

EWA FILIPIAK

**AKTYWNOŚĆ WERBALNA DZIECI W PIERWSZYM, DRUGIM I TRZECIM ROKU
EDUKACJI**

1. Wprowadzenie

Twórcza aktywność dziecka w sferze języka jest niezaprzeczalnym faktem (Jakobson R., 1989; Chomsky N., 1980; Kohnstam R., 1980; Halliday M.A.K., 1980 i inni). Już we wczesnym okresie rozwoju język jest dla dziecka nie tylko narzędziem porozumiewania się z innymi, ale także "tworzywem" dla jego własnej, samodzielnie podejmowanej aktywności werbalnej. Dziecko "istnieje" wobec języka jako pewnej rzeczywistości. Podejmując eksploracyjny dialog z językiem jako materią dźwięków - znaczeń, strukturą systemów, którą można przekształcać, organizować według subiektywnych pomysłów i wrażliwości. Magia "czystych dźwięków mowy" (Jakobson R., 1989), odkrywanie "świata kunsztu słowa" (Wygotski L.S., 1989), doświadczanie funkcjonalnego bogactwa języka (Wygotski L.S., 1989; Jakobson R., 1989; Bruner J., 1980), empiryczne budowanie wielowarstwowego (treść, forma, ekspresja) systemu językowego (Halliday M.A.K., 1980), kreatywność każdorazowego aktu komunikacji werbalnej, w którym wybór i kombinacja środków leksykalno-syntaktycznych są z jednej strony efektem subiektywnych predyspozycji jednostki, z drugiej natomiast są funkcjonalnie i kontekstowo zdeterminowane, to symptomy organizowanych przez dziecko zachowań językowych. Tak rozumiana aktywność językowa dziecka ma wymiar produktywny i twórczy. Z organizowanymi zachowaniami językowymi dziecka inherentnie związana jest produktywność. Realizując komunikaty językowe dziecko naśladuje, powtarza, odtwarza, konstruuje wypowiedź, korzystając z językowych wzorców otoczenia. W ten sposób (w interakcjach z innymi) gromadzi potencjał językowej wiedzy i umiejętności werbalne. Na bazie empirycznie zgromadzonych doświadczeń generuje reguły języka. Zdobytą wiedzę i doświadczenie "przetwarza", włącza w obszar wiedzy zin-

terioryzowanej. Twórczy aspekt aktywności językowej dziecka wiąże się z autentyczną innowacyjnością jego zachowań językowych. Potrafi być partnerem w komunikacji językowej, jest aktywnym nadawcą i odbiorcą komunikatu, w sposób subiektywny manipuluje "tworzywem" językowym.

Wchodząc w pierwszy okres edukacji dziecko posiada ogromne twórcze zasoby subiektywnych językowych możliwości. Wyposażone jest w zasób doświadczeń językowych, na które składają się słowa, ich znaczenia, wyobrażenia o systemach reguł językowych, o tym co składa się na poprawność językową w różnych kontekstach. Wiedzę poprzedzającą naukę w szkole - inaczej (nieuświadomioną, niezinterioryzowaną) przedwiedzę językową - dziecko zdobyło samodzielnie, empirycznie (czyli drogą własnego doświadczenia), budując system językowy. Tę aktywną, twórczą postawę wobec języka powinno zachować w okresie edukacji szkolnej, w którym podejmuje wiele specyficznych zadań rozwojowo-dydaktycznych w sferze języka (Filipiak E., 1994). Niestety obserwacja zachowań językowych dzieci w pierwszych trzech latach edukacji szkolnej wskazuje wiele niepokojących symptomów aktywności językowej.

Funkcjonujące schematy porozumiewania się w klasie szkolnej, zahamowanie i deprecjonowanie ekspresji werbalnej w sferze języka mówionego w kolejnych latach edukacji, technologia kształcenia językowych sprawności, często zamknięty styl komunikacji nauczyciela w interakcji z dzieckiem, odbiór językowego komunikatu nauczyciela ukierunkowany w większym stopniu na formę niż na treść mogą w konsekwencji przekształcić twórczy, aktywny, eksploracyjny stosunek dziecka do języka w postawę bierną, recepcyjną i odtwórczą. Fakt ten zachęcił Autorkę do podjęcia badań.

2. Problem badań

Podejmując badania szukałam odpowiedzi na pytanie: *Jaki jest poziom i właściwości aktywności językowej w sferze języka mówionego i pisanego u uczniów w wieku wczesnoszkolnym?*

Praca nastawiona na dokonanie diagnozy (opisowej, oceniającej, wyjaśniającej), w swym założeniu deskryptywna, eksplanacyjna, prognostyczna, wiąże się z ważkimi dla dydaktyki języka problemami, a mianowicie:

- jak powinien przebiegać proces wczesnoszkolnego kształcenia języka, jaki powinien być w niej udział stymulowania i wspomagania rozwoju języka dziecka, a jaki kierowania jego działaniami przez odpowiednie zadania - polecenia nauczyciela?
- czy tak jak mówi się o akwizycji języka mówionego, można mówić o akwizycji języka pisanego i jakie to ma konsekwencje dla dydaktyki języka?
- czy można inaczej (w kontekście psychologii edukacji) spojrzeć na zadania dydaktyczne w sferze języka?
- jak wzmacniać twórczą, aktywną postawę dziecka wobec języka; jak organizować zachowania językowe dzieci, aby umożliwić przejście od aktywności do świadomości metajęzykowej?
- jak kierować procesem tworzenia układu powiązań sfery języka mówionego i pisanego, aby był on elastyczny i wynikał w sposób naturalny z rozwoju języka?

Problem pracy wyznaczają zatem trzy rozległe obszary zagadnień. Mianowicie: DZIECKO (psychologia), EDUKACJA (dydaktyka), JĘZYK (lingwistyka).

W pracy wyłoniono następujące problemy badawcze:

1. Problem ogólny:

Jakimi właściwościami charakteryzuje się aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym?

2. Problemy szczegółowe:

2.1. Problemy istotnościowe:

- 2.1.1. Jaki jest poziom aktywności językowej pod względem produktywności w sferze języka mówionego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym?
- 2.1.2. Jaki jest poziom aktywności językowej pod względem produktywności w sferze języka pisanego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym?
- 2.1.3. Jaki jest poziom zgodności w zakresie aktywności językowej pod względem produktywności między sferą języka mówionego a sferą języka pisanego?
- 2.1.4. Jaki jest poziom aktywności językowej pod względem twórczości w sferze języka mówionego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym?
- 2.1.5. Jaki jest poziom aktywności językowej pod względem twórczości w sferze języka pisanego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym?

2.1.6. Jaki jest poziom zgodności w zakresie aktywności pod względem twórczości między sferą języka mówionego a sferą języka pisanego?

2.2. Problemy zależnościowe:

2.2.1. Jakim zmianom podlega poziom aktywności językowej pod względem produktywności i twórczości w zależności od wieku dziecka?

