

Patrycja Brydniak

# Sprawność językowa dzieci 5-letnich a ich aktywność i doświadczenia – raport z badań

The Linguistic Skills of 5-Year-Old Children  
Versus their Activity and Experiences  
– Research Report

## Wprowadzenie

Od urodzenia żyjemy w swego rodzaju „rzeczywistości językowej”. Nie tylko ją poznajemy, ale i aktywnie w niej uczestniczymy. Sprawność językowa, którą zdobywamy stanowi pewien fundament dla porozumiewania, a więc tworzenia, odbierania i rozumienia komunikatów. Składa się ona z kilku równie istotnych komponentów ujmowanych najczęściej jako kompetencje. Sprawność językowa warunkowana jest wieloma czynnikami. Jednym z nich jest otoczenie dziecka. Odgrywa ono niekwestionowaną rolę w procesie nabywania owej sprawności. Wśród uwarunkowań rozwoju językowego wymienia się także między innymi: zabawę, emocje, obserwację czy słuchanie. Każde z nich wiąże się w mniejszym lub większym stopniu z aktywnością człowieka i zdobywanymi przez niego doświadczeniami. Konkretnie działania i czynności dzieci znajdują swoje odzwierciedlenie w zabawie. Jest ona zatem głównym rodzajem aktywności podejmowanej w wieku przedszkolnym. Jej nieodłącznym elementem są z kolei emocje, a ich rolę podkreśla się także w zdobywaniu doświadczeń. Przejawianą aktywność i gromadzone doświadczenia można ponadto wiązać ze – wspomnianą już – obserwacją (np. oglądaniem telewizji, spektaklu, zawodów sportowych, wystaw obrazów czy pociągów na stacji), a także słuchaniem (np. koncertu, nagrań z odtwarzacza czy

rozmów innych osób). Niniejszy artykuł jest raportem z badań przeprowadzonych w ramach opracowania pracy magisterskiej pisanej pod kierunkiem Barbary Surmy w Akademii Ignatianum w Krakowie, obronionej z wyróżnieniem w roku 2015<sup>1</sup>.

### Sprawność językowa

Zmiany społeczne, naukowo-techniczne i ekonomiczne we współczesnym społeczeństwie wzmogły potrzebę posiadania przez młodych ludzi nowych kompetencji. Stały się one niezbędne w odpowiedzialnym, pomyślnym i samodzielny egzystowaniu. Zgodnie z *Zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady*<sup>2</sup> na kompetencje składają się: wiedza, umiejętności i postawy. W Zaleceniu odwołującym się do potrzeby uczenia się przez całe życie i osiągnięcia powszechnej alfabetyzacji wyznaczono osiem kompetencji kluczowych:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym;
2. Porozumiewanie się w językach obcych;
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
4. Kompetencje informatyczne;
5. Umiejętność uczenia się;
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie;
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość;
8. Świadomość i ekspresja kulturalna<sup>3</sup>.

Wszystkie wyżej wymienione kompetencje wydają się być jednakowo ważnymi komponentami w procesie uczenia się przez całe życie. Na szczególną uwagę – nie tylko ze względu na tematykę niniejszego opracowania, ale w ogóle – zasługuje zagadnienie dotyczące porozumiewania się w języku ojczystym. Stanowi ono niejako bazę do zdobywania kolejnych umiejętności i wiedzy. Bez komunikowania, czytania czy pisania trudno byłoby rozwijać inne kompetencje kluczowe. Można zatem stwierdzić, że centralna rola kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym wyznaczona jest przez język w całościowym rozwoju umysłowym i jego funkcję komunikacyjną w życiu społeczno-kulturowym<sup>4</sup>. W literaturze

---

<sup>1</sup> P. Brydński, *Sprawność językowa dzieci pięcioletnich a ich aktywność i doświadczenia*, Kraków 2015 (praca magisterska niepublikowana) pisana pod kierunkiem B. Surmy.

<sup>2</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Dz. Urz., L394/10-12; Załącznik. Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia, Dz. Urz., L394/13-18, [online]: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF> (dostęp: 12.04.2015).

<sup>3</sup> Por. Tamże.

<sup>4</sup> Por. M. Głóskowska-Sołdatow, *Porozumiewanie się w języku ojczystym*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudeł, M. Głóskowska-Sołdatow, Kraków–Białystok 2013, s. 62–66.

wyszukać można wiele równoległe funkcjonujących definicji „sprawności językowej”. Wszystkie wiążą się jednak z powyższą funkcją. S. Grabias twierdzi, iż sprawność językowa łączy się ściśle z mówieniem i rozumieniem, stanowiąc wypadkową czterech umiejętności. Należą do nich:

1. Językowa sprawność systemowa – wyrażająca się w poziomie opanowania systemu językowego w aspekcie fonologicznym, składniowym i morfologicznym;
2. Językowa sprawność społeczna – będąca umiejętnością dostosowania własnej wypowiedzi do odbiorcy;
3. Językowa sprawność sytuacyjna – przejawiająca się w wypowiedziach stosownych do sytuacji komunikacyjnej;
4. Językowa sprawność pragmatyczna – polegająca na posiadaniu umiejętności osiągnięcia założonego przez nadawcę celu wypowiedzi<sup>5</sup>.

Zdaniem R. Pawłowskiej sprawność językowa jest swobodnym, niewymuszonym i naturalnym zachowaniem językowym adekwatnym do sytuacji i funkcji wypowiedzi. Sprawnym językowo będzie więc taki człowiek, który z najmniejszym wysiłkiem i w sposób naturalny zaspokaja własne potrzeby językowe zarówno jako nadawca, jak i odbiorca<sup>6</sup>. Autorka akcentuje więc językową sprawność sytuacyjną i pragmatyczną. Zgodnie z definicją W. Pisarka zamieszczoną w *Encyklopedii wiedzy o języku polskim* sprawność językowa to: „Umiejętność wysłowienia się poprawnego, zrozumiałego, odpowiadającego tematowi i sposobowi jego traktowania, pozycji autora, nastawieniu odbiorcy i okolicznościom wypowiedzianiu się”<sup>7</sup>. Świadczy więc o niej nie tylko zrozumiałość wypowiedzi i poprawność pod względem językowym, ale także dostosowanie środków językowych do charakteru i przedmiotu wypowiedzi, odbiorcy i sytuacji.

Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmuje się, iż dziecko charakteryzujące się wysoką sprawnością językową:

- rozumie dłuższe wypowiedzi;
- buduje dłuższe, zrozumiałe wypowiedzi;
- posługuje się właściwym słownikiem biernym i czynnym;
- dostrzega i poprawia błędy we własnych i cudzych wypowiedziach;
- buduje różnorodne, poprawne pytania;
- umie wyrażać swoje pragnienia i uczucia<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> Por. S. Grabias, *Pojęcie sprawności językowej a praktyka logopedyczna*, „Logopedia”, 17(1990), s. 51–63.

<sup>6</sup> Por. R. Pawłowska, *Z zagadnień sprawności językowej w nauczaniu religii*, [w:] *O języku religijnym. Zagadnienia wybrane*, red. M. Karpluk, J. Sambor, Lublin 1988, s. 71–87.

