



Monika Wiśniewska-Kin

orcid.org/0000-0002-6300-8435  
Uniwersytet Łódzki

## Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie – strategia nauki czytania przez zdziwienie

### Effective Astonishment. Triggers Thinking – a Strategy for Learning to Read by Astonishment

#### KEYWORDS ABSTRACT

implementation  
project, learning  
to read and write,  
learning strategies,  
learning through  
discovery, effective  
wonder

In this article, I discuss the results of qualitative research of an implementation nature. The implementation of the educational project Effective Surprise. Challenging thinking learning to read began in the 2018/2019 school year in a metropolitan environment. Research on children's learning skills in the process of identifying sound and graphic images, as well as reading and writing, was conducted in a group of five hundred 5-6-year-old children after the one-year implementation cycle was completed (in the 2021/2022 school year). I derive the key research category from Jerome Bruner's learning by discovery. In my research, I adopted a didactic intervention model. I acted as a participant observer, while the research material came from participant observation. I focused my observation around the intervention activities designed in the innovative model of initial literacy instruction. I observed both the students' activities and the effects of those activities. The findings revealed three categories of children's learning: (1) by speaking (observing and experiencing linguistic behavior, elaboration – giving meaning to memories, generation – creating lasting memories, learning by questioning – formulating questions that are important from the child's perspective, listening and exchanging ideas and opinions); (2) perceptual learning (using body intelligence, making analogies); and (3) learning by doing (creating model examples, contrasting cases. Capturing key information,

producing, building interest and practical knowledge, visualizing, inventing the structure of complex information, imaginative play, developing cognitive control).

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

projekt wdrożeniowy, nauka czytania i pisania, strategie uczenia się, uczenie się przez odkrywanie, skuteczne zdziwienie

W artykule omawiam wyniki jakościowych badań o charakterze wdrożeniowym. Wdrożenie projektu edukacyjnego „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” rozpoczęło się w roku szkolnym 2018/2019 w środowisku wielkomiejskim. Badania dotyczące dziecięcych umiejętności uczenia się w procesie identyfikowania obrazów dźwiękowych i graficznych oraz czytania i pisania zostały przeprowadzone w grupie pięciuset dzieci 5–6-letnich po skończonym rocznym cyklu wdrożeniowym (w roku szkolnym 2021/2022). Kluczową kategorię badawczą wyprowadzam z uczenia się przez odkrywanie Jerome’a Brunera. W badaniach przyjąłem model dydaktycznego działania interwencyjnego. Występowałem w roli obserwatora jako uczestnika, zaś materiał badawczy pochodził z obserwacji uczestniczącej. Obserwację skoncentrowałem wokół działań interwencyjnych zaprojektowanych w innowacyjnym modelu początkowej nauki czytania i pisania. Obserwacją objęłam zarówno czynności uczniów, jak i skutki tych czynności. Wyniki badań ujawniły trzy kategorie dziecięcego uczenia się: (1) uczenie się przez mówienie (obserwacja i doświadczanie zachowań językowych, elaboracja – nadawanie znaczenia wspomnieniom, generowanie – tworzenie trwałych wspomnień, uczenie się przez pytanie – formułowanie pytań ważnych z perspektywy dziecka, słuchanie oraz wymiana pomysłów i opinii); (2) uczenie się o charakterze percepcyjnym (wykorzystanie inteligencji ciała, tworzenie analogii, kategoryzowanie – dostrzeganie podobieństw, wskazywanie różnic); oraz (3) uczenie się przez działanie (tworzenie modelowych przykładów, budowanie zainteresowania i wiedzy praktycznej, wizualizacja, zabawa wyobrażeniowa).