2.2.2. W jakim stopniu płeć dziecka wiąże się z cechami jego aktywności językowej?

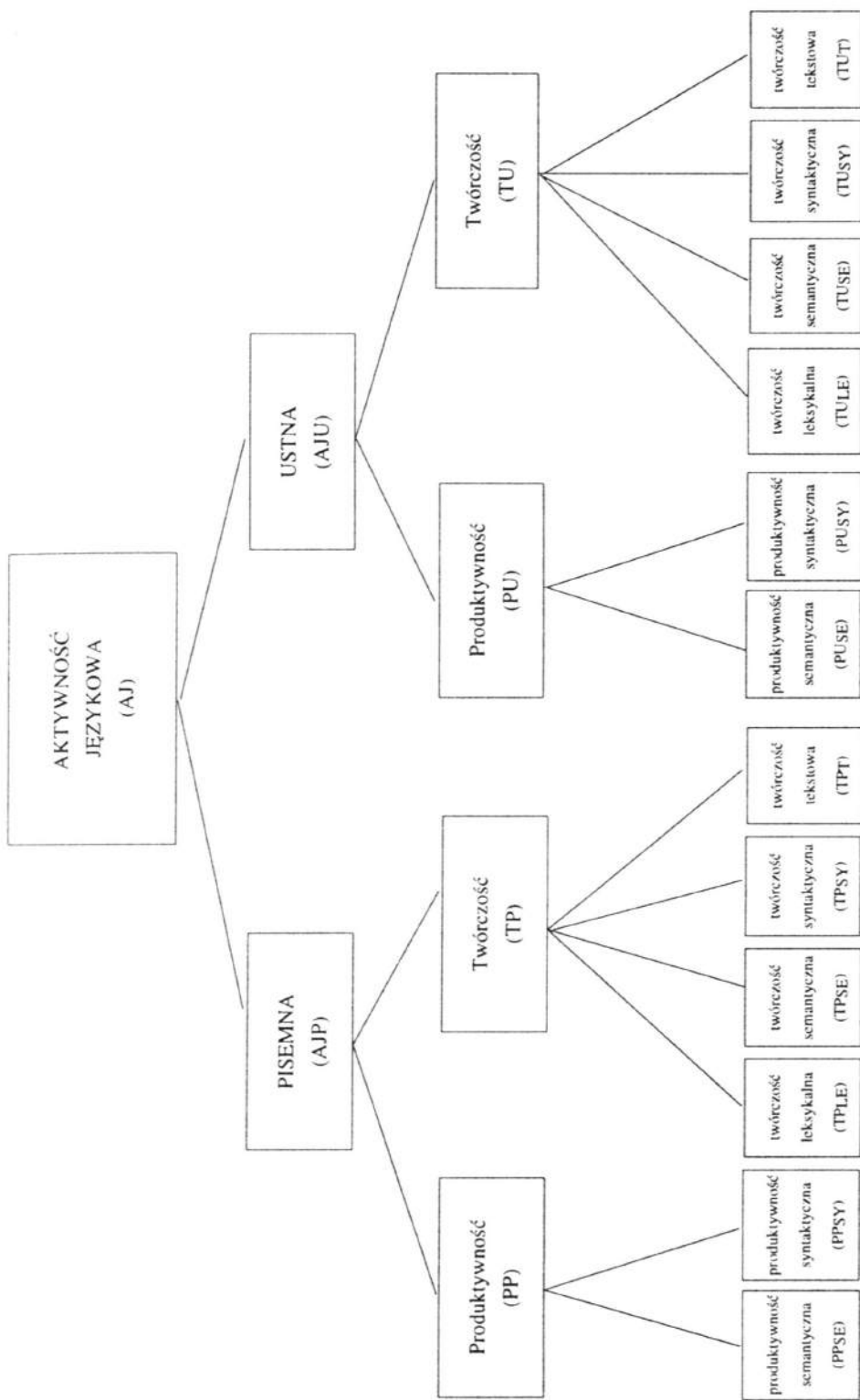
3. Badana zmienna - aktywność językowa

Zmienną zależną stanowi aktywność językowa w sferze języka mówionego i pisanego, która analizowana jest w dwóch wymiarach: produktywności i twórczości w odniesieniu do struktury i stylu wypowiedzi. Wśród zmiennych niezależnych, które hipotetycznie uznano za istotne dla aktywności językowej uwzględniono zmienne kryterialne - wiek i płeć - według których dobierano dzieci do grup badawczych.

Przez "aktywność językową" rozumie się taką sprawność komunikowania w sferze języka mówionego i pisanego, która cechuje się określonym wykonaniem językowym analizowanym w wymiarze produktywności i twórczości, uwarunkowanym indywidualnymi predyspozycjami jednostki odnośnie wyboru i kombinacji materiału leksykalno-syntaktycznego.

Aktywność językowa analizowana w wymiarze produktywności to sprawność komunikowania w sferze języka mówionego i pisanego ujawniająca się w liczbie jednostek semantycznych i syntaktycznych wybieranych z istniejącego zbioru możliwości językowych podczas tworzenia konkretnej wypowiedzi. Aktywność językowa analizowana w wymiarze twórczości to sprawność komunikowania w sferze języka mówionego i pisanego, ujawniająca się w jakości (bogactwie) i różnorodności jednostek semantycznych i syntaktycznych wybranych z istniejącego zbioru możliwości (kodu) podczas tworzenia konkretnej wypowiedzi.

Miary i struktury zmiennej zależnej przedstawia ryc. 1.



Ryc. 1. Miary i struktury zmiennej zależnej

Poziom aktywności językowej analizowany w wymiarze produktywności i twórczości badano w odniesieniu do struktury i stylu redagowanych intencjonalnie wypowiedzi (na płaszczyźnie semantycznej i syntaktycznej). Uwzględniono dwa wskaźniki produktywności: produktywność semantyczną (PP_{SE} , PU_{SE}) i produktywność syntaktyczną (PP_{SY} , PU_{SY}). Poziom aktywności językowej w wymiarze twórczości analizowano w odniesieniu do stylu wypowiedzi i obecności funkcji językowej w wypowiedzi. Uwzględniono cztery wskaźniki twórczości werbalnej: twórczość leksykalną (TP_{LE} , PU_{LE}), twórczość semantyczną (TP_{Se} , TU_{SE}), twórczość syntaktyczną (TP_{SY} , TU_{SY}), twórczość tekstową (TP_T , TU_T).

4. Metoda i badane osoby

Aktywność językową badano organizując 6 sytuacji stymulujących aktywność werbalną dzieci: 3 sytuacje w sferze języka mówionego i odpowiednio analogiczne 3 sytuacje w sferze języka pisanego. Charakter zadań ustopniowany był pod względem trudności i samodzielności wyboru i kombinacji jednostek leksykalno-syntaktycznych. Jednocześnie każda sytuacja stwarzała dziecku potencjalne, nieograniczone możliwości "interpretacji wzbogaconej" realizowanej linii narracji, subiektywny przekaz intencji semantycznej w kontekście własnych doświadczeń, subiektywnych przeżyć, subiektywnej wiedzy o świecie i rzeczywistości. Badania przeprowadzono z każdym dzieckiem indywidualnie. Wszystkie etapy badań w sferze języka z każdym dzieckiem prowadziła ta sama osoba - Autorka artykułu. Chodziło o ten sam sposób komunikacji werbalnej i niewerbalnej w sytuacjach stymulujących narrację. W każdej szkole przygotowano miejsce, które sprzyjało swobodnej narracji. W sferze języka mówionego narrację rejestrowano na taśmie magnetofonowej w sposób nie rozpraszający uwagi dzieci. Zachowano partnerski układ w akcie komunikacji werbalnej: dziecko było aktywnym nadawcą komunikatu, autorka artykułu - odbiorcą jego ekspresji werbalnej - aktywnym słuchaczem.

Badaniami objęto dzieci ze środowiska wielkomiejskiego (miasta Bydgoszcz). Wybrano drogą losową próbę, która stanowi reprezentację dla populacji dzieci w wieku 8, 9, 10 lat czyli w wieku wczesnoszkolnym (120 dzieci). Próbę ustalono według schematu losowania wielostopniowego.

W pierwszym etapie wyłoniono dwie warstwy:

I - wiek dziecka: 8, 9, 10 (według roku urodzenia)

II - płeć dziecka: chłopiec, dziewczynka.

W ten sposób uzyskano $3 \times 2 = 6$ podgrup. W każdej takiej podgrupie (np. dziewczynka, 8 lat) losowano po 20 dzieci, przy czym 4 z danej szkoły (wybrano 5 szkół w różnych dzielnicach miasta). W takim przypadku próba liczyła 120 dzieci.

