Zaznaczanie ich ziarnkami fasoli, pionkami lub krążkami.
 - „Imię na kopercie” – nauczycielka daje dzieciom koperty, w których znajdują się napisane na oddzielnych kartkach litery składające się na ich imiona. Zadaniem dzieci jest złożenie swojego imienia najpierw według wzoru, potem z pamięci. Dzieci składają swoje imiona nawzajem, wyszukują litery wspólne.
 - „Literowe pudełeczko” – jedno dziecko trzyma pudełko, w którym są litery z konkretnego imienia. Obok dziecka z pudełkiem ustawia się czworo dzieci, każde z nich wyciąga jedną literę. Zadaniem dzieci jest takie ustawienie się, by utworzyć imię kolegi. Następnie nauczycielka wrzuca do pudełeczka literki z innego imienia.
 - „Domki literek” – zabawa przy muzyce. Na podłodze dzieci rozkładają domki wycięte z papieru, a na nich nauczycielka układa po jednej

literze z alfabetu. Dzieci próbują nazywać te litery i wyszukać je w alfabecie ściennym. Następnie w rytm muzyki dzieci poruszają się po sali. Gdy muzyka ucichnie, każde dziecko podbiega do tego domku, który ma jedną literę z jego imienia. Modyfikacja: do domku z ostatnią literą z jego imienia lub z literą podaną lub pokazaną przez nauczyciela itd.

- „Taniec literek” – każde dziecko odszukuje literę, która jest pierwsza w jego imieniu, i przypina do swojej bluzki. Dzieci zapraszają do tańca: dziecko, które ma taką samą literę w swoim imieniu, dziecko, którego imię kończy się tą samą literą.
 - „Pociągi” – dzieci ustawiają się za lokomotywą zgodnie z wybraną przez siebie literą lub pierwszą/ostatnią literą imienia.
3. Targ liter:
- Dziecko otrzymuje pasek, na którym w górnym rzędzie wypisane są wszystkie litery alfabetu, a pod spodem tylko te, które należą do jego imienia. Dziecko powiększa zbiór literek, uzyskane literki przykleja na swoim pasku.
 - Wymiana z innymi dziećmi „swoich” liter na litery brakujące – każde dziecko ma „osobisty kapitał”, który może powiększyć:
 - dostając od nauczycielki dodatkowe litery z innych wariantów własnego imienia (np. Bartek – Bartuś),
 - zdobywając litery od kolegi (każdy uczestnik rysuje na karteczkach tyle swoich liter, ile mu potrzeba, by za nie uzyskać inne). Zdobyte litery przykleja na taśmę papieru, która staje się dyplomem do posługiwania się pismem.
 - Wyszukiwanie w imieniu ukrytych słów (liter można użyć wielokrotnie).
 - Dzieci zaznaczają na taśmie z alfabetem litery imion członków rodziny, bohaterów bajek itp.
4. Gra w sylaby:
- „Wędrująca sylaba” – na kartkach papieru piszemy sylaby, dzieci losują sylaby. Następnie poruszają się w rytm muzyki. Gdy muzyka ucichnie, przyjmują dowolną pozycję na dywanie, trzymając swoją sylabę. Nauczycielka daje jedną sylabę, którą dzieci wzajemnie sobie przekazują. Każde dziecko, gdy otrzyma wędrującą sylabę, dokłada ją do swojej sylaby i odpowiada na pytanie: „Masz słowo, czy nie masz?”. Zabawę powtarzamy, zmieniając wędrującą sylabę.