## Edukacja poprzez język

Mam świadomość, że zmiany mentalne, wewnętrzne, głębokie, rzeczywiste nie zachodzą masowo, w sposób automatyczny i nie należą do aktów łatwych i przyjemnych. Wymagają pracy nad sobą. W badaniach instytucji zwraca się uwagę na dwa obszary blokujące zmiany: po pierwsze, przedszkole/szkoła nie zmieniają się ze względu na bariery zmiany, które tkwią w nich samych. Nie jesteśmy w stanie „pomyśleć” innej instytucji. Po drugie, wszechobecne jest myślenie z obszaru tzw. pop dydaktyki na temat dzieci w roli uczniów, przedszkola/szkoły i procesu uczenia się (Klus-Stańska,

2010, s. 82). Wraz z odrzuceniem teorii behawiorystycznych przyswajanie języka przestało być rozumiane jako czynność naśladowcza, co nie znaczy, że nowe stanowisko spowodowało zmianę metodyki przywiązanej do schematu. Nauka czytania traktowana jest nadal jako aktywność typowo polonistyczna skupiona na wiedzy o języku (głoskach, literach, leksemach, tekstach). W trakcie nauki czytania i pisania dzieci aktywizowane są przede wszystkim poznawczo, emocje, relacje społeczne, ekspresja dziecięca nie są uwzględniane w procesie nauczania. Pamięciowo opanowując obraz dźwiękowy głoski i graficzny litery, dzieci odtwórczo odwzorowują kształt litery i zapamiętują układ artykulatorów w trakcie wybrzmiewania wybranych grup głosek. Dziecięcym działaniom towarzyszy nieustanna kontrola nauczyciela i jego natychmiastowa reakcja na błędy.

Współczesne spojrzenie na dziecięcą mowę i myślenie przyniosło kardynalną zmianę koncepcji edukacji językowej: komunikacyjny model nauczania zastąpił przekaz i dostarczanie wiedzy (Filipiak, 1996, 2002, 2008; Gołębnik, 1996; Gołębnik i Teusz, 1999; Kłakówna, 2003). Przyjmując założenie, że język jest kompetencją wrodzoną, dydaktyka skupia się na pobudzaniu aktywności językowej dziecka podejmowanej wspólnie z innymi, na rozwijaniu potrzeby mówienia i kształceniu świadomości, jak korzystać z języka do poznawania siebie, innych oraz świata, wyrażania własnych myśli i skutecznego porozumiewania się (Kłakówna i in., 2011, s. 59). Język przestaje być wyodrębnionym obiektem uczenia się, a staje się instrumentem myślenia i środkiem komunikacji w konkretnych sytuacjach edukacyjnych, które wprowadzają ważne dla dziecka konteksty i uwzględniają wiedzę osobistą uczniów (Kłakówna, 2014). Aktywność językowa, oddziałując na procesy poznawcze, staje się istotnym składnikiem osobistego rozwoju, który się nie zamyka wraz z zakończeniem edukacji formalnej. A bycie świadomym swojego języka, pojmowanego jako rezultat splotu jednostkowych doświadczeń w kreowaniu znaczeń oraz kulturowych konwencji i praktyk językowych, których dostarczają naturalne, niewymuszone interakcje, jest podstawą jego odpowiedzialnego i twórczego używania, co w znacznej mierze determinuje rozwój na przestrzeni całego życia jednostki (Kłakówna, 2016).

Z takiej reorientacji wyrosła, przeznaczona dla dzieci w wieku przedszkolnym, autorska koncepcja początkowej nauki czytania i pisania *Skuteczne zdziwienie. Rozwijająca myślenie nauka czytania* (Wiśniewska-Kin, 2020). Zasób wymaganej wiedzy związanej ze światem dźwięków i obrazów graficznych uobecnia się w umyśle dziecka jakby mimochodem, od niechcenia, przy okazji namysłu nad narracją wyprowadzoną z tekstu i narracją wizualną – rodzi się właśnie ze skutecznego zdziwienia (Bruner, 1971). Od zdziwienia rozpoczyna się proces poznawania. Określenie Jerome'a S. Brunera odnosi się do pewnego aktu czy też stanu, który powstaje jako rezultat woli połączonej z wysiłkiem intelektu i pracą wyobraźni. Akt dokonywania odkrycia polega na przeorganizowaniu lub przekształceniu danych w sposób pozwalający na wyjście poza tak