<sup>7</sup> *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978, s. 329–330, [hasło: sprawność językowa].

<sup>8</sup> Por. Z. Tarkowski, *Test sprawności językowej. Podręcznik*, Lublin 2001, s. 11.

W edukacji przedszkolnej pojawiła się tendencja do rozwijania u dzieci kompetencji komunikacyjnych<sup>9</sup>. I. Kurcz uważa, iż stanowią one system, który koordynuje i kontroluje zachowania językowe człowieka<sup>10</sup>. Wiąże zatem tę kompetencję zarówno z produkowaniem, jak i rozumieniem mowy. M. Głoskowska-Soldatow podkreśla, iż kompetencja komunikacyjna przejawia się w dostosowaniu języka do sytuacji społecznej i użytkowników, a także zdolności wyrażania w nim własnych intencji, tak by odbiorca rozumiał komunikat<sup>11</sup>.

Kompetencja komunikacyjna obejmuje więc zarówno wiedzę (kulturową, językową, społeczną), jak i umiejętności wykorzystania jej w sytuacji komunikacyjnej odpowiednio do oczekiwań rozmówców i zaistniałych warunków<sup>12</sup>.

O sprawności językowej stanowi także kompetencja językowa. Jest ona często redukowana wyłącznie do wiedzy, pozwalającej budować poprawne pod względem gramatycznym zdania<sup>13</sup>, mimo iż można ją definiować jako szereg zdolności do:

- rozumienia zdań,
- rozstrzygnięcia o identyczności wyrażenia,
- orzekania o właściwości danego wyrażenia,
- wyrokowania o podobieństwach formalnych,
- określania równości znaczeń różnych wyrażenia,
- stwierdzania wieloznaczności danego wyrażenia,
- rozstrzygnięcia o dewiacyjności wyrażenia<sup>14</sup>.

Kompetencje językowe dotyczą więc głównie składni, fonologii i semantyki<sup>15</sup>. B. Górecka-Mostowicz i I. Kurcz twierdzą, iż kompetencje językowe i komunikacyjne tworzą tzw. wiedzę językową, rozwijając się w ścisłym powiązaniu ze sobą. Wiedza ta jest z kolei pełną kompetencją człowieka do posługiwania się danym językiem<sup>16</sup>.

### Aktywność i doświadczenia

Aktywność człowieka jest jednym z wyznaczników jego rozwoju, będąc jednocześnie podstawową cechą i charakterystycznym stanem każ-

---

<sup>9</sup> Por. B. Górecka-Mostowicz, *Rozwijanie komunikacji emocjonalnej u dzieci przedszkolnych i szkolnych*, [w:] *O komunikowaniu się w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym*, red. K. Gąsiorrek, M. Grochowalska, Kraków 2003, s. 8.

<sup>10</sup> Por. I. Kurcz, *Pamięć, uczenie się, język*, Warszawa 1995, s. 245.

<sup>11</sup> Por. M. Głoskowska-Soldatow, *Porozumiewanie się w języku ojczystym*, dz. cyt., s. 58.

<sup>12</sup> Por. J. Andrzejewska, *Doświadczenie świata podstawą kształcenia kompetencji komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*, red. T. Parczewska, Lublin 2010, s. 107–108.

<sup>13</sup> Por. J. Góral-Pótroła, M. Mosiołek, *Mowa dzieci wiejskich u progu nauki szkolnej. Znaczenie wczesnej opieki logopedycznej*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Warszawa 2011, s. 161.

<sup>14</sup> Por. Z. Tarkowski, *Test sprawności językowej*, dz. cyt., s. 8.

<sup>15</sup> Por. M. Głoskowska-Soldatow, *Porozumiewanie się w języku ojczystym*, dz. cyt., s. 59.

<sup>16</sup> Por. B. Górecka-Mostowicz, *Rozwijanie komunikacji emocjonalnej u dzieci przedszkolnych i szkolnych*, dz. cyt., s. 213–214.

dego organizmu żywego<sup>17</sup> – twierdzi M. Przetacznik-Gierowska. W ujęciu tejże autorki, aktywność jest procesem wyrażającym się w konkretnych działaniach i czynnościach podejmowanych przez jednostkę, które są przejawem i wyrazem aktywności człowieka. Pierwsze z nich, będące podstawowymi jednostkami aktywności (rozumianej jako proces), tworzą swoisty ciąg – działanie. Dziedziny działalności człowieka poszerzają i usprawniają się wraz z wiekiem. Aktywność z kolei, będąca wyznacznikiem rozwoju, podlega samoistnemu kształtowaniu i doskonaleniu w ciągu życia<sup>18</sup>.

W celu pełnego zrozumienia tematyki dziecięcej aktywności warto zatrzymać się nad znaczeniem terminu „aktywność”. M. Tyszkowa pisząc o aktywności, przeciwstawia ją stanom bezruchu, bierności i braku reakcji<sup>19</sup>. Zgodnie z definicją zamieszczoną w *Słowniku języka polskiego*: „Aktywność – skłonność, zdolność do intensywnego działania, do podejmowania inicjatywy, czynny udział w czymś”<sup>20</sup>. Dla J. Strelau podstawą aktywności jest chęć działania uruchamiana przez zadania i potrzeby<sup>21</sup>. M. Tyszkowa definiując aktywność, skupia się właśnie na aspekcie zaspokajania potrzeb: „Aktywność [...] wybiega poza i ponad sferę potrzeb biologicznych, obejmując aktywną regulację stosunków ze światem otaczającym głównie drogą dokonywania w nim zmian stosowanie do potrzeb”<sup>22</sup>. L. Niebrzydowski tworzy schemat obrazujący związek trzech elementów. Jego zdaniem nierównowaga wywołuje potrzebę, ta z kolei skłania człowieka do aktywności<sup>23</sup>. T. Parczewska odwołując się do podstaw aktywności dziecka w wieku przedszkolnym, pisze: „Skoro źródłem aktywności ucznia są odczuwane przez niego potrzeby, to poprzez aktywność własną dziecko je zaspokaja”<sup>24</sup>.

Aktywność człowieka odgrywa niemałą rolę w jego życiu. W przeciwieństwie do bierności oznacza działanie, spontaniczność, samodzielność, kreatywność, manifestację własnych zdolności, czerpanie przyjemności z życia i radość tworzenia. Może być zatem określana jako stan, który dotyczy wszelkich sfer osobowości człowieka<sup>25</sup>. Powyższe definicje, mimo iż

<sup>17</sup> Por. M. Przetacznik-Gierowska, *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 2000, s. 151.

<sup>18</sup> Por. Tamże.

<sup>19</sup> Por. M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 13.

<sup>20</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I, Warszawa 1978, s. 27, [hasło: aktywność].

<sup>21</sup> Por. J. Strelau, *Temperament i inteligencja*, Warszawa 1992, s. 65.

<sup>22</sup> M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 11.

<sup>23</sup> Por. L. Niebrzydowski, *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, Warszawa 1989, s. 82.

