

INSPIROWANIE AKTYWNOŚCI JĘZYKOWEJ DZIECKA POPRZEZ GRY I ZABAWY TEMATYCZNE

INSPIRING CHILDREN'S LANGUAGE ACTIVITY THROUGH GAMES AND THEMATIC PLAY

BEATA KUCHARSKA

The University College of Applied Sciences in Chełm (Poland)

e-mail: bkucharska@panschelm.edu.pl

ORCID: 0000-0001-5134-2754

ABSTRACT: *The aim of this article is to discuss methods for stimulating language activity in preschool children through thematic games and play, such as: „rolling stories”, group storytelling, improvisations with building blocks and story cards, drama games, clapping games and „pląsy” (rhythmic dance games for kids), exercises with tongue twisters and children's folklore texts, and creative play with picture books for the youngest. The activities presented foster children's listening and communication skills, contributing to the development of their language and communicative competencies as well as their so-called linguistic thinking.*

KEY WORDS: *thematic play, game, improvisation, emergent literacy, Polish language education, linguistic thinking, child's language proficiency*

WPROWADZENIE

W wychowaniu przedszkolnym dominującą formą działań jest zabawa, która umożliwia dzieciom odczuwanie i przeżywanie różnorodnych emocji, a także wspiera ich rozwój ruchowy i zmysłowy. Biorąc aktywny udział w zabawie, dziecko uczy się radzić sobie z różnymi sytuacjami w świecie rzeczywistym oraz kształtuje poczucie własnej wartości. Jak pisze Elżbieta M. Minczakiewicz, „zabawa to nie tylko wyraz potrzeby rozrywki lub oznaka lekkomyślności, ale także – często nieświadomie – sposobność do formowania charakteru i rozwijania cnót” (2006, p. 98).

Dobrze dobrane zabawy sprawiają dzieciom radość i przyjemność, a także pomagają im zdobywać doświadczenia, które przydadzą się w przyszłości w codziennym życiu. Dziecięce zabawy tematyczne, zwane też grą w roli lub w kostiumie, dają wiele możliwości do inspirowania aktywności językowej dziecka w wieku przedszkolnym oraz kształtowania ich kompetencji językowych i komunikacyjnych w kontekście społecznym. Poprzez naśladowanie osób dorosłych, rówieśników czy postaci fikcyjnych dzieci uczą się formułowania pytań i odpowiedzi, tworzenia sytuacji komunikacyjnych oraz uczestniczenia w rozmowach na różne tematy. Naturalna chęć do improwizacji i naśladowania stanowi punkt wyjścia do tych działań, a gdy dodatkowo jest stymulowana przez kreatywne narzędzia dydaktyczne czy techniki, może stać się istotnym elementem kształcenia językowego dziecka, przygotowując je do nauki czytania i pisanie.

Większość dostępnej literatury przedmiotu na temat zabaw tematycznych podkreśla ich rolę w kształtowaniu kompetencji społecznych