Ustalono klucz do wyboru dzieci:

(1) utworzono jedną listę uczniów klas w danej szkole

I - (a, b ... n)

II - (a, b ... n)

III - (a, b ... n)

(2) według tablic losowych z każdej litery wylosowano 4 dziewczynki i 4 chłopców.

Dodatkowo kierowano się następującymi kryteriami:

- rodzina jest pełna,

- dziecko nie cechuje się opóźnieniami w zakresie podstawowych sprawności intelektualnych.

Badania przeprowadzono w odniesieniu do całej 120 osobowej grupy dzieci. Podejmując wieloaspektową analizę aktywności językowej ze względu na konieczność prowadzenia pogłębionych analiz losowo zmniejszono liczbę badanej grupy dzieci do 96.

W indywidualnej analizie wyniki w zakresie aktywności językowej jednego chłopca z klasy II i jednego chłopca z klasy III tak dalece zniekształcały obraz poziomu aktywności werbalnej tych mikrogrup dzieci, iż wycofano ich wyniki z analiz porównawczych. Ostatecznie wzięto pod uwagę 6 mikrogrup dzieci: IM, IK, IIM, IIK, IIIM, IIIK, każda licząca $n = 15$.

Ukazanie ogólnego poziomu aktywności językowej umożliwiła analiza wyników uzyskanych w zakresie produktywności i twórczości. W tym przypadku wszystkie wypowiedzi pochodzące z trzech typów sytuacji, uwzględniając wyniki w zakresie każdego wyłonionego wskaźnika (oddzielnie dla sfery języka mówionego i pisanego) traktowano jako jeden zbiór.

$$\text{PogAJU} = \text{PU}_{\text{SE}} + \text{PU}_{\text{SY}} \quad \text{TogAJU} = \text{TU}_{\text{SE}} + \text{TU}_{\text{LE}} + \text{TU}_{\text{SY}} + \text{TU}_{\text{T}}$$

$$\text{PogAJP} = \text{PP}_{\text{SE}} + \text{PP}_{\text{SY}} \quad \text{TogAJP} = \text{TP}_{\text{SE}} + \text{TP}_{\text{LE}} + \text{TP}_{\text{SY}} + \text{TP}_{\text{T}}$$

W celu dokonania porównania właściwości aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym w odniesieniu do struktury i stylu wypowiedzi dokonano wnikliwej analizy każdego z

wyłonionych wskaźników produktywności i twórczości, tj. produktywności semantycznej (PU_{SE} , PP_{SE}), produktywności syntaktycznej (PU_{SY} , PP_{SY}), twórczości leksykalnej (TU_{SY} , TP_{SY}), twórczości semantycznej (TU_{SE} , TP_{SE}), twórczości syntaktycznej (TU_{SK} , TP_{SK}), twórczości tekstowej (TU_T , TP_T). W tym przypadku w analizie uwzględniono (w odniesieniu do każdego wskaźnika) odrębnie w sferze języka mówionego i pisanego:

\bar{X} - średnią wartość wskaźnika dla $N = 90$

\bar{X} - średnie wyniki uzyskane w wyodrębnionych mikrogrupach IM, IK, IIM, IIK, IIIM, IIIK (wiek x płeć)

\bar{X} - średnie wyniki uzyskane w kolejnych sytuacjach zadaniowych Z_1 , Z_2 , Z_3
(wiek x płeć x zadanie)

X_{max} , X_{min} ; $N = 90$ - najwyższy i najniższy wynik uzyskany w grupie

X_{max} , X_{min} ; $n = 15$ - najwyższe i najniższe wyniki uzyskane w mikrogrupach.

Spośród znanych miar opisu statystycznego w pracy zastosowano:

- dwuczynnikową analizę wariancji (Brzeziński J., Stachowski R., 1981),
- statystyczne testy istotności różnic,
- analizę taksonomiczną, zwaną też analizą skupień prowadzoną tzw. metodą najkrótszego dendrytu (Brzezińska A., 1979),
- analizę korelacji, na podstawie której sporządzono macierze korelacji i wykreślono dendryty.

5. Wyniki i wnioski

Materiał językowy (540 narracji) jaki uzyskano w wyniku badań empirycznych aktywności językowej poddano wieloaspektowej analizie.

Wyróżniono 4 zasadnicze poziomy/obszary analiz, w kontekście których przedstawione zostały rezultaty badań:

- I. Wiek i płeć dziecka jako czynniki różnicujące poziom aktywności językowej w wymiarze produktywności i twórczości.
- II. Typ polecenia a jakość interakcji werbalnej w sytuacji stymulującej narrację (kompetencja językowa/kompetencja komunikacyjna; wybór/kombinacja).

- III. Produktywność a twórczość - dwie dymensje aktywności językowej.
- IV. Właściwości aktywności językowej w odniesieniu do struktury i stylu wypowiedzi.

5.1. Wiek i płeć dziecka jako czynniki różnicujące poziom aktywności językowej w wymiarze produktywności i twórczości

Analiza wariancji i statystyczne testy istotności różnic między grupami dla średnich wyników w zakresie obu wyróżnionych dymensji aktywności językowej (tj. produktywności i twórczości) wskazały, że ani wiek, ani płeć, ani też interakcja wiek x płeć nie są czynnikami różnicującymi poziom aktywności językowej w sferze języka mówionego. Różnice intragrupowe i intergrupowe jakie wystąpiły w wyodrębnionych ze względu na wiek i płeć mikrogrupach, ukazują wykresy (por. ryc. 2).

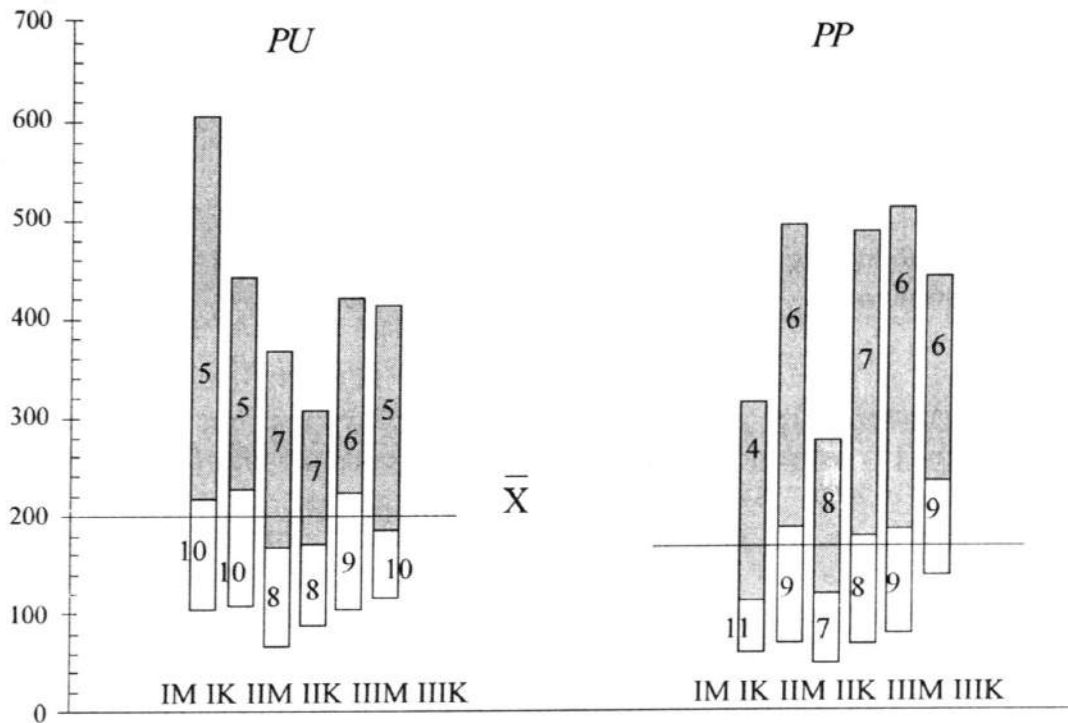
W sferze języka mówionego korzystnie prezentują się rezultaty dzieci w pierwszym roku edukacji:

- wysokie (wyższe od wyniku przeciętnego dla całej badanej grupy) wartości wyników w zakresie produktywności i twórczości,
- uzyskany przez dziewczęta z klasy I rezultat w zakresie produktywności jest najwyższym średnim wynikiem wśród porównywanych grup,
- najwyższe indywidualne wyniki w zakresie produktywności i twórczości odnotowano w grupie chłopców z klasy I.