<sup>24</sup> T. Parczewska, *Znaczenie środowisk wychowawczych w stymulowaniu aktywności poznawczej dziecka w wieku przedszkolnym*, dz. cyt., s. 35.

<sup>25</sup> Por. S. Guz, *Wstęp*, [w:] *Wielowymiarowość aktywności i aktywizacji*, red. S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, Warszawa 2008, s. 10.

mają charakter ogólny, oddają istotę aktywności, scalając ją z innymi pojęciami. Aktywność człowieka można zatem wiązać z czynnością, reakcją, zachowaniem, działaniem i działalnością<sup>26</sup>. B. Muchacka odkrywając sens zawarty w poszczególnych definicjach, konstatuje: „Aktywność jest cechą istot żywych; przejawia się w potrzebie regulacji stosunków jednostki z otoczeniem; ma charakter czynności i procesów. Poprzez aktywność człowieka dokonują się nie tylko zmiany w jego otoczeniu, ale także zachodzą zmiany adaptacyjne w nim samym”<sup>27</sup>.

Kwestia rozwoju dziecka, jako wyniku doświadczania przez niego świata w kontekście kulturowym, społecznym i przyrodniczym, stała się ostatnio niezwykle istotnym problemem<sup>28</sup>. Rozwój człowieka wiąże się ściśle z gromadzeniem przez niego doświadczeń. To właśnie dzięki nim dziecko może się prawidłowo rozwijać. Wychowankowie stykając się z żywym i konkretnym materiałem doświadczenia, pobudzają, rozwijają i doskonalą poszczególne czynności psychiczne.

Rozwój dzieci w wieku przedszkolnym charakteryzuje się znaczną samodzielnością i samorzutnością. Wychowankowie samoistnie bawią się, uczą, obserwują, stawiają pytania, dążąc do zrozumienia i poznania otaczającej rzeczywistości. Są więc dzięki swej niesłabnącej ciekawości skłonni do zdobywania nowych doświadczeń<sup>29</sup>.

Doświadczenie ujmowane jest różnorodnie, obejmuje bowiem rozległą problematykę. Jak twierdzi B. Muchacka: „Aktywność własna jednostki jest źródłem doświadczeń stanowiących materiał rozwoju, który w wyniku opracowania w subkładach systemu psychicznego prowadzi do jakościowych zmian rozwojowych całego systemu psychicznego”<sup>30</sup>. Doświadczenie może być także określane jako „produkt uboczny” podejmowanych przez człowieka działań – za taką koncepcją opowiada się J. Laskowska. Dziecko zdobywa bowiem wiedzę i umiejętności według własnego, wewnętrznego programu. Jest nim spontaniczne, mimowolne i okazjonalne uczenie się. Wychowanek nie jest więc nastawiony na zdobywanie wiedzy, lecz działanie<sup>31</sup>. M. Tyszkowa opisuje je następująco: „Doświadczenie wiąże się z przeżyтыми przez człowieka zdarzeniami i sytuacjami oraz z jego własnymi czynnościami i zachowaniami w tych sytuacjach [...]. Jest ono tym, co jednostka wynosi z przeżywanego zdarzenia, sytuacji i własnych działań”<sup>32</sup>. Uogólniając, doświadczenie stanowi

---

<sup>26</sup> Pojęcia te definiuje m.in.: M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 13–16.

<sup>27</sup> B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Kraków 2000, s. 9–10.

<sup>28</sup> Por. J. Andrzejewska, *Doświadczenie świata podstawą kształcenia kompetencji komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, dz. cyt., s. 105.

<sup>29</sup> Por. Tamże, s. 1–9.

<sup>30</sup> B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, dz. cyt., s. 5.

<sup>31</sup> Por. J. Laskowska, *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, Kraków 2007 s. 12–13.

<sup>32</sup> M. Tyszkowa, *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, dz. cyt., s. 140.

pewną informację – ślad pamięciowy lub inną formę zapisu – w organizmie. Faktem, na który zwraca uwagę M. Tyszkowa jest aktywność i podmiotowość w zdobywaniu doświadczeń. Doświadczeniem – podkreśla – może być tylko to, co jest treścią własnych przeżyć i pochodną aktywności człowieka<sup>33</sup>.

M. Jakowicka uważa natomiast, iż pojęcie „doświadczenie” winno być precyzowane w szerszym, opisowym ujęciu, a nie w formie klasycznej, krótkiej definicji<sup>34</sup>. Jak podkreśla, w całości dostępnej literatury na temat istoty doświadczeń, panuje zgodność co do ich cech. M. Jakowicka wymienia trzy podstawowe zdaniem autorki doświadczenia:

- są efektem bezpośrednich kontaktów;
- są zjawiskiem jednostkowym, indywidualnym;
- ich nieodzownym elementem jest przeżycie<sup>35</sup>.

Człowiek zdobywa doświadczenia w ciągu całego życia. Różnią się one jednak w poszczególnych jego okresach, gdyż zmienia się zachowanie, aktywność jednostki i rodzaj wykonywanych czynności. Istotą jest zatem – wspólne dla wszystkich działań czy okresów życia – nabywanie doświadczeń. Odnosi się ono zarówno do spontanicznej aktywności, przypadkowych zewnętrznych sytuacji, jak i zamierzonego kształtowania doświadczeń dokonującego się z udziałem innych osób<sup>36</sup>.

### Założenia metodologiczne badań własnych

Celem podjętych badań było ukazanie zależności (lub jej braku) zachodzącej między sprawnością językową dzieci 5-letnich a ich aktywnością i doświadczeniami.

Główny problem badawczy (PG) przyjął postać pytania dopełniania dotyczącego poszukiwania relacji między podanymi w problemie zmiennymi (zależną i niezależną):

PG: Jaka jest relacja między sprawnością językową a aktywnością i doświadczeniami dzieci 5-letnich?

W celu poszerzenia problemu głównego, uwzględnione zostały następujące pytania szczegółowe (PSz):

- PSz1. Jakie sprawności językowe mają dzieci 5-letnie?
- PSz2. Jaka jest częstość aktywności dzieci 5-letnich?
- PSz3. Jaka jest różnorodność aktywności dzieci 5-letnich?
- PSz4. Jaka jest częstość doświadczeń dzieci 5-letnich?

<sup>33</sup> Por. Tamże, s. 142.

<sup>34</sup> Por. M. Jakowicka, *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem*, Warszawa 1982, s. 65–67.

<sup>35</sup> Por. Tamże, s. 69.

<sup>36</sup> Por. Z. Włodarski, *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*, Warszawa 1975, s. 44–45.

PSz5. Jaka jest różnorodność doświadczeń dzieci 5-letnich?

PSz6. Jaka jest relacja między częstością aktywności a sprawnością językową?

PSz7. Jaka jest relacja między różnorodnością aktywności a sprawnością językową?

PSz8. Jaka jest relacja między częstością doświadczeń a sprawnością językową?

PSz9. Jaka jest relacja między różnorodnością doświadczeń a sprawnością językową?

Przedstawiona w niniejszej pracy problematyka ma więc dwupoziomowy zakres ogólności. Pytania szczegółowe są kolejno:

– PSz1–PSz5 pytaniami dopełnienia dotyczącymi poszukiwania wartości zmiennej o charakterze ilościowym.