przegrupowane dane oraz na uzyskanie dalszego, nowego wglądu w problem: „Aha, więc to jest to”; „Teraz rozumiem, co właściwie robię”. Cechą istotną uczenia się przez odkrywanie jest to, że dziecko w aktywnym procesie uczenia się organizuje w ostateczną postać materiał, którego ma się nauczyć. Bruner (1966, 1971, 1978, 2006) podkreśla, że uczenie się przez odkrywanie pomaga dziecku przejść odpowiedzialność za własne uczenie się, rozwija bardziej złożone myślenie, pozwala koncentrować się na wewnętrznej, a nie zewnętrznej motywacji i pomaga dziecku zapamiętać (i przetwarzać) ważne informacje (Filipiak, 2011, s. 85). Co więcej, „im bardziej dziecko potrafi traktować uczenie się jako odkrywanie czegoś, a nie uczenie się o czymś, tym silniej wystąpi u niego tendencja do uczenia się na zasadzie autonomicznego samonagradzania, a jeszcze lepiej na zasadzie nagrody, jaką stanowi samo odkrycie” (Bruner, 1978, s. 670).

Zaproponowana strategia nauki czytania i pisania wychodzi od naturalnej ludzkiej potrzeby mówienia i porozumiewania się, traktuje język jako narzędzie uniwersalne, które rozwija się w procesie edukacji (nie tyle ważny jest proces czytania, co raczej dziecko w tym procesie).

Zostawiając wiedzę o systemie języka (*langue*) na późniejsze etapy kształcenia, skupia się na aspekcie wykonawczym, pragmatycznym (*parole*):

- sprzyja rozwojowi i respektuje podmiotowość uczących się przedszkolaków,
- służy rozbudzaniu, podtrzymywaniu i rozwijaniu naturalnych potrzeb poznawczych dzieci, a w szczególności ciekawości świata (przez respektowanie zainteresowań uczących się dzieci, ich wrażliwości, emocji i możliwości poznawczych),
- wspiera dzieci w coraz lepszym rozumieniu siebie, świata i swojego miejsca w tym świecie (dzieci uczą się przez mówienie, działanie i doświadczanie zmysłowe),
- ujmuje zagadnienia językowe z perspektywy dziecięcej wiedzy osobistej i doświadczenia,
- respektuje zasady: stopniowania trudności, procesualności i ciągłości uczenia się,
- rozwija samodzielność i kreatywność dziecka przez indywidualne konstruowanie obrazów dźwiękowych głoski i graficznych litery,
- zachowuje zrozumiały dla uczącego się dziecka związek z otaczającą rzeczywistością i praktyką życia codziennego (optymalna technika czytania przekłada się nie tylko na biegłość w czytaniu, ale przede wszystkim rozumienie czytanych tekstów).

Czytanie przestaje być traktowane wyłącznie jako umiejętność techniczna, a staje się przestrzenią głębokiego przeżywania. W tradycyjnym postępowaniu metodycznym wyrazy podstawowe podlegają tzw. „obróbce technicznej”, sprowadzającej się do rozłożenia na sylaby, ewentualnie logotomy, morfemy, fonemy. Nauczyciel sprawdza dziecięce umiejętności w zakresie syntezy i analizy sylabowej czy głoskowej. Wyrzuci znaczenie, staje się zlepkiem dźwięków.

## Z warsztatu badawczego

Z namysłu nad zaproponowanym rozwiązaniem zrodziły się działania zmierzające do wdrożenia projektu i podjęcia interpretatywnych badań zjawisk dydaktycznych (Klus-Stańska, 2010, s. 128–138). Będąc interpretacyjnie zaangażowanym obserwatorem-jako-uczestnikiem intencjonalnej kreacji warunków dydaktycznych po to, by móc obserwować dziecięce umiejętności uczenia się w procesie nauki czytania i pisania w sytuacjach przez instytucję nieprzewidzianych i nieproponowanych, analizowałam dziecięce wytwory, obserwowałam dzieci i rozmawiałam z nimi.

Głównym celem badań uczyniłam analizę dziecięcych umiejętności uczenia się w procesie identyfikowania obrazów dźwiękowych i wizualnych wybranych grup głosek i liter w trakcie nauki czytania i pisania.