Niepokojąca jest obserwowana w badanej grupie losowo wybranych dzieci - uczniów klas II - tendencja do regresu, widoczna zwłaszcza w grupie chłopców:

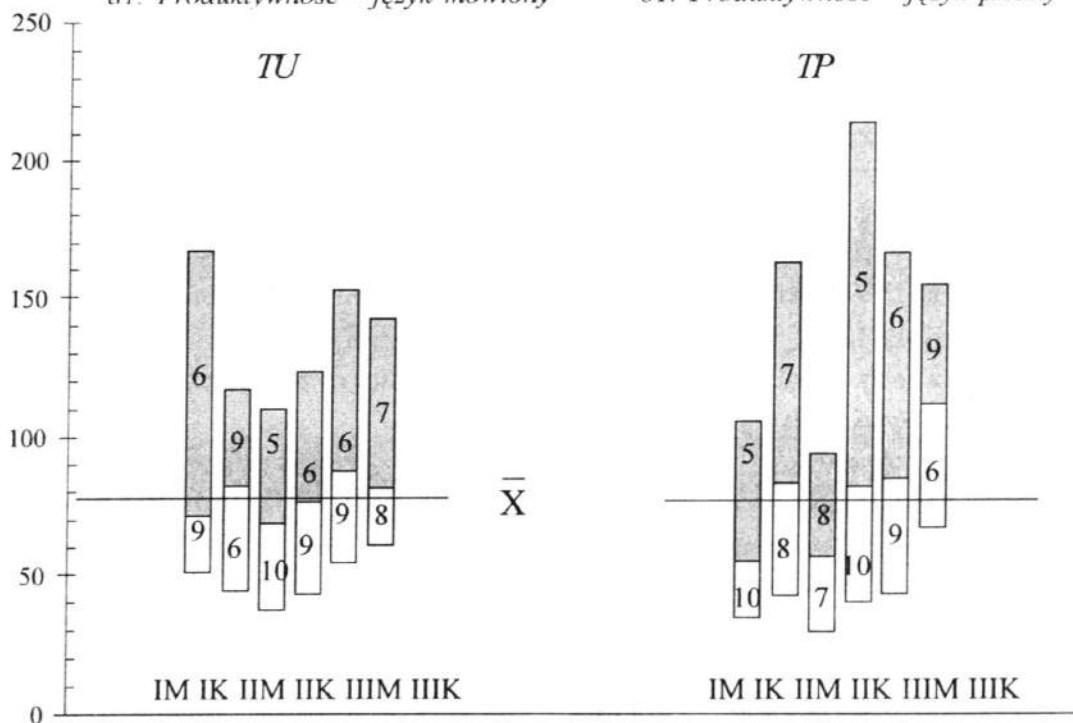
- wartości średnich wyników w zakresie produktywności jak i twórczości zarówno w grupie dziewcząt jak i chłopców są niższe od przeciętnego wyniku całej grupy. Są to jednocześnie najniższe rezultaty wśród wszystkich porównywanych grup,
- w grupie chłopców z klasy II odnotowano najniższe indywidualne wyniki w zakresie produktywności i twórczości.

Wyniki dzieci w III roku edukacji w sferze języka mówionego nie odbiegają w sposób znaczący od korzystnych rezultatów dzieci w I roku edukacji. Średni wynik dziewcząt w zakresie produktywności jest niższy od średniego wyniku grupy, a chłopców zbliżony do wyniku grupy dziewcząt z klasy I. W zakresie



a1. Produktivność - język mówiony

b1. Produktivność - język pisany



a2. Twórczość - język mówiony

b2. Twórczość - język pisany

Ryc. 2. Aktywność językowa badanych grup dzieci (n_{1-6} ; $N = 90$). Wyniki \bar{X} , X_{max} , X_{min} dla wskaźników produktywności i twórczości. Reguły konstruowania wykresu zamieszcza Zał. 2

twórczości średnie wyniki dziewcząt i chłopców w III roku edukacji są wyższe od średniego wyniku grupy (N = 90).

Istotnie statystycznie różnice odnotowano w sferze języka pisanego. Warto zwrócić uwagę, że:

- wyniki chłopców w I i II roku edukacji i dziewcząt w I i II roku edukacji są zbliżone.

Tendencja ta zaobserwowana została zarówno w odniesieniu do produktywności jak i twórczości (por. ryc. 2):

- wyniki dziewcząt w każdej z grup wiekowych są wyższe od wyników chłopców. Fakt ten odnotowano także w odniesieniu do produktywności jak i twórczości (por. ryc. 2),

- wszystkie wyniki grup dziewcząt - w zakresie produktywności i twórczości - są wyższe od średniego wyniku grupy (por. ryc. 2).

Wnioski

Analiza aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym wskazuje na niekorzystny przebieg procesu kształcenia i rysujące się zagrożenie dla rozwoju języka w sferze mówionej, wynikające z zahamowania i deprecjonowania ekspresji werbalnej (brak wyraźnych zmian o charakterze progresywnym między I a III klasą, a potencjalnie bardzo dobre podstawy dla kształcenia języka dzieci w pierwszym roku edukacji). Subiektywne, podmiotowe, a także socjokulturowe i inne, nie wskazane tu bezpośrednio determinanty wpływają na znaczne intragrupowe zróżnicowanie poziomu aktywności językowej. Szkoła nie jest więc znaczącym środowiskiem stymulującym ustawiczne doskonalenie poziomu aktywności w sferze języka mówionego.

Kryzys drugiego roku kształcenia jest w pewnym stopniu naturalną konsekwencją procesu tworzenia się układu powiązań sfery języka mówionego i pisanego. Nowe doświadczenia i nowe zadania związane z opanowywaniem umiejętności komunikowania się za pomocą pisma ukierunkowane na uświadamianie struktury składniowej zapisywanych zdań powinny zmierzać do uświadamiania i opanowywania operacji i wiedzy językowej w obu sferach języka. Obserwowana w kształceniu wczesnoszkolnym intensyfikacja dydaktycznych zamierzeń w sferze pisanej, a brak wymagań i stymulacji rozwoju w sferze mówionej wymaga modyfikacji i innego spojrzenia na proces kształcenia języka (Filipiak E., 1994). Ważne jest na tym etapie kształcenia wspomaganie obu sfer rozwoju języka.

Wczesnoszkolne kształcenie języka w sferze pisanej ma charakter progresywny. Analiza narracji realizowanych w sferze języka pisanego wskazuje wyraźnie intencjonalny wpływ oddziaływania dydaktycznego nauczyciela. Wyznacznikami narracji dzieci podczas kolejnych lat edukacji są:

- a) prymat swobodnej ekspresji w pierwszym roku edukacji,
- b) technologiczne podejście do kształcenia językowych sprawności w drugim roku edukacji,
- c) c₁ technologiczne podejście do kształcenia językowych sprawności
c₂ dojrzewające poczucie i rozwój kompetencji w trzecim roku edukacji.