– PSz6–PSz9 pytaniami dopełnienia dotyczącymi poszukiwania relacji między podanymi w problemie zmiennymi (zależną i niezależną).

Do głównego problemu sformułowano zatem hipotezę ogólną (HO):

HO: Przypuszcza się, że im większa różnorodność i częstość aktywności i doświadczeń, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich.

W celu ukonkretnienia hipotezy ogólnej wyodrębniono podrzędne zdania hipotetyczne (HR – hipotezy robocze):

H6. Przypuszcza się, że im większa częstość aktywności, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich.

H7. Zakłada się, że im większa różnorodność aktywności, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich.

H8. Przypuszcza się, że im większa częstość doświadczeń, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich.

H9. Należy stwierdzić, że im większa różnorodność doświadczeń, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich.

Z problemu głównego wyodrębniono zmienne:

– „sprawność językowa” to zmienna zależna „Y”, wiadoma (w);

– „aktywność i doświadczenia” to zmienna niezależna „X”, wiadoma (w);

– słowo „relacja” jest sygnalizowaniem zależności między zmiennymi, niewiadoma (n).

Obie zmienne mają w tym przypadku charakter zmiennych ilościowych i politomicznych z następującymi zbiorami ewentualności:

– zmienna zależna (sprawność językowa): wysoka, przeciętna, niska;

– zmienna niezależna (aktywność i doświadczenia): poziom wysoki, przeciętny, niski.

W problemach szczegółowych wyróżniono takie oto zmienne:

PSz1. Sprawności językowa: zmienna ilościowa, politomiczna;



PSz2. Częstość aktywności: zmienna ilościowa, politomiczna;  
PSz3. Różnorodność aktywności: zmienna ilościowa, politomiczna;  
PSz4. Częstość doświadczeń: zmienna ilościowa, politomiczna;  
PSz5. Różnorodność doświadczeń: zmienna ilościowa, politomiczna;  
PSz6. Sprawność językowa: zmienna zależna, ilościowa, politomiczna;  
Częstość aktywności: zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna;  
PSz7. Sprawność językowa: zmienna zależna, ilościowa, politomiczna;  
Różnorodność aktywności: zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna;  
PSz8. Sprawność językowa: zmienna zależna, ilościowa, politomiczna;  
Częstość doświadczeń: zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna;  
PSz9. Sprawność językowa: zmienna zależna, ilościowa, politomiczna;  
Różnorodność doświadczeń: zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna.

Wyróżnione wyżej zmienne można opisać za pomocą wskaźników:

- sprawność językowa (zmienna zależna, ilościowa, politomiczna): rozumienie bajki, słownik, fleksja, poprawianie zdań, zadawanie pytań, prośby i rozkazy, opowiadanie bajki (wskaźniki definicyjne);
- częstość aktywności (zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna): liczba punktów uzyskanych na Skali aktywności (wskaźnik empiryczny);
- różnorodność aktywności (zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna): liczba aktywności zaznaczonych na Skali aktywności podejmowanych przez dziecko w ciągu ostatnich 6 miesięcy (wskaźnik empiryczny);
- częstość doświadczeń (zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna): liczba punktów uzyskanych na Skali doświadczeń (wskaźnik empiryczny);
- różnorodność doświadczeń (zmienna niezależna, ilościowa, politomiczna): liczba doświadczeń zaznaczonych na Skali doświadczeń, których dziecko zaznało w ciągu ostatnich 2 lat (wskaźnik empiryczny).

Zastosowaną w niniejszych badaniach metodą był Test Sprawności Językowej autorstwa Z. Tarkowskiego. Składał się z 7 podtestów:

1. Rozumienie bajki.
2. Słownik.
3. Poprawianie zdań.
4. Fleksja.
5. Zadawanie pytań.
6. Prośby i rozkazy.
7. Opowiadanie bajki.

Umożliwił on sprawdzenie kolejno:

- rozumienia dłuższych wypowiedzi,
- zasobu słownikowego,
- zdolności zauważania i korygowania błędów semantycznych i gramatycznych,
- umiejętności odmieniania przez przypadki,
- umiejętności tworzenia pytań,
- umiejętności wyrażania prośb i poleceń,
- umiejętności opowiadania wysłuchanego tekstu.

Test Sprawności Językowej miał charakter testu mocy badającego sprawność językową wychowanków. Był ponadto testem szerokiego użytku, co pozwoliło na zastosowanie go nie tylko przez konstruktora, lecz także innego badacza pod warunkiem poprawnego z niego korzystania. Był testem ustnym, rozwiązywanym w formie „głośnej”. Zadanie badanego polegało więc na wymawianiu słów i zdań zgodnie z treścią zadań.

Wszystkie punkty uzyskane w poszczególnych podtestach zostały przeliczone na steny (odpowiednie do wieku i płci dziecka). Osiągnięcie poziomu 1, 2, 3 lub 4 stenu oznaczało niską sprawność językową, sten 5 i 6 wskazywał przeciętny poziom, zaś 7–10 wysoki.

Ankieta, którą zastosowano w celu zbadania aktywności i doświadczeń dzieci była pisemna i środowiskowa. Jej kwestionariusz został zatem rozprowadzony przez ankietera w określonym środowisku, tj. wśród rodziców dzieci jednej z grup przedszkolnych. Ankieta miała ponadto charakter jawny. Wiązało się to bowiem z koniecznością powiązania jej wyników z rezultatem Testu Sprawności Językowej poszczególnych dzieci.

W celu zbadania aktywności i doświadczeń posłużono się dwoma czterostopniowymi skalami zamieszczonymi w kwestionariuszu ankiety: Skalą aktywności i Skalą doświadczeń (obie skonstruowane na podstawie skali P. Silvy). Pierwsza z nich składała się z 32 podpunktów, druga obejmowała 33 doświadczenia. Skala aktywności odnosiła się do 6 miesięcy poprzedzających badanie, zaś Skala doświadczeń do 2 ostatnich lat. Obie były wyznaczone przez 4 poziomy częstotliwości występowania określonego zachowania czy działania, odmienności czasowe wymagały jednak uwzględnienia w opisie skali przymiotnikowej.

W przypadku Skali aktywności przyjęto następujący opis:

- a) bardzo często (1–kilka razy w tygodniu),
- b) dość często (w każdym miesiącu),
- c) sporadycznie (1–2 razy w ciągu ostatnich 6 miesięcy),
- d) ani raz w ciągu ostatnich 6 miesięcy.

Skala doświadczeń odnosząc się do tych samych poziomów, wyznaczała inne kategorie czasowe:

- a) bardzo często (1–kilka razy w tygodniu),
- b) dość często (o każdej porze roku),
- c) sporadycznie (1–2 razy w ciągu ostatnich 2 lat),
- d) ani raz w ciągu ostatnich 2 lat.

Określenie częstości aktywności i doświadczeń wymagało dokonania pomiaru. Odpowiedź a) wiązała się z przyznaniem dziecku 3 punktów, b) 2, c) 1 i d) 0 punktów. Wszystkim wskazanym przez rodziców aktywnościom i doświadczeniom przyznano odpowiednią ilość punktów, a następnie zsumowano otrzymane wyniki.