W analizie dziecięcych strategii uczenia się zasadniczą trudność stanowi dobór materiału językowego, który może uruchamiać dziecięce strategie uczenia się. Uznałam, że najlepiej będą temu służyć specjalnie w tym celu skonstruowane narzędzia kulturowe:

- artystyczna książka obrazkowa „Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane”, z dwoma poziomami komunikacji – wizualnym (znaki ikoniczne) i werbalnym (znaki konwencjonalne) – zamiast podręcznika,
- plansze z dynamicznymi ilustracjami, prowokującymi do uzupełnienia luk w figurach i dostrzegania figur niepełnych jako kompletnych – zamiast nieruchomych i statycznych, postrzeżeniowo nienaturalnych ilustracji podręcznikowych wielkości pudełka od zapalek,
- klocki konstrukcyjne z elementami prototypowymi litery, naturalnie przyczyniającymi się do wytworzenia śladu pamięciowego litery – zamiast ćwiczeń z liniaturą (wielokrotne przepisywanie czegoś pozwala tylko na chwilowe utrzymanie przepisywanej treści w pamięci),
- gry planszowe „Dźwiękoznanaki – literaki” wywołujące autentyczne zaciekawienie czytaniem i pisanem – zamiast zeszytów ćwiczeń z wpisaną odtwórczą aktywnością dzieci niejednokrotnie prowokującą znudzenie czytaniem i pisanem.

Badania przeprowadziłam w miejscu, które zapewnia dzieciom naturalne warunki uczenia się. Badaniami objęłam 5–6-latków z dziesięciu łódzkich przedszkoli wdrażających nową strategię nauki czytania i pisania. Liczebność wybranych grup była porównywalna (ok. 25 dzieci w każdej grupie, razem pół tysiąca dzieci).

## Próby werbalizacji i wizualizacji obrazów dźwiękowych i graficznych, czyli co pokazały badania

Zaplanowana i zorganizowana praca w formule zdarzeń krytycznych (Tripp, 1996) umożliwiła wprowadzenie do świadomości dzieci problemów swoistego ukształtowania obrazów dźwiękowych głosek i obrazów wizualnych znaków utrwalających mowę, zaś narzędzia kulturowe otworzyły przed dziećmi świat uczenia się przez odkrywanie.

Zebrany materiał, skonfrontowany z obserwacją powszechnie stosowanych procedur edukacyjnych, pozwolił mi na wyciągnięcie wniosków służących praktyce edukacyjnej. Wyniki badań ujawniły trzy kategorie dziecięcego uczenia się: (1) uczenie się przez mówienie (obserwacja i doświadczanie zachowań językowych, elaboracja – nadawanie znaczenia wspomnieniom, generowanie – tworzenie trwałych wspomnień, uczenie się przez pytanie – formułowanie pytań ważnych z perspektywy dziecka, słuchanie oraz wymiana pomysłów i opinii); (2) uczenie się o charakterze percepcyjnym (wykorzystanie inteligencji ciała, tworzenie analogii, kategoryzowanie – dostrzeganie podobieństw, wskazywanie różnic); oraz (3) uczenie się przez działanie (tworzenie modelowych przykładów, budowanie zainteresowania i wiedzy praktycznej, wizualizacja, zabawa wyobrażeniowa) (Dehaene, 2021; Dumont i in., 2013; Schwartz i in., 2017).

### Uczenie się przez mówienie

#### Obserwacja i doświadczanie zachowań językowych

W zaprojektowanych zdarzeniach krytycznych dziecięcy namysł rozpoczynamy od głoski, a nie od litery. Nie narzucamy dźwięków. Przyjmujemy dwa kryteria aktywizowania dźwięków w dziecięcej świadomości: znaczenia dźwięku i jego realizacji artykulacyjnej (ze względu na miejsce i sposób artykulacji dźwięku). Nawiązujemy do badań psycholingwistycznych, zgodnie z którymi już pięciomiesięczne niemowlęta posiadają pierwotną zdolność do czytania z ust prostych samogłosek: szeroko otwierają usta, gdy słyszą dźwięk /aaa/, a gdy słyszą dźwięk /iii/ rozciągają wargi, tak jakby się uśmiechały (Gopnik i in., 2004, s. 83). Dzieci w wieku przedszkolnym rezonują z zachowaniami językowymi nauczyciela. Mapują jednak tylko te zachowania we wzorce czytelne dla własnych ciał i odczuć, których wcześniej doświadczyły (stąd też jako pierwsze rozpoznają onomatopeje, które z czasem zyskują cechy głoski). Przy czym nie ograniczają się tylko do patrzenia na te zachowania, one tych zachowań doświadczają (naśladują układ artykulatorów wzmocniony mową gestów sygnalizujących miejsce i sposób artykulacji głoski).