Wieloaspektowa analiza aktywności językowej dzieci w okresie wczesnoszkolnego kształcenia sugeruje, iż sens ma mówienie o istnieniu lepszych warunków u dziewcząt do szkolnego kształcenia języka (w systemie tradycyjnym). Trudno jednoznacznie wskazać, czy predyspozycje te wynikają z większej wrażliwości dziewcząt na funkcjonujące schematy komunikowania się w klasie szkolnej. Faktem jest jednak, iż wyniki dziewcząt w zakresie umiejętności werbalnego komunikowania są wyższe niż chłopców. Wyjaśnieniem korzystniejszych rezultatów dziewcząt być może jest teoria naznaczania (Meighan R., 1991). Skomplikowany łańcuch wpływów, efekt szeregu pozornie nieznaczących typów zachowań preferowanych w szkole, ostatecznie jest potężny, bowiem daje efekt skumulowany. Jest to efekt oddziaływania zarówno ukrytego jak i oficjalnego programu szkoły. Edukacja - zwłaszcza edukacja językowa - powinna wykorzystywać odmienne doświadczenia życiowe dzieci - dziewcząt i chłopców -, zatem wysuwać zróżnicowane (co do tematu, treści, formy) oferty edukacyjne. W rzeczywistości nie chodzi o zadania/oferty dla dziewcząt i chłopców, ale o zadania/oferty "specyficzne dla Ciebie", warte realizacji ze względu na Twoje doświadczenia, Twoje "Ja".

5.2. Typ polecenia a jakość interakcji werbalnej dziecka w sytuacji stymulującej narrację (kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna)

Typ polecenia stymulującego aktywność językową dziecka wpływa na wybory leksykalne, syntaktyczne, strukturę kompozycyjną narracji i koherencję organizacji tworzonych tekstu.

Wykresy (ryc. 3) ukazują poziom aktywności językowej w zakresie produktywności i twórczości w kolejnych sytuacjach zadaniowych (Z_1 - Z_2).

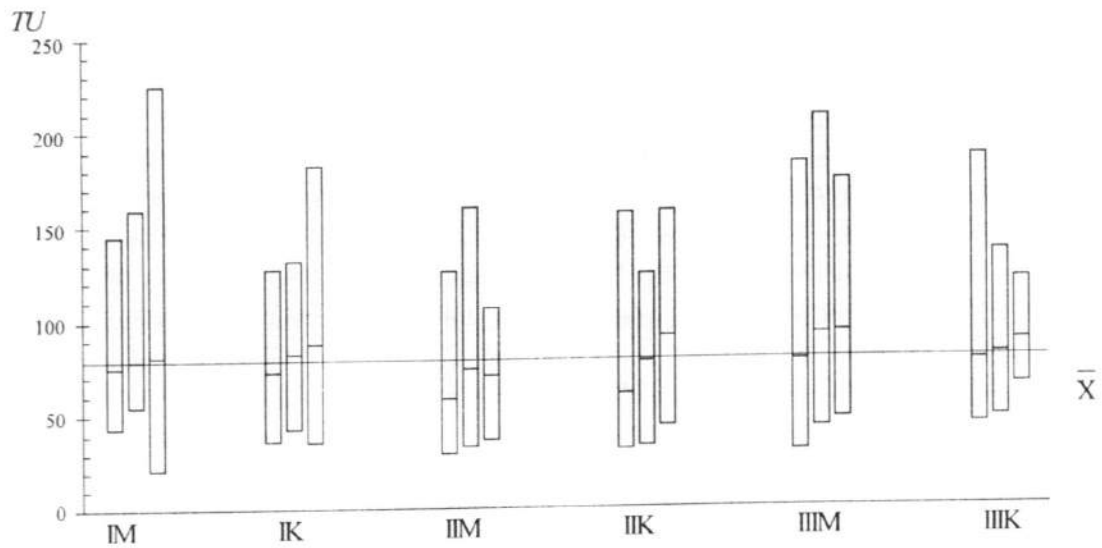
Warto zwrócić uwagę na:

- wzrost wartości średnich wyników aktywności językowej w zakresie twórczości i produktywności w kolejnych sytuacjach stymulujących narrację. Tendencję taką zaobserwowano w każdej mikrogrupie wyodrębnionej ze względu na wiek i płeć (z wyjątkiem specyficznej trzeciej sytuacji stymulującej narrację pisemną),
- znaczne zróżnicowanie intragrupowe wyników indywidualnych w sytuacjach Z_1 - Z_3 .

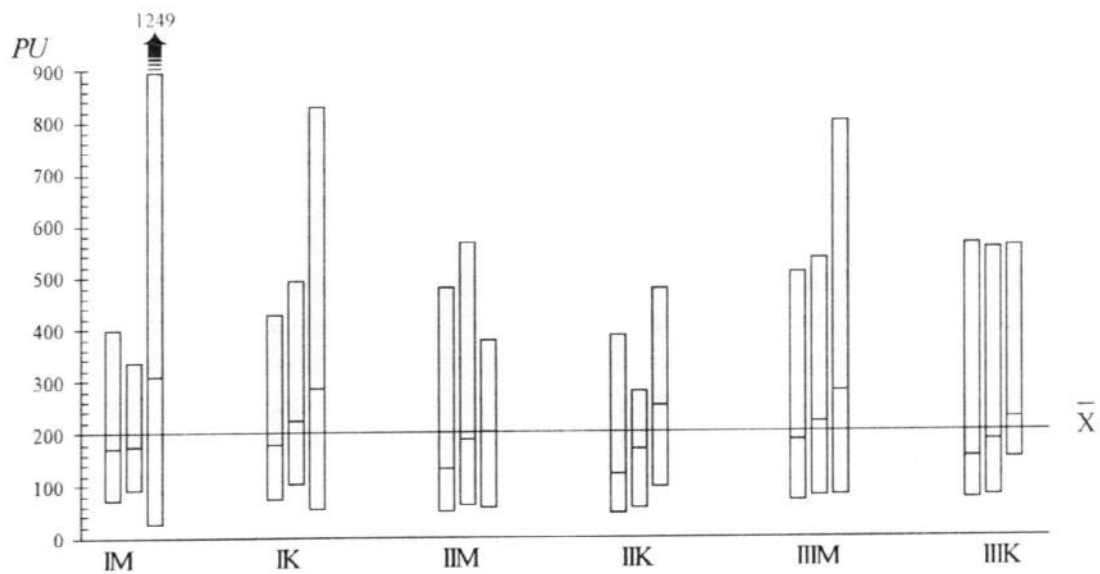
Wnioski

Dziecko jest aktywnym "użytkownikiem języka". Wybiera z kodu językowego nie to co łatwe, ale to co jest mu autentycznie potrzebne. Sytuacja komunikowania to subiektywny dialog dziecka z rzeczywistością językową (postrzeganą na obrazie, odtwarzaną z pamięci retrospektywnej), subiektywna interakcja werbalna, w którą zaangażowane jest całe "JA" jednostki (wobec językowej rzeczywistości) ideacyjny i interpersonalny komponent jego systemu językowego. W subiektywnej interakcji ujawnia się adaptacyjna (bierna) lub aktywna (otwarta) postawa dziecka wobec świata. Fakt, iż typ polecenia: 1) wpływa na zakres wyborów leksykalno-syntaktycznych i sposób przekazu semiotycznego; 2) uruchamia subiektywną wiedzę dziecka i zasób jego doświadczeń, powinien mieć swoje dydaktyczne konsekwencje. Nauczyciel świadomy tego w pracy dydaktycznej może właściwie dobierać i różnicować zadania/oferty dla dziecka, aby mogło ono doświadczać sytuacji, w której są "słowa na wolności" (swobodna ekspresja, aktywność typu tworzenie) lub "słowa na uwięzi" (dyscyplinowanie wypowiedzi).