Pomiar różnorodności aktywności i doświadczeń przebiegał następująco: dziecko, które co najmniej raz w ciągu ostatnich 6 miesięcy (w przypadku aktywności) lub 2 lat (w przypadku doświadczeń) podjęło dany rodzaj aktywności lub zdobyło konkretne doświadczenie, otrzymało 1 punkt. Maksymalna liczba punktów możliwych do zdobycia wynosiła zatem 32 (w przypadku różnorodności aktywności) i 33 (w przypadku różnorodności doświadczeń).

Badania przeprowadzone zostały w Przedszkolu Samorządowym w Nowym Wiśniczu w maju 2014 r. Do badań wybrano jedną z grup przedszkolnych oraz rodziców dzieci należących do tej grupy. Ich zadaniem było wypełnienie kwestionariusza ankiety z zamieszczonymi w nim skalami. Po uzyskaniu zgody rodziców i dyrektora placówki badacz dokonał sprawdzenia sprawności językowej 23 dzieci, w tym 15 dziewcząt i 8 chłopców. Jak już zostało wspomniane, osoby badane stanowiły całą grupę przedszkolną, znalazły się więc w niej dzieci w wieku od 5 lat i 2 miesięcy do 6 lat i 3 miesięcy.

W celu określenia zależności posłużono się programem Statistica.

### **Prezentacja i opis wyników badań**

Ogólne wyniki Testu Sprawności Językowej po przeliczeniu na steny, a następnie przyporządkowaniu do odpowiedniego poziomu przedstawiono w tabeli 1.

## Raporty z badań/Case Reports

Tabela 1. Poziomy sprawności językowej dzieci

Płeć	Liczba badanych	Poziom sprawności językowej					
		niski		przeciętny		wysoki	
	n	n	%	n	%	n	%
Dziewczęta	15	4	26,67	7	46,67	4	26,67
Chłopcy	8	3	37,50	2	25,00	3	37,50
Razem	23	7	30,44	9	39,13	7	30,44

Źródło: opracowanie własne

Analiza otrzymanych wyników wykazuje, iż najwięcej dzieci (ogółem) uzyskało przeciętny poziom sprawności językowej (9 dzieci, co stanowi 39,13% badanych). Ogólny rozkład uzyskanych przez wychowanków poziomów był zbliżony: 30,44% dzieci (7 osób) wykazało się niskim poziomem sprawności językowej, tyle samo wychowanków uzyskało poziom wysoki. Dokonując klasyfikacji ze względu na płeć, można stwierdzić, iż prawie połowa dziewcząt uzyskała wynik przeciętny, blisko 1/4 – niski, tyle samo – wysoki. W przypadku dziewczynek dominuje zatem przeciętny poziom sprawności językowej. Zdecydowanie inaczej ułożyły się wyniki chłopców: tylko 1/4 z nich uzyskała poziom przeciętny, 37,50% chłopców niski, tyle samo – wysoki.

Analizując częstość aktywności, dokonano podziału na 3 poziomy. Wyznaczały je następujące punkty:

- 40–52: poziom niski;
- 53–65: poziom przeciętny;
- 66–78: poziom wysoki.

Szczegółowe zestawienie wyników częstości aktywności ukazano w tabeli 2.

Tabela 2. Poziomy częstości aktywności dzieci

Płeć	Liczba badanych n	Poziom częstości aktywności					
		niski		przeciętny		wysoki	
		n	%	n	%	n	%
Dziewczęta	15	3	20,00	3	20,00	9	60,00
Chłopcy	8	0	0,00	7	87,50	1	12,50
Razem	23	3	13,04	19	43,48	10	43,48

Źródło: opracowanie własne

Jak wynika z tabeli 2 większość dziewczynek charakteryzowała się wysokim poziomem częstości aktywności. Aż 60,00% z nich uzyskało minimum 66 punktów na Skali aktywności. 1/5 dziewczynek została zakwalifikowana do grupy o poziomie przeciętnym, tyle samo – niskim. W przypadku chłopców przeciętny poziom uzyskało 87,50% badanych. Jeden chłopiec osiągnął wysoki poziom aktywności. Ani jeden badany nie został zakwalifikowany do grupy o niskim poziomie aktywności. Na podstawie tabeli można także stwierdzić, iż wyniki dziewcząt były bardziej zróżnicowane (od poziomu niskiego po wysoki). Biorąc pod uwagę całą grupę, aż 43,48% dzieci uzyskało wynik wysoki. Tyle samo zakwalifikowano do przeciętnego poziomu aktywności. 3 osoby (tj. 13,04% całej grupy) osiągnęły wynik niski.

## Raporty z badań/Case Reports

Na podstawie otrzymanych wyników badań dokonano także podziału na 3 poziomy różnorodności aktywności w zależności od uzyskanych punktów:

- 20–26: mała różnorodność aktywności;
- 27–29: średnia różnorodność aktywności;
- 30–32: duża różnorodność aktywności.

Szczegółowe zestawienie poziomów różnorodności aktywności wraz z podziałem na płeć zawarto w tabeli 3.

Tabela 3. Poziomy różnorodności aktywności

Płeć	Liczba badanych	Poziom różnorodności aktywności					
		niski		przeciętny		wysoki	
	n	n	%	n	%	n	%
Dziewczęta	15	3	20,00	7	46,67	5	33,33
Chłopcy	8	0	0,00	4	50,00	4	50,00
Razem	23	3	13,04	11	47,83	9	39,13

Źródło: opracowanie własne

Z danych wynika, że 47,83% badanych uzyskało średni poziom różnorodności aktywności. 9 osób (co stanowi 39,13% badanych) charakteryzowała się dużym poziomem różnorodności aktywności, 3 dzieci zaś – małym. Zgodnie z powyższą tabelą chłopcy uzyskali wyższy wynik różnorodności aktywności niż dziewczęta. Połowa z nich zdobyła średni poziom, druga zaś wysoki. Wyniki dziewcząt były bardziej rozbieżne. 3 z nich (tj. 20,00%) przyporządkowano mały poziom różnorodności aktywności, 7 (tj. 46,67%) – średni, a 5 (co stanowi 33,33% wszystkich dziewcząt) – wysoki.

W badaniach wyznaczono również 3 poziomy częstotliwości doświadczeń dzieci. Określała je następująca ilość punktów:

- 18–26: poziom niski;
- 27–35: poziom przeciętny;
- 36–45: poziom wysoki.