## Elaboracja – nadawanie znaczenia wspomnieniom

Wielokrotne powtarzanie czegoś lub wielokrotne przepisywanie czegoś pozwala tylko na chwilowe utrzymanie powtarzanej/przepisywanej treści w pamięci, podczas gdy powiązanie nowych informacji z tym, co już wiemy, prowadzi do powstania trwałego wspomnienia. Nadając znaczenia wspomnieniom, dzieci uaktywniają inne wspomnienia, a następnie wydobywają je, tworząc ścieżki dostępu do zmagazynowanych informacji. W przypadku uaktywniania obrazów dźwiękowych wychodzimy od przypominania swobodnego, po to aby dziecko mogło samodzielnie podjąć decyzję, co ma sobie przypomnieć (uaktywniamy przestrzenną pamięć sytuacji wywołującej skojarzenie z dźwiękiem, przestrzenną pamięć obrazów wizualnych liter zbudowanych z trójwymiarowych klocków). Z czasem uruchamiamy przypominanie ukierunkowane, które wyzwoli dziecięce skojarzenia nie tylko wokół onomatopei, ale też głoski i sposobów jej artykulacji.

## Generowanie – tworzenie trwałych wspomnień

Generowanie jest techniką wydobywania treści z pamięci: zapamiętywanie jednej rzeczy sprawia, że zapamiętywanie kolejnej jest dla dzieci łatwiejsze. Nabywanie wspomnienia wzmacnia efekt powtórzeń rozłożonych w czasie. Rozłożenie zapamiętywania w czasie sprawia, że wspomnienia stają się trwalsze. Silniejszy ślad pamięciowy trudniej zatrzeć.

Ciąg dwudziestu dwóch zdarzeń krytycznych wokół sytuacji z życia wziętych, wzmocnionych sugestywnymi wizualizacjami – obrazami, uruchamia skojarzenia wokół wszystkich dotychczas poznawanych głosek i liter. W książce obrazkowej silną zewnętrzną wskazówką ukierunkowującą przypominanie jest wizualizacja gestu (zwiększa siłę wspomnienia). Równie ważne są gestyczne reprezentacje obrazów dźwiękowych. Wystarczy, że dzieciom pokażemy gest (częściowa wskazówka wzmacniająca), a w ich świadomości uaktywni się wyobrażenie obrazu dźwiękowego głoski i obrazu graficznego litery. Co więcej, wzmacnianie śladu pamięciowego dokonuje się w wyniku powtarzania kumulatywnego: pamiętanie gestów wcześniejszych rezonuje z pamiętaniem gestów nowych (gest (sytuacja) zapamiętane + gest (sytuacja) aktywowane).

## Uczenie się przez pytanie – formułowanie pytań ważnych z perspektywy dziecka

Uczenie się przez pytanie stwarza kontekst nieustannego dociekania zamiast jednorazowych odpowiedzi. Pobudza ciekawość, zamiary, uwagę i dobrze powiązane wspomnienia. Uczenie się przez pytanie odwołuje się do bardzo podstawowych mechanizmów wspierających uczenie się: (a) mechanizmu ciekawości (ciekawość

uruchamia mózgowy układ nagrody i pamięci, dzieci chcą poznać odpowiedź na postawione pytania, niezwykle spontanicznie reagują na informację o nowej głosce i literze, wyrażają to w entuzjastycznym okrzyku: „kocham Panią”); (b) mechanizmu odpowiadania na złożone pytania: zachęcają one do sięgania po ważne umiejętności rozwiązywania problemów. Dzieci uczą się rozpoznawać, co już wiedzą, a czego jeszcze nie. Figuratywne wizualizacje i teksty z książki obrazkowej doprowadzają do powstania „dziecięcej potrzeby, by wiedzieć”. Szukają odpowiedzi na pytania „z życia wzięte”: Jakie osoby pojawiają się na planszy? O czym myśli i marzy chłopiec? Jakie doznania mu towarzyszą? Jakie rozwiązania formułują członkowie rodziny? Jak reaguje na ich propozycje? Macie jakieś pomysły, które rozwiążą problem chłopca? Jak myślicie, czy łatwo go rozwiązać?