- „Sylaba szuka pary” – nauczycielka rozdaje dzieciom sylaby. Dziecko, które rozpoczyna zabawę, wybiera jedną z sylab i mówi: „jestem sylaba ma, szukam pary”. Można wykorzystać muzykę.
 - „Wędrujące wyrazy” – dzieci są w kręgu, mają kartki i pisaki. Ich zadaniem jest napisanie jednej sylaby i podanie dalej. Każde dziecko do otrzymanej sylaby dopisuje litery, tak by powstał wyraz. Następnie zadaje sylabę kolejnemu dziecku itd.
5. Nazywanie świata:
- „Wyrazowe zadania” – dzieci dzielimy na 3 zespoły:
 - I zespół – ma za zadanie powymagować karteczki z rzeczownikami z tzw. magicznego pudełka i poukładać je przy odpowiednich przedmiotach w sali, poprzyćpinać je do nich lub ponaklejać je na te przedmioty;
 - II zespół – otrzymuje kilka kartek ze zdaniami (np. „Lalki siedzą na półce”; „Klocki leżą w koszyku”), które kładzie w odpowiednich miejscach;
 - III zespół – sprawdza, czy wszystko zostało poprawnie ułożone, czyli dobrze dopasowano rzeczowniki lub zdania. Często powtarzamy tę zabawę, zmieniając skład zespołów oraz treść zapisanych wyrazów i zdań.
 - „Składanka słowno-obrazkowa” – tworzymy bank ilustracji do około osiemdziesięciu nazw rzeczy, zwierząt, roślin. Dzieci odnajdują właściwy obrazek do odczytanego słowa.
 - Dzieci losują kartoniki z wyrazami. Na dywanie leżą obrazki. Na przerwę w muzyce dzieci szukają odpowiedniego napisu do swojego obrazka.
 - Dzielimy dzieci na cztery zespoły. Każdy zespół otrzymuje pakiet obrazków i podpisów. Zadaniem dzieci jest dopasować napis do obrazka – praca w zespole.
 - Przebywając na placu przedszkolnym, dzieci mają napisy, które muszą położyć w odpowiednim miejscu. Nazywają przedmioty na placu.
 - „Przyklej mi karteczkę” – nauczycielka rozdaje dzieciom karteczki z napisanymi krótkimi zdaniami, np.: kolorowa bluzeczka, ładna spinka itp. Zadaniem dzieci jest przyklejenie ich na koledze w odpowiednim miejscu. Kto ma karteczkę przyklejoną, odczytuje ją.
 - Nauczyciel przygotowuje zestawy kartoników z wyrazami: zestaw do szatni, do ogródka, zwierząt, roślin, kuchni itp. Zadaniem dzieci jest

dopasować do przedmiotu dany wyraz. Odmiana tej zabawy polega na złym położeniu przez nauczyciela podpisu. Zadaniem dzieci jest położenie kartki na właściwe miejsce.

6. Gry czytelnicze:

- „Zgaduj-zgadula” – na stoliku leży 6 ponumerowanych karteczek od 1 do 6. Dziecko rzuca kostką i liczy wylosowane oczka. Wybiera karteczkę z cyfrą odpowiadającą liczbie wylosowanych oczek i odczytuje pierwsze wyrazy, np.: „Cytryna jest...”. Dokańcza zdanie rysunkiem lub słownie.
- Dopasowanie do obrazka napisu – do jednego rysunku kilka podpisów, dziecko szuka prawidłowego.
- W 4 koszulkach znajdują się 2 obrazki i 2 wyrazy. Zadaniem dziecka jest włożenie do koszulek brakujących elementów.

To są tylko niektóre propozycje zabaw z dziećmi. Część pomysłów została zaczerpnięta z książki I. Majchrzak „Nazywanie świata” i przetworzona przez nauczyciela, celem dopasowania do własnej grupy przedszkolnej. Wiele zabaw zostało zainspirowanych przez same dzieci.

KONKLUZJA

Myszę, że wszyscy nauczyciele korzystający z tej metody dr Ireny Majchrzak zauważyli u dzieci większe zainteresowanie słowem pisanim, wzrost kompetencji czytelniczych, eliminację stresu związanego z nauką czytania. A zastosowanie imienia jako emocjonalnego nośnika wiedzy spowodowało wśród dzieci intensywne zainteresowanie literami od najmłodszych lat i wielką radość z nabytych umiejętności czytelniczych. Dzieci to geniusze, ale wykorzystanie ich potencjału zależy tylko od nas nauczycieli.

BIBLIOGRAFIA

- Arciszewska E., *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma*, Warszawa 2002.
- Bogdanowicz M., *Metoda Dobrego Startu*, Warszawa 1989.
- Brzezińska A., Burtowy M., *Psychologiczne problemy edukacji przedszkolnej*, Poznań 1992.
- Burtowy M., *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*, Poznań 1992.