Uzyskane dane dotyczące poziomów częstotliwości doświadczeń dzieci przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4. Poziomy częstotliwości doświadczeń dzieci

Płeć	Liczba badanych n	Poziomy częstotliwości doświadczeń					
		niski		przeciętny		wysoki	
		n	%	n	%	n	%
Dziewczęta	15	6	40,00	5	33,33	4	26,67
Chłopcy	8	0	0,00	6	75,00	2	25,00
Razem	23	6	26,09	11	47,83	6	26,09

Źródło: opracowanie własne

Z tabeli 4 wynika, że aż 40,00% dziewczynek charakteryzowała się niskim poziomem częstotliwości doświadczeń. Wynik 1/3 badanych dziewcząt został przyporządkowany do poziomu przeciętnego. 4 spośród 15 dziewczynek zdobyły 36 lub więcej punktów na Skali doświadczeń. W przypadku chłopców najwięcej uzyskało poziom przeciętny. Zdobyło go bowiem aż 75,00% badanych chłopców. Pozostali zostali przyporządkowani do poziomu wysokiego. Ogółem prawie połowa badanych (47,83%) uzyskała przeciętny poziom doświadczeń, 26,09% – niski, tyle samo – wysoki. Wyniki dziewcząt obejmowały zakres od poziomu niskiego do wysokiego, chłopców zaś od przeciętnego do wysokiego.

## Raporty z badań/Case Reports

Zdobyte wyniki badań pozwoliły także wyróżnić trzy poziomy różnorodności doświadczeń:

- 11–16: mała różnorodność doświadczeń;
- 17–22: średnia różnorodność doświadczeń;
- 23–29: duża różnorodność doświadczeń.

Szczegółowe zestawienie poziomów z uwzględnieniem kryterium płci przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Poziomy różnorodności doświadczeń

Płeć	Liczba badanych	Poziomy różnorodności doświadczeń					
		niski		przeciętny		wysoki	
	n	n	%	n	%	n	%
Dziewczęta	15	2	13,33	8	53,33	5	33,33
Chłopcy	8	0	0,00	4	50,00	4	50,00
Razem	23	2	8,70	12	52,17	9	39,13

Źródło: opracowanie własne

Ogółem 52,17% badanych uzyskało średni poziom różnorodności doświadczeń. 39,13% dzieci (9 osób) przyporządkowano do dużego poziomu zróżnicowania doświadczeń, zaś 13,33% (2 osoby) do małego. Wynik 8 spośród 15 badanych dziewcząt mieścił się w przedziale od 17 do 22 punktów. Należy podkreślić, że 1/3 z nich charakteryzowała się dużym poziomem zróżnicowania doświadczeń, 2 dziewczynki niskim. Połowie chłopców przypisano średnie zróżnicowanie doświadczeń, drugiej zaś – duże. Chłopcy uzyskali więc wyższy poziom różnorodności doświadczeń niż dziewczęta.

Określenie wzajemnego powiązania między poszczególnymi zmiennymi wymagało obliczeń statystycznych. W każdym przypadku obie cechy (zmienne) miały charakter mierzalny (ilościowy) i zostały wyrażone na skalach przedziałowych (interwałowych). Interwał stanowił zawsze 1 punkt. Zależność między dwiema zmiennymi określono za pomocą współczynnika korelacji Pearsona przyjmującego wartość od  $-1$  do  $+1$ . W celu obliczenia współczynnika korelacji posłużono się istotnością na poziomie 5%. Przedział ufności wyniósł zatem 0,95<sup>37</sup>.



A. Maszorek-Szymala określając stopnie zależności, przywołuje klasyfikację A. Góralskiego:

- $r = 0$  – brak zależności,
- $0 \leq r < 0,1$  – zależność nikła,
- $0,1 \leq r < 0,3$  – zależność słaba,
- $0,3 \leq r < 0,5$  – zależność przeciętna,
- $0,5 \leq r < 0,7$  – zależność wysoka,
- $0,7 \leq r < 0,9$  – zależność bardzo wysoka,
- $0,9 \leq r < 1$  – zależność niemal pełna,
- $r = 1$  – zależność pełna<sup>38</sup>.

Zastosowanie w opisie niniejszych badań powyższej klasyfikacji umożliwiło precyzyjne określenie powiązania między dwoma zmiennymi. Korelacja sprawności językowej i częstości aktywności osiągnęła wynik 0,41. Jest to więc zależność przeciętna.

Obliczenie współczynnika korelacji umożliwiło także określenie współczynnika determinacji. Informuje on, z jaką siłą (określaną w procentach) jedna zmienna wyjaśnia zmienność drugiej. Oblicza się go przez podniesienie współczynnika korelacji ( $r$ ) do kwadratu, a następnie pomnożenie przez 100. Skoro więc  $r = 0,41$ , to  $r^2 \cdot 100 \approx 16,81$ . Oznacza to, że około 16,81% zmienności jednej cechy można tłumaczyć wpływem drugiej.

Obliczony współczynnik korelacji dla sprawności językowej i różnorodności aktywności to 0,52. Oddziaływanie to określane jest przez A. Góralskiego jako zależność wysoka. Współczynnik determinacji wyniósł w przybliżeniu 27,04. Wynika z tego, iż około 27,04% zmienności jednej cechy można przypisać zmianom drugiej.

Zależność sprawności językowej i częstości doświadczeń wyrażona w sposób liczbowy to  $r = 0,18$ . Korelacja ta została więc określona jako słaba. Współczynnik determinacji wyniósł w przybliżeniu 3,24. Oznacza to, że zaledwie 3,24% modyfikacji jednej zmiennej można wyjaśnić oddziaływaniem drugiej.

Współczynnik korelacji sprawności językowej i różnorodności doświadczeń wyniósł 0,19. Współoddziaływanie obu zmiennych ma więc charakter zależności słabej. Współczynnik determinacji o wartości 3,61 świadczy, iż 3,61% zmienności jednej cechy można przypisać oddziaływaniu drugiej.

## Wnioski

Mierzalny charakter wszystkich opisanych wyżej zmiennych i ich wyrażenie na skalach interwałowych umożliwiło określenie zachodzą-

<sup>38</sup> Por. A. Maszorek-Szymala, *Podstawy statystyki dla studentów i nauczycieli*, Kraków 2007, s. 57.

cych między nimi zależności. Dzięki uzyskanym wynikom liczbowym dokonano weryfikacji hipotez.

W hipotezie H6 (utworzonej do pytania szczegółowego PSz6) założono, że im większa częstość aktywności, tym wyższy poziom sprawności językowej badanych dzieci 5-letnich. Przeprowadzone badania wykazały korelację między zmiennymi o wartości 0,41, co określa zależność jako przeciętną. Innymi słowy jest to relacja istotna lub umiarkowana. Współczynnik determinacji wyniósł 16,81. Oznacza to, że ponad 16,00% modyfikacji jednej ze zmiennych można przypisać wpływowi drugiej. Korelacja sprawności językowej i częstości aktywności ma ponadto charakter dodatni. Oznacza to, że wzrostowi wartości jednej zmiennej towarzyszy na ogół wzrost wartości drugiej. Tendencja dodatnia ma umiarkowaną wartość, toteż relacja między zmiennymi ma charakter zależności przeciętnej. Niemniej jednak przeprowadzona analiza wykazała istnienie korelacji między sprawnością językową a częstością aktywności dzieci 5-letnich. Hipoteza dotycząca tej grupy badanych dzieci została więc całkowicie potwierdzona w badaniach. W przyszłości należałoby powiększyć grupę badawczą, by jednoznacznie stwierdzić badaną zależność oraz jej wartość.