### Słuchanie oraz wymiana pomysłów i opinii

Dzieci słuchając oraz wymieniając się pomysłami i opiniami, próbują stworzyć wspólne rozumienie. Słuchanie i wymiana są sednem wspólnego uczenia się, które przynosi korzyści także w zakresie motywacji i rozumienia obrazów dźwiękowych i wizualnych, z których z czasem dzieci zrekonstruują głoskę i literę. Z obserwacji rozmów dziecięcych wynika, że dzieci nie „opowiadają” sobie, co widzą na planszy, ani nie zadają pytań innym dzieciom w celu sprawdzenia ich wiadomości, jak to czynią nauczyciele. Włączają się do rozmowy i wspólnie wypracowują swoją interpretację wizualizacji/tekstu; współpracują ze sobą, ale często też nie zgadzają się ze sobą, obśmiewają propozycje, które nie wpisują się w ich schemat poznawczy, często prowokują pytaniami, badając reakcje nauczyciela. Wspólniają myślenie: jedno dziecko podejmuje wątek, drugie rozwija go lub przekształca, inne znajduje dowody na to, aby podtrzymać tok myślenia lub obalić stanowisko, inne próbuje podsumować. Wydobywając dźwięk z wizualizacji, nie podajemy dzieciom dokładnej instrukcji, mówimy, aby poszukały dowodów na to, jakim dźwiękiem będziemy się zajmować, dzieci rozmawiają o wizualizacji w taki sposób, w jaki chcą. Uaktywniają strategie wydobywania dźwięku z pamięci: za pośrednictwem gestu, sytuacji, obrazu, tekstu.

### Uczenie się o charakterze percepcyjnym

#### Wykorzystanie inteligencji ciała

Na początku nauki czytania i pisania dzieci nie mają wyobrażeń na temat arbitralnych znaków utrwalających mowę, nie przekładają obrazu dźwiękowego głoski na obraz graficzny litery w wyobraźni. Doświadczenia percepcyjne dzieci powodują, że w dziecięcej świadomości powstaje poczucie głoski i litery. Dzieci uczą się myśleć

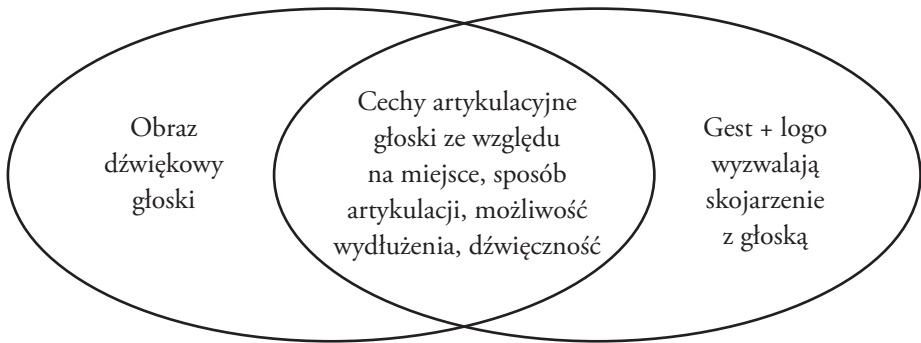


o znakach dźwiękowych i graficznych w kategoriach właściwości realnego świata (wiążą dźwięki z sytuacjami z życia wziętymi: uczestnictwo w meczu, przyjęcie urodzinowe, wycieczka za miasto). Dzieci nie tylko oglądają znaki graficzne czy słuchają dźwięków, ale ucieleśniają je. Ucieleśnione poznanie ułatwia dzieciom rozpoznawanie świata za pośrednictwem dotyku; dzieci nadają sens abstrakcyjnym pojęciom przez aktywność percepcyjno-motoryczną. Konstruując samodzielnie literę z klocków w przestrzeni 3D dostają informację zwrotną o wykonanym zadaniu, która pomaga im dostrzec rozbieżności między tym, co zrobiły, a tym, co zrobić powinny, a to pozwala im na dostosowanie przyszłych działań. Tworzenie modelowych przykładów zmniejsza obciążenie poznawcze dzieci.