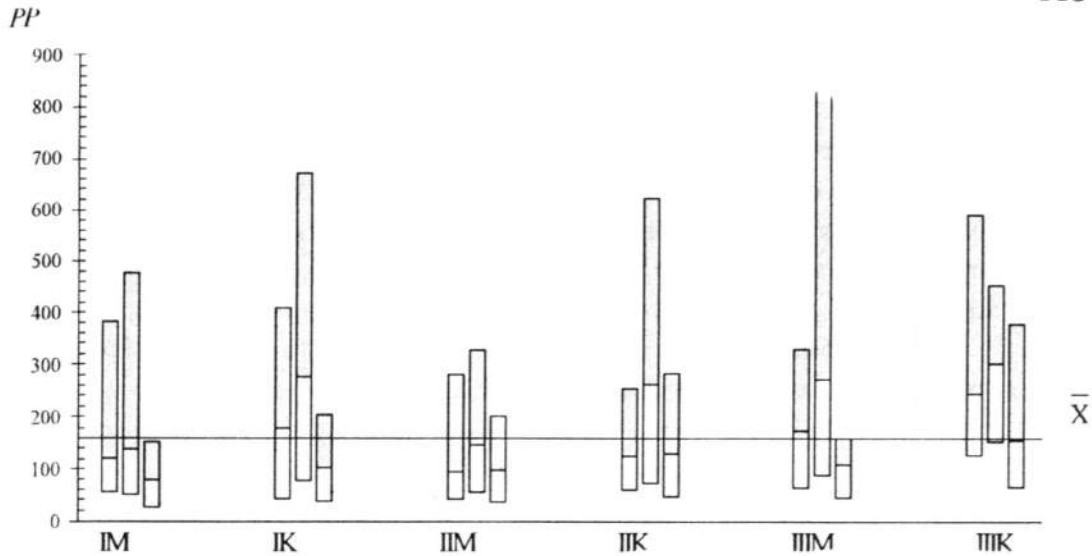
Dziecko odczuwa potrzebę ekspresji werbalnej. Świadczy o tym chęć, z jaką podejmowało kolejne zadania w sferze języka, fakt, iż nie było sytuacji, w której dziecko nie podjęłoby linii narracji, jak również wzrost wskaźników aktywności językowej w kolejnych sytuacjach stymulujących narrację. Tendencję taką zaobserwowano w każdej mikrogrupie wyodrębnionej ze względu na wiek i płeć (IM, IK, IIM, IIK, IIIM, IIK).



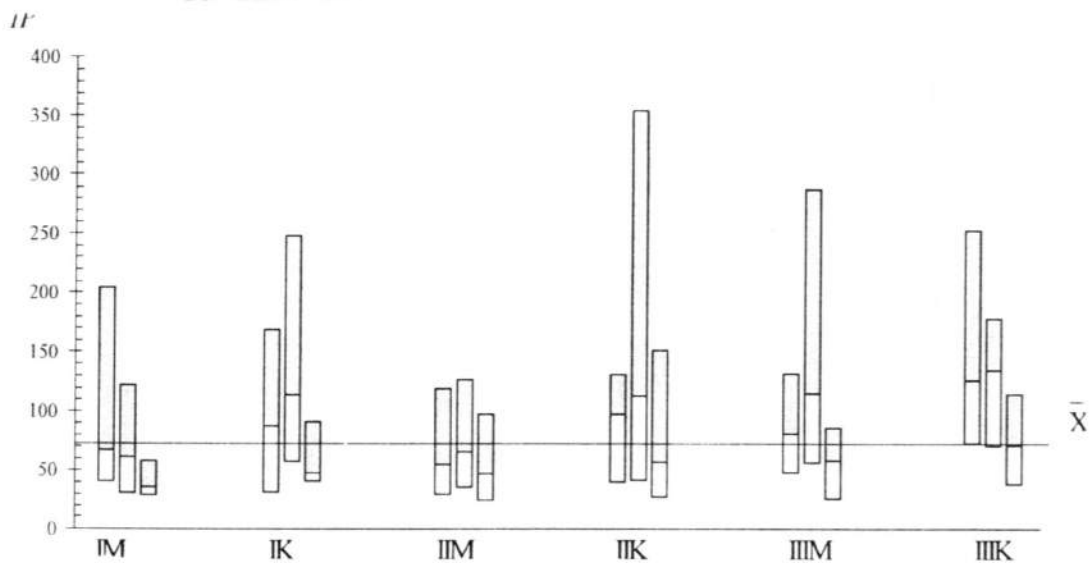
Ryc. 3a₁. Aktywność językowa badanych grup dzieci ($n_{1-6} = 15$; $N = 90$). Wyniki średnie \bar{X} , X_{max} , X_{min} **produktywności ustnej** ($PU = PU_{use} - PU_{sy}$) w sytuacjach zadaniowych Z_1-Z_3 . Reguły konstruowania wykresu zawiera Zał. 2.



Ryc. 3a₂. Aktywność językowa badanych grup dzieci ($n_{1-6} = 15$; $N = 90$). Wyniki średnie \bar{X} , X_{max} , X_{min} **twórczości ustnej** ($TU = TU_{le} - TU_{use} - TU_{sy} - TU_{t}$) w sytuacjach zadaniowych Z_1-Z_3 . Reguły konstruowania wykresu zawiera Zał. 2.



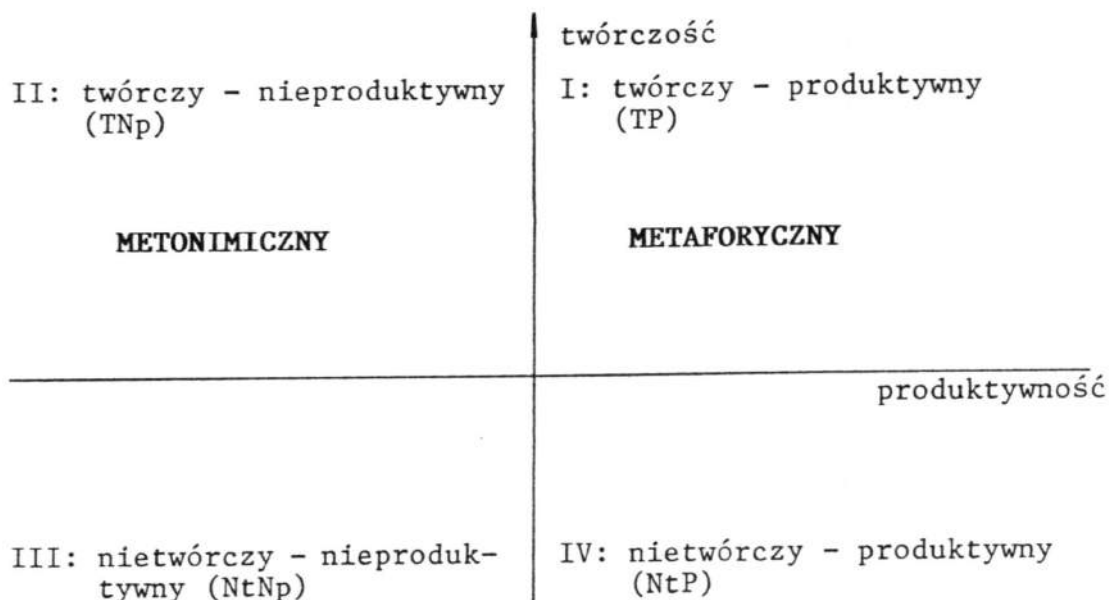
Ryc. 3b₁. Aktywność językowa badanych grup dzieci ($n_{1-6} = 15$; $N = 90$). Wyniki średnie \bar{X} , X_{max} , X_{min} **produktywności pisemnej** ($PP = PP_{se} - PP_{sy}$) w sytuacjach zadaniowych $Z_1 - Z_3$. Reguły konstruowania wykresu zawiera Zał. 2.