Wyższy współczynnik korelacji uzyskano badając zależność zachodzącą między sprawnością językową a różnorodnością aktywności. Wyniósł on 0,52. Zależność ta określona została jako wysoka, a aż 27,04% zmienności jednej cechy wyjaśniono oddziaływaniem drugiej. Współczynnik korelacji dla tychże zmiennych uzyskał także wartość dodatnią. Konstatując, zróżnicowanie aktywności ma większe znaczenie dla rozwoju sprawności językowej niż jej częstość. W badaniach dowiedziono zatem, że im większa różnorodność aktywności, tym wyższy poziom sprawności językowej badanych dzieci 5-letnich.

Słabą korelację wykazano w badaniu zależności zachodzących między sprawnością językową a częstością doświadczeń dzieci. Jej wartość bliska 0 miała jednak niewielką tendencję dodatnią. Jedynie 3,24% zmian jednej cechy można wyjaśnić wpływem drugiej. Mimo iż zależność tę można określić jako prawie nic nieznaczącą, badania potwierdziły jej istnienie. Pozwoliło to na weryfikację hipotezy H8 (Przypuszcza się, że im większa częstość doświadczeń, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich). Na podstawie badań uznano ją za prawdziwą. Ma ona tendencję wzrostową, dlatego przypuszcza się, że przeprowadzając badania na większej grupie, zależność ta mogłaby być wyższa.

Obliczenia współczynnika korelacji sprawności językowej i różnorodności doświadczeń wykazały istnienie także słabej zależności. Relację tą określono liczbowo jako  $r = 0,19$ . 3,61% zmienności jednej cechy związane jest zatem z oddziaływaniem drugiej. Zależność sprawności języko-

wej i różnorodności doświadczeń ma więc charakter luźny, aczkolwiek dodatni. Tym samym hipoteza H9 (Przypuszcza się, że im większa różnorodność doświadczeń, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich) także została potwierdzona w badaniach. Różnorodność aktywności ma ponadto minimalnie większy wpływ na sprawność językową aniżeli jej częstość.

Wszystkie hipotezy zostały potwierdzone w badaniach. Obliczenia wykazały istnienie korelacji o wartościach mieszczących się w przedziale od 0,18 do 0,52. Zależności między zmiennymi określono zatem jako słabe, przeciętne lub wysokie. Najsilniejsza relacja zachodzi między sprawnością językową a różnorodnością aktywności, najsłabsza zaś między sprawnością językową a częstością doświadczeń. W badaniach wykazano także, iż aktywność dziecka (ujmowana ogólnie) ma istotnie większy wpływ na sprawność językową niż zdobywane przez nie doświadczenia. Biorąc z kolei pod uwagę częstość i różnorodność, zauważa się, iż druga z nich silniej oddziałuje na sprawności językowe badanych.

Wnioski wysunięte na podstawie analizy relacji zachodzących między poszczególnymi zmiennymi byłyby jednak niepełne, gdyby nie odniesienie do całości. Jaka jest zatem relacja między sprawnością językową a aktywnością i doświadczeniami badanych dzieci 5-letnich? Udzielenie odpowiedzi na problem główny obliguje badacza do całościowego ujęcia aktywności i doświadczeń. Składają się one – jak zostało już określone – z 4 komponentów. Zalicza się do nich: częstość aktywności, różnorodność aktywności, częstość doświadczeń i różnorodność doświadczeń. Dokonanie obliczeń współczynnika korelacji zachodzącej między sprawnością językową a aktywnością i doświadczeniami dzieci wymagało więc zsumowania punktów zdobytych przez badanych w 4 wyżej wymienionych sferach. Zależność ta uzyskała wynik  $r = 0,39$ , określono ją zatem jako korelację przeciętną. Obliczony na podstawie  $r$  współczynnik determinacji wyniósł 15,21. Oznacza to, że 15,21% zmienności sprawności językowej można wyjaśnić wpływem aktywności i doświadczeń dzieci. Analogicznie do wcześniej opisanych korelacji i ta zależność wykazywała umiarkowany trend dodatni. Wzrostowi wartości jednej zmiennej towarzyszył na ogół wzrost wartości drugiej. Postawiona w niniejszej pracy hipoteza ogólna wyrażająca się w zdaniu: „Przypuszcza się, że im większa różnorodność i częstość aktywności i doświadczeń, tym wyższy poziom sprawności językowej dzieci 5-letnich” została więc udowodniona na podstawie zgromadzonych danych.

Sprawność językowa warunkowana jest wieloma czynnikami. W niniejszym opracowaniu ograniczono się do zbadania jej zależności od kilku zmiennych. Spośród nich szczególnego komentarza wymaga aktyw-

ność człowieka, a w pierwszej kolejności jej zróżnicowanie. To właśnie dzięki różnaitości podejmowanej przez dziecko aktywności rozwija ono własną sprawność językową. Zadaniem rodziców, nauczycieli i innych osób odpowiedzialnych za pomyślny rozwój tejże sprawności winno być zachęcanie wychowanków do podejmowania różnorodnej aktywności. Należałoby przy tym pamiętać, że sprawność językową determinują nie tylko czynności bazujące na bezpośrednim obcowaniu dziecka z mową (np. słuchanie nagrań z odtwarzacza, słuchanie radia czy czytanie), ale także te, które człowiek podejmuje nawet bez stosowania komunikacji werbalnej (np. zrywanie kwiatów, lepienie z ciasta, rysowanie).

Dla rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym kluczowe znaczenie ma aktywność zabawowa, poznawcza i społeczna. Pierwsza z nich zawierająca elementy nauki i pracy jest podstawową formą aktywności dzieci. Umożliwia ona nie tylko rozładowanie napięcia czy poznanie otaczającego świata i panujących w nim stosunków społecznych, ale także – jak wykazano w badaniach – prawidłowy rozwój sprawności językowej. Aktywność poznawcza ukierunkowująca dziecko na przedmioty i osoby w otaczającym świecie wspomaga także rozwój tej sprawności. Działanie w grupie społecznej zyskuje również wysoką rangę.

Ogólnie rzecz ujmując, na kształtowanie sprawności językowej rzutuje wszelka aktywność: motoryczna, praktyczna, ruchowa, kulturalna, badawcza, twórcza i wyobraźniowa. Zadaniem wychowawców jest odpowiednie pobudzanie potencjału tkwiącego w dziecku. Istotnym warunkiem tego działania jest pomoc osób dorosłych w uświadamianiu wychowankom ich społecznych, biologicznych i kulturalnych potrzeb. Rodzice i nauczyciele winni więc koncentrować się na wyzwaniu i wspomaganiu dziecięcej aktywności drogą tworzenia właściwych warunków. Wspieranie rozwoju języka może być zatem motywem mobilizującym nauczycieli do stosowania metod aktywizujących w pracy z dziećmi. Aktywizowanie nie powinno wszakże polegać na dyktowaniu celów, lecz na ich wspólnym konstruowaniu.

Dziecko w swoich działaniach powinno osiągnąć pełną aktywność, która jest możliwa dzięki współdziałaniu emocji, umysłu i uczuć. Jej nieodzownym warunkiem jest także dostrzeganie wysiłków wychowanka. Jego działania winny mieć ponadto charakter różnorodnych czynności wpływających z motywów wewnętrznych i zewnętrznych.