### Tworzenia analogii

Dzieci odnajdują podobieństwa między obrazem dźwiękowym głoski a „uruchomionym” układem percepcyjno-ruchowym (w postaci gestów) oraz skojarzeniami wokół „dźwiękoznałów” wyzwalających obraz dźwiękowy głoski.

Wykres 1. Sformułowanie analogii między obrazem dźwiękowym głoski a gestem



Dźwięk dzieci zastępowały gestem (*retrieval of sound cues*), który zapewniał im stopniowy przyrost połączeń skojarzeniowych (*connective bonds*): obraz dźwiękowy – wyobrażenie gestu. Integracja międzysmysłowa umożliwiła dzieciom wiązanie reprezentacji słuchowych z reprezentacjami wzrokowymi. Na widok gestu dzieci uruchamiają znaczenia, które wiążą z dźwiękiem. Odnajdywanie analogii powoduje, że dzieci zaczynają rozumieć istotę artykulacji głosek i prawidłowo artykułować głoskę.

Kategoryzowanie – dostrzeganie podobieństw, wskazywanie różnic

Nauczenie się czym coś jest, wymaga również nauczenia się, czym to coś nie jest. Dlatego niezwykle istotne są dziecięce próby kategoryzowania obrazów wizualnych liter. Dzieci doświadczają tego, że z tych samych klocków mogą ułożyć różne litery, wskazują ich podobieństwa i dostrzegają różnice, mają możliwość przebudowania litery, odwrócenia jej w płaszczyźnie góra–dół, popatrzenia na literę do góry nogami. Elementy prototypowe klocków pozwalają dzieciom wydobyć różnice. Litery pisane utrudniają dzieciom wyszukiwanie kontrastów (przez nagromadzenie elementów szczegółowych liter). Różnic jest tak wiele, że bardzo trudno dociec, które z nich są ważne. Im mniejszy kontrast, tym większe szanse, że dzieci dostrzegą pożądany wymiar zróżnicowania.

## Uczenie się przez działanie

Wytwarzanie. Budowanie zainteresowania i wiedzy praktycznej

U podstaw wytwarzania leży motywacja, która w naturalny sposób wyzwała gotowość uczenia się. Naturalną potrzebą ludzką jest wytwarzanie i tworzenie siebie w świecie, czy to przez pomysły, czy też wytwory. Największą satysfakcję daje dzieciom oglądanie owoców własnej pracy. Dzieci są zainteresowane modelami liter, które konstruują z klocków oraz ilustracjami, które wykonują w artystycznej książce obrazkowej. Z czasem dzieci poszerzają krąg zainteresowań: zaczynają przygodę od zaangażowania i praktycznych sukcesów towarzyszących wytwarzaniu liter i dźwięków zmaterializowanych w postaci gestów i zwizualizowanych obrazów, a kończą na zainteresowaniu czytaniem i pisaniem.

## Wizualizacja

Wizualizacja zmniejsza obciążenie związane z utrzymaniem w umyśle jednocześnie zbyt dużej dawki informacji. Rysując dźwięki, dzieci tworzą ścieżki dostępu do zmagazynowanych informacji. Wzrokowo szukają informacji, zamiast przeszukiwać własną pamięć. Samodzielnie podejmują decyzję, który wariant znaczeniowy onomatopei zwizualizują. Kiedy dzieci narysują swoje pomysły, mogą zacząć dostrzegać związki i powiązania między obrazami dźwiękowymi, których wcześniej nie dostrzegali. Oglądając różne prace, dzieci mają możliwość interpretowania ich, nadawania im znaczeń wokół wybranych w pracy kształtów, wielkości, barw, faktury. Celowy wysiłek nastawiony na reinterpretację reprezentacji przestrzennej może pomóc dzieciom przeorganizować to, co widzą. W trakcie tworzenia wizualizacji dzieci samodzielnie budują model umysłowy (wyobraźniowy) obrazu dźwiękowego głoski, uruchamiają ścieżki wspomnieniowe, które na trwałe wpisują się w struktury pamięciowe.