- Cackowska M., *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, Warszawa 1999.
- Cieszyńska J., *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków 2006.
- Cieszyńska J., *Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji*, Kraków 2001.
- Czerwińska E., *Słoneczna biblioteka – przewodnik dla nauczycieli*, Warszawa 1997.
- Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, red. A. Brzezińska, Warszawa 1987.
- Delors J., *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Warszawa 1998.
- Doman G., Doman J., *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, Bydgoszcz 1992.
- Dudzińska I., *Dziecko sześćioletnie uczy się czytać*, Warszawa 1986.
- Kamińska K., *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa 2000.
- Karbowniczek J., Kwaśniewska M., Surma B., *Podstawy pedagogiki przedszkolnej z metodyką*, Kraków 2012.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna. Nowa podstawa programowa*, Warszawa 2010.
- Król F., *Sztuka czytania*, Warszawa 1982.
- Majchrzak I., *Gry czytelnicze. Zestaw kart do nauki czytania*, cz. 1 i 2, Kielce 2005.
- Majchrzak I., *Inicjacyjna funkcja imienia własnego w nauce czytania. Edukacja w przedszkolu*, Warszawa 1998.
- Majchrzak I., *Listy do Salomona*, Kraków 2007.
- Majchrzak I., *Nazywanie świata – odmienna metoda nauki czytania*, Warszawa 2005.
- Majchrzak I., *Opowieści ortograficzne*, Warszawa 2004.
- Majchrzak I., *Opowieści sowy*, cz. 1 i 2, Warszawa 2004.
- Majchrzak I., *W obronie dziecięcego rozumu*, Warszawa 2007.
- Majchrzak I., *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, Warszawa 1995.
- Malendowicz J., *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa 1978.
- Malendowicz J., *Proces czytania i pisanie i trudności w jego opanowaniu*, [w:] *Praca wyrównawcza z dziećmi mającymi trudności w czytaniu i pisaniu. Poradnik nauczyciela-reedukatora*, cz. 1, red. H. Wasyluk-Kuś, Warszawa 1978.
- Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, przeł. A. Thierry, Warszawa 1987.
- Mystkowska H., *Uczymy czytać w przedszkolu*, Warszawa 1979.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Postek J., *Metoda dr Ireny Majchrzak a zmiany w interakcjach między wychowawcą i dziećmi 3-letnimi*, Warszawa 1997.
- Roślowski B., *Nauka czytania i pisanie*, Gdańsk 1992.
- Styczek I., *Logopedia*, Warszawa 1979.
- Zakrzewska B., *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Warszawa 2003.

WYKORZYSTANIE METODY IRENY MAJCHRZAK PODCZAS ZABAW Z DZIEĆMI W PRZEDSZKOLU

Streszczenie: W artykule zostało poruszone bardzo istotne zagadnienie doboru metod i treści nauki czytania wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Podjęto próbę wdrożenia odimiennej metody nauki czytania w grupie przedszkolnej. Nowością w tej metodzie jest to, że naukę czytania nazywa się nauką pisania i rozpoczyna ją od własnego imienia dziecka, ze względu na subiektywną odczuwalność jego ważności przez samo dziecko. Zabawa w czytanie pozwoliła na chętnie i skuteczne uczenie się tej niełatwej sztuki przez dzieci w przedszkolu.

Słowa kluczowe: przedszkole, wczesna nauka czytania, metoda nauki czytania, nauczyciel przedszkola

THE IMPLEMENTATION AND USAGE OF THE METHOD OF I. MAJCHRZAK, PHD, IN A KINDERGARTEN

Summary: The article discusses vital issue of the selection of methods and contents of teaching the children at the age of kindergarten attendance reading skills. The attempt of the implementation of a different method of teaching to read was undertaken. The novelty of the method is naming the teaching of reading by the teaching of writing, and due to its importance for a child – starting from their own name. The play in reading allowed for willing and effective learning of not easy art by the children in a kindergarten.

Keywords: kindergarten, early acquisition of reading skills, kindergarten teacher, reading method