Ryc. 3b₂. Aktywność językowa badanych grup dzieci ($n_{1-6} = 15$; $N = 90$). Wyniki średnie \bar{X} , X_{max} , X_{min} **twórczości pisemnej** ($TP = TP_{le} - TP_{se} - TP_{sy} - TP_t$) w sytuacjach zadaniowych $Z_1 - Z_3$. Reguły konstruowania wykresu Zał. 2.

5.3. Produktywność a twórczość - dwie dymensje aktywności językowej

Ze względu na wyłonione wymiary (twórczość, produktywność) wyodrębniono cztery typy aktywności przejawianej w sferze języka: typ "twórczy-produktywny" (TP, obszar I), typ "twórczy - nieproduktywny" (TNp, obszar II), typ "nietwórczy - nieproduktywny" (NtNp, obszar III), typ "nietwórczy - produktywny" (NtP, obszar IV) (por. ryc. 4) sytuujące się odpowiednio w obszarach układu współrzędnych.



Ryc. 4. Wymiary analizy aktywności językowej

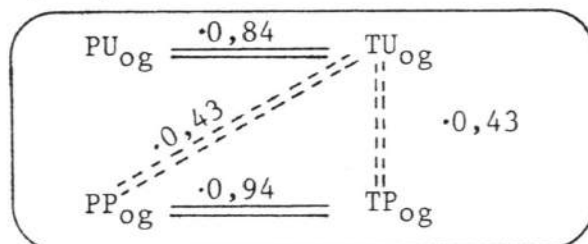
Wyróżnionym typom aktywności językowej odpowiadają specyficzne przejawy zachowań językowych dzieci (Filipiak E., 1994; por. też Brzezińska A., 1990).

Wnioski

Podjmując aktywność werbalną w sferze języka mówionego i pisanego dzieci przejawiały aktywność typu: "produktywny-twórczy"; "nieproduktywny-twórczy", "nieproduktywny-nietwórczy", "nietwórczy-produktywny". Korzystały z wielowarstwowego i wielofunkcyjnego systemu językowego w specyficzny i subiektywny sposób. W taki jednak sposób (1) jaki umożliwiały mu potencjalne, wewnętrzne, wyznaczone naturą cechy jego aktywności

ści (typ pobudzenia, reaktywność, szybkość, tempo reakcji), które wpływały na liczbę i zakres podejmowanych działań werbalnych (aktywność językowa w wymiarze produktywności) oraz (2) wynikający z określonego stylu (sposobu) zachowania werbalnego, na który wpływają subiektywne doświadczenia dziecka nabyte w wyniku interakcji z otoczeniem ("transmisja kulturowa", "etnografia mówienia", "dziedzictwo kulturowe", Hymes D., 1980). Doświadczenia te mają wpływ na "jakość" komunikacji werbalnej (aktywność językowa w wymiarze twórczości).

Siła związku między produktywnością a twórczością w sferze języka mówionego ujęta globalnie jest bardzo wyraźna (por. ryc. 5). Spójność płaszczyzn produktywności i twórczości w sferze języka pisanego wzrasta. Dokonana analiza taksonomiczna, zwana również analizą skupień prowadzoną metodą tzw. najkrótszego dendrytu oraz przeprowadzona analiza korelacji, na podstawie której sporządzono macierze korelacji i wykreślono dendryty, ukazał wewnątrznie bardziej zróżnicowaną strukturę dendrytu aktywności językowej dziewcząt niż chłopców, W miarę kolejnych lat edukacji struktura ta wzbogaca się o kolejne wiązania, przy czym wzrasta siła związku (Filipiak E., 1994).



Ryc. 5. Dendryt dla 4 cech badanej grupy ($N = 90$), gdzie: miara odległości 1 - / au/; PU - produktywność ustna, PP - produktywność pisemna, TU - twórczość ustna, TP - twórczość pisemna

W sytuacji komunikowania (operowania kodem syntetycznym) dziecko dokonuje (jakościowego i ilościowego) wyboru jednostek językowych, które następnie łączy w jednostki wyższego rzędu. Tworzenie tekstu komunikatu może przebiegać zatem dwiema drogami semantycznymi: (1) jedna jednostka wiąże się z drugą albo przez podobieństwo (w sposób metaforyczny) (2) albo przez przyległość (w sposób metonimiczny) (Jakobson R., 1989). W związku z tym można wyróżnić dwa style komunikacji werbalnej: styl metaforyczny i styl metonimiczny. Wyróżnione style komunikacji werbalnej mają swe odpowiedniki wśród wyłonionych czterech typów aktywności (Filipiak E., 1994). Mianowicie:

styl metaforyczny <-----> typ "twórczy-produktywny"
 styl metonimiczny <-----> typ "twórczy-nieproduktywny"

Subiektywne predyspozycje jednostki (typ kulturowy, osobowość, styl słowny, temperament, typ układu nerwowego itp.) decydują o preferowaniu w normalnym życiu języka stylu metaforycznego (typ produktywny - twórczy) lub metonimicznego (typ nieproduktywny - twórczy).

Poczucie kompetencji komunikacyjnej pozwala na pełną identyfikację (mediowanie i wzmocnienie ze strony nauczyciela) optymalnego dla jednostki stylu komunikacji werbalnej. Na skutek różnych zaniedbań (dydaktycznych, środowiskowych) mogą wystąpić zakłócenia umiejętności językowego wyrażania i przemieszczenie w obszarze aktywności językowej.

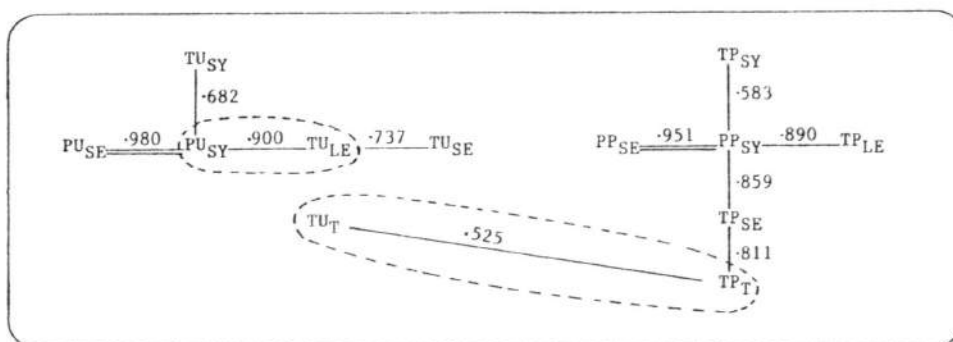
Niekorzystnie duża liczba wyników dzieci sytuujących się w obszarze "nieproduktywny - nietwórczy" (zarówno w sferze języka mówionego jak i pisanego) niepokoi. Konieczna jest diagnoza typu aktywności/stylu komunikacji werbalnej i ustalenie ewentualnych dróg pomagania, ścieżek rozwojowo-dydaktycznych. Należy jednak pamiętać, iż nie można przekroczyć granic wyznaczonych naturą. Nie wszyscy muszą i mogą być "produktywni - twórczy".

5.4. Właściwości aktywności językowej na płaszczyźnie struktury i stylu wypowiedzi

Ukazanie właściwości aktywności językowej umożliwiła analiza zmiennej zależnej jaką jest aktywność językowa w zakresie: produktywności semantycznej, produktywności syntaktycznej, twórczości leksykalnej, twórczości semantycznej, twórczości syntaktycznej, twórczości tekstowej.

Istotne w procesie badawczym stało się ustalenie, jak zmienia się w poszczególnych mikrogrupach poziom aktywności językowej (w zakresie wyodrębnionych wskaźników) w sferze języka mówionego i pisanego i jaka jest struktura powiązań między wyróżnionymi wskaźnikami aktywności językowej.