## Zabawa wyobrażeniowa

Zabawa jest motywująca, a możliwość przekształcenia zajęć w zabawę zwiększa zaangażowanie. Proces uczenia się jest użyteczny także poza kontekstem zabawowym. A oprócz tego zabawa jest po prostu źródłem radości i może doskonale wspierać działania, o których wiemy, że wspomagają dojrzewanie i uczenie się. Zamiast odpytywać dzieci ze znajomości głosek i liter, proponujemy im zabawy z gramii planszowymi z niebanalnym materiałem wizualnym (Kisiel, 2020). Rozbudzają one emocjonalność i wartościowanie, otwierają na interpretacje humorystyczne, zachęcają do rozmowy o warstwie przedstawieniowej oraz znaczeniach niedosłownych, uaktywniają skojarzenia o zwizualizowanych gestach, które materializują dźwięk (Alfabet demonstracyjny), rozwijają pamięć wzrokową i słuchową (gra Sokole oko z gestami/z literami, Memory literowo-głoskowe, Diagramy kołowe).

Zainicjowana refleksja stała się źródłem poznania i zmiany, narzędziem konstruowania wiedzy zorientowanej na działanie (Červinková i Gołębiak, 2010). W zależności od sposobu, w jaki dziecko zostaje od samego początku wprowadzone w świat czytania, pisania i mówienia, będzie im nadawało różne znaczenia. Dzieje się tak, gdyż rola pierwszych doświadczeń w interpretowaniu przeżywanych sytuacji jest ogromna i pierwotny „zapis interpretacyjny” z nich pochodzący często zostaje na stałe wdrukowany.

## Bibliografia

- Bruner, J. S. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania* (E. Krasieńska, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner, J. S. (1971). *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę* (E. Krasieńska, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania* (B. Mroziak, tłum.). Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner, J. S. (2006). *Kultura edukacji* (T. Brzostowska-Tereszkiewicz, tłum.). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Červinková, H. i Gołębiak, B. D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Dehaene, S. (2021). *Jak się uczyliśmy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd* (D. Rossowski, tłum.). Copernicus Center Press.
- Dumont, H., Istance, D. i Benavides, F. (red.). (2013). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (Z. Janowska, tłum.). ABC a Wolters Kluwer business.
- Filipiak, E. (1996). *Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Filipiak, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.

- Filipiak, E. (2008). Człowiek – język – rzeczywistość (w kontekście pytań o efektywną edukację językową w szkole). *Forum Dydaktyczne: Przeszłość, Teraźniejszość, Przyszłość*, 3–4, 5–18.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotkim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gołębniak, B. D. (1996). „Językowy” model nauczania szansą zmniejszenia napięć między nauczycielem i uczniem? W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gołębniak, B. D. i Teusz, G. (1999). *Edukacja poprzez język. O całościowym uczeniu się*. Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gopnik, A., Meltzoff, A. N. i Kuhl, P. K. (2004). *Naukowiec w kołysce. Czego o umyśle uczą nas małe dzieci* (E. Haman i P. Jackowski, tłum.). Media Rodzina.
- Kisiel, W. (2020). *Dźwiękoznaaki – literaki. Wyzwalamy myślenie ruchem*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klakówna, Z. A. (2003). *Przymus i wolność. Projektowanie procesu kształcenia kulturowej kompetencji. Język polski w klasach IV–VI szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum*. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Klakówna, Z. A. (2014). *Jakoś i jakość. Subiektywna kronika wypadków przy reformowaniu szkoły (1989–2013)*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Klakówna, Z. A. (2016). *Język polski. Wykłady z metodyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klakówna, Z. A., Kołodziej, P. i Wałigóra J. (2011). *Pakt dla szkoły. Zarys koncepcji kształcenia ogólnego. Zaproszenie do dyskusji*. Instytut Badań nad Gospodarką.
- Schwartz, D.L., Tsang, J. M. i Blair, K. P. (2017). *Jak się uczymy. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów* (M. Guzowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu* (K. Kruszewski, tłum.). Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wiśniewska-Kin, M. (2020). *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

## ADRES DO KORESPONDENCJI

Monika Wiśniewska-Kin  
Uniwersytet Łódzki  
e-mail: monika.kin@now.uni.lodz.pl