## Bibliografia

Andrzejewska J., *Doświadczenie świata podstawą kształcenia kompetencji komunikacyjnych dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*, red. T. Parczewska, Wyd. UMCS, Lublin 2010.

*Encyklopedia wiedzy o języku polskim*, red. S. Urbańczyk, Ossolineum, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk 1978.

Głowska-Sołdatow M., *Porozumiewanie się w języku ojczystym*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, Impuls, Kraków–Białystok 2013.

Góral-Półrola J., Mosiołek M., *Mowa dzieci wiejskich u progu nauki szkolnej. Znaczenie wczesnej opieki logopedycznej*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna*, red. M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz, Żak, Warszawa 2011.

Górecka-Mostowicz B., *Rozwijanie komunikacji emocjonalnej u dzieci przedszkolnych i szkolnych*, [w:] *O komunikowaniu się w przedszkolu i w nauczaniu zintegrowanym*, red. K. Gąsiorek, M. Grochowalska, Wyd. Akademia Pedagogiczna, Kraków 2003.

Grabias S., *Pojęcie sprawności językowej a praktyka logopedyczna*, „Logopedia”, 17(1990).

Guz S., *Wstęp*, [w:] *Wielowymiarowość aktywności i aktywizacji*, red. S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki, Wyd. Comandor, Warszawa 2008.

Jakowicka M., *Wzbogacanie doświadczeń uczniów klas początkowych w kontaktach ze środowiskiem*, WSiP, Warszawa 1982.

Kurcz, *Pamięć, uczenie się, język*, PWN, Warszawa 1995.

Laskowska J., *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, Impuls, Kraków 2007.

Maszorek-Szymala A., *Podstawy statystyki dla studentów i nauczycieli*, Impuls, Kraków 2007.

Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wyd. Akademia Pedagogiczna, Kraków 2000.

Niebrzydowski L., *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, PWN, Warszawa 1989.

Parczewska T., *Znaczenie środowisk wychowawczych w stymulowaniu aktywności poznawczej dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*, red. T. Parczewska, UMCS, Lublin 2010.

Pawłowska R., *Z zagadnień sprawności językowej w nauczaniu religii*, [w:] *O języku religijnym. Zagadnienia wybrane*, red. M. Karpluk, J. Sambor, Wyd. KUL, Lublin 1988.

Przetacznik-Gierowska M., *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 2000.

Silva P., *Health and Development in the Early Years*, [w:] *From Child to Adult. The Dunedin Multidisciplinary Health And Development Study*, red. P. Silva, W. Stanton, Wyd. Oxford, New York 1998.

*Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. I, PWN, Warszawa 1978.

Strelau J., *Temperament i inteligencja*, PWN, Warszawa 1992.

Tarkowski Z., *Test sprawności językowej. Podręcznik*, Orator, Lublin 2001.

Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977.

Tyszkowa M., *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, PWN, Warszawa 2000.

Włodarski Z., *Rozwój i kształtowanie doświadczenia indywidualnego*, WSiP, Warszawa 1975.

Zaczyński W., *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Żak, Warszawa 1997.

Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE), Dz. Urz., L394/10-12; Załącznik. Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – Europejskie ramy odniesienia, Dz. Urz., L394/13-18, [online]: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:pl:PDF> (dostęp: 12.04.2015).

### Abstrakt

Zgodnie z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady we współczesnej edukacji pojawiła się tendencja do rozwijania kompetencji kluczowych. Porozumiewanie się w języku ojczystym jest jedną z nich, stanowiąc wyraźny fundament dla innych. Kompetencja ta jest warunkowana sprawnością językową i szeregiem innych kompetencji, między innymi komunikacyjną i językową. Autorzy literatury psychologiczno-pedagogicznej wymieniają rozmaite determinanty tej sprawności. Czy można zatem uwzględnić wśród nich podejmowaną przez człowieka aktywność i zdobywane przez niego doświadczenia? Poszukując odpowiedzi na powyższe pytanie, sformułowano następujący problem badawczy: Jaka

zależność zachodzi między sprawnością językową a aktywnością i doświadczeniami dzieci 5-letnich? Celem badacza było więc udowodnienie potencjalnej relacji (lub jej braku) zachodzącej między zmiennymi. Do badań wybrano jedną z grup przedszkolnych. W celu zebrania niezbędnych informacji badacz posłużył się Testem sprawności językowej Z. Tarkowskiego, Skalą aktywności i Skalą doświadczeń. Na podstawie analizy wyników badań udowodniono występowanie: wysokiej zależności między sprawnością językową a różnorodnością aktywności, przeciętnej zależności między sprawnością językową a częstością aktywności, przeciętnej zależności między sprawnością językową a aktywnością i doświadczeniami (w ujęciu ogólnym), słabej zależności między sprawnością językową a różnorodnością doświadczeń, słabej zależności między sprawnością językową a częstością doświadczeń. Różnorodność aktywności ma więc większy wpływ na sprawność językową niż jej częstość. Koncentrując się z kolei na częstości i różnorodności, zauważa się, iż druga z nich silniej oddziałuje na sprawności językowe badanych.

**Słowa kluczowe:** sprawność językowa, aktywność, doświadczenia, język, kompetencja komunikacyjna, kompetencja językowa, kompetencje kluczowe.

## The Linguistic Skills of 5-Year-Old Children Versus their Activity and Experiences – Research Report

### Abstract

In compliance with the recommendations of the European Parliament and the Council in contemporary education, a tendency to develop key competences has appeared. Communication in a native language is one of them, constituting a clear foundation for others. This competence is conditioned by linguistic skills and a number of other competences, including communicative and linguistic ones. Authors list various determinants of this skill in the psychological-pedagogical literature. Therefore, can the activity undertaken by man and their procurement of experience be included among them? Searching for the answer for the question above, the following research problem has been formulated: What relation occurs between linguistic skills and the activity and experiences of five-year-old children? The researcher's objective was therefore to prove a potential relation (or its lack) occurring between the variables. The population chosen for the research was one from among kindergarten groups. In order to collect the necessary information, the researcher used

## Raporty z badań/Case Reports

---

Z. Tarkowski's test of linguistic skills, the Scale of Activity and the Scale of Experience. As a consequence of the research results, the following has been proved: a high relation between linguistic skills and the activity's diversity, an average relation between linguistic skills and the activity's frequency, an average relation between linguistic skills and the activity and experiences (in general approach), a weak relation between linguistic skills and the diversity of experiences, a weak relation between linguistic skills and the frequency of experiences. The activity's diversity therefore has a greater influence on linguistic skills than its frequency. In turn, concentrating on the frequency and diversity, it can be noticed that the latter affects the linguistic skills of the subjects being tested more strongly.

**Keywords:** linguistic skills, activity, experiences, language, communicative competence, linguistic competence, key competences.

**Adres do korespondencji/Address for correspondence:**  
Patrycja Brydniak  
Absolwentka Akademii Ignatianum w Krakowie  
e-mail: patrycjabrydniak@gmail.com