Zastosowana analiza taksonomiczna, zwana też analizą skupień metodą najkrótszego dendrytu (Brzezińska A., 1979) pozwoliła na utworzenie uporządkowań dendrytowych (uporządkowania dendrytowe dla 12 wskaźników aktywności językowej dla 6 wyodrębnionych mikrogrup IM-IIIK przedstawia praca Filipiak E., 1994 s. 270-272).



Ryc. 6. Struktura powiązań pomiędzy 12 wskaźnikami aktywności (6 w sferze języka mówionego i 6 w sferze języka pisanego: produktywność semantyczna ustna (PU_{SE})/pisemna (PP_{SE}), produktywność syntaktyczna ustna (PU_{SY})/pisemna (PP_{SY}), twórczość leksykalna ustna (TU_{LE})/pisemna (TU_{LE}), twórczość semantyczna ustna (TU_{SE})/pisemna (TP_{SE}), twórczość syntaktyczna ustna (TU_{SY})/pisemna (TP_{SY}), twórczość tekstowa ustna (TU_T)/pisemna (TP_T))

Dendryt obrazujący strukturę powiązań pomiędzy badanymi wskaźnikami aktywności językowej dotyczący całej grupy rozpada się na dwie mniejsze grupy. Jedna obejmuje wszystkie wskaźniki produktywności i twórczości w sferze języka mówionego, druga grupa skupia analogiczne wskaźniki produktywności i twórczości w sferze języka pisanego. Obie grupy łączy związek twórczości tekstowej w sferze języka mówionego i pisanego.

Wnioski

Etap kształcenia wczesnoszkolnego jest okresem sensorywnym w sferze języka. Jednym z zadań rozwojowo-dydaktycznych jest tworzenie struktury powiązań sfery języka mówionego i sfery języka pisanego. Gotowość niespecyficzną do tworzenia tej struktury przejawia dziecko w pierwszym roku edukacji. Wskazuje na to struktura dendrytu aktywności językowej. Stopniowo w miarę kolejnych lat edukacji struktura dendrytu coraz bardziej różnicuje się (gotowość specyficzną). Linia powiązań sfery języka mówionego i pisanego przebiega na płaszczyźnie wypowiedzenia: twórczości tekstowej. Fakt ten przemawia za holistycznym podejściem do kształcenia językowego na etapie kształcenia wczesnoszkolnego (Whole language).

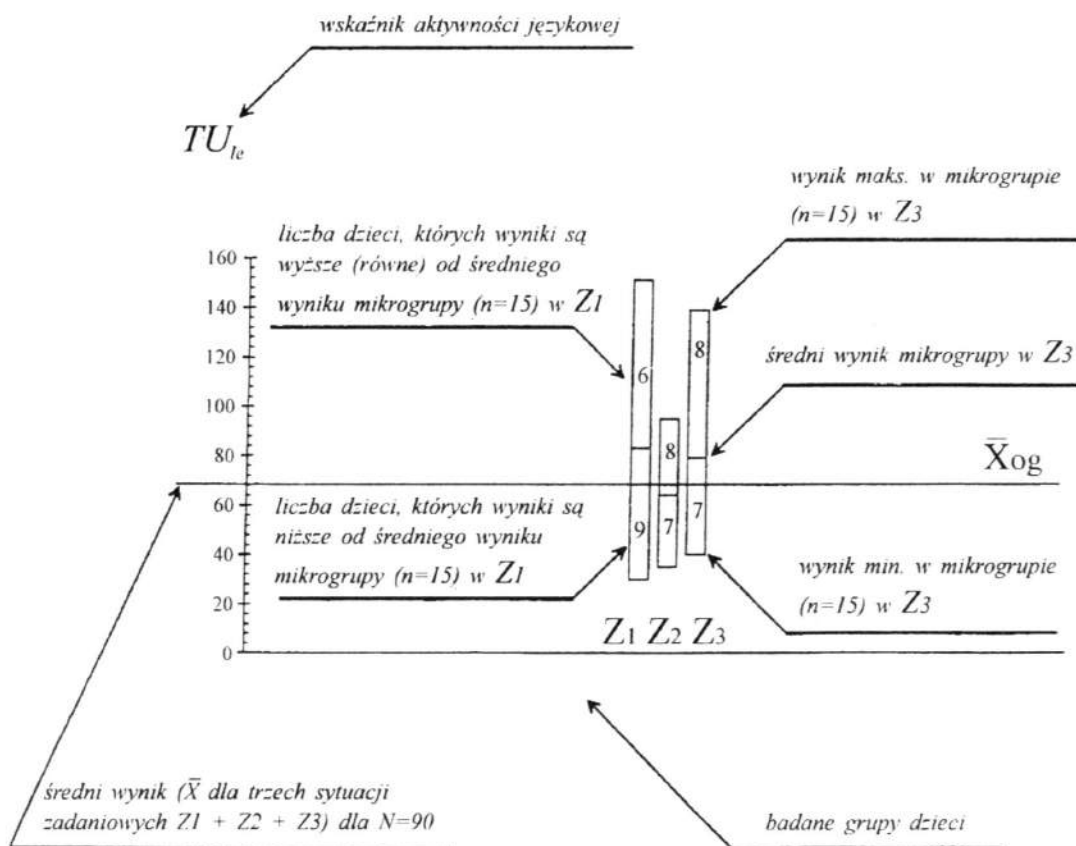
W złożonym procesie tworzenia się relacji i struktury powiązań obu sfer języka znaczącą, specyficzną rolę (strukturującą, uświadamiającą, porządkującą) pełni język pisany (Wygotski L.S., 1989).

Przeprowadzone badania i dokonana w kontekście psychologii, dydaktyki, lingwistyki - diagnoza poziomu aktywności językowej dzieci w pierwszym, drugim i trzecim roku edukacji ukazała niewykorzystane obszary ich aktywności. Fakt ten zachęcił autorkę do zaproponowania alternatywnej koncepcji edukacji językowej (Filipiak E., 1994).

LITERATURA

- Bruner J.S.: Ontogeneza aktów mowy. W: Badania nad rozwojem języka dziecka pod red. G.W. Shugar i M. Smoczyńskiej. Warszawa PWN 1980.
- Brzezińska A.: O zastosowaniu taksonomii wrocławskiej w badaniach pedagogicznych. "Kwartalnik Pedagogiczny", 2, 79-91, 1979.
- Brzezińska A.: Creative expression versus projection. W: Creativity and consciousness: Philosophical and Psychological Dimensions 1990.
- Brzeziński J., Stachowski R.: Zastosowanie analizy wariancji w eksperymentalnych badaniach psychologicznych. Warszawa PWN 1981.
- Chomsky N.: Teoria lingwistyczna. W: Język w świetle nauki pod red. B. Stanosz. Warszawa Czytelnik 1980.
- Filipiak E.: Aktywność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Bydgoszcz Wyd. WSP 1996.
- Halliday M.A.K.: Uczenie się znaczeń. W: Badania nad rozwojem języka..., op.cit.
- Hymes D.: Socjolingwistyka i etnografia mówienia. W: Język a społeczeństwo pod red. M. Głowińskiego. Warszawa Czytelnik 1980.
- Jakobson R.: W poszukiwaniu teorii języka. Warszawa PIW 1989.
- Kohnstamm R.: Praktyczna psychologia dziecka. Warszawa WSiP 1989.
- Meighan R.: Socjologia edukacji. Toruń Wydawnictwo UMK 1993.
- Wygotski L.S.: Myślenie i mowa. Warszawa PWN 1989.

REGUŁY KONSTRUOWANIA WYKRESÓW



UWAGA: Z1, Z2, Z3 - sytuacje zadaniowe stymulujące aktywność językową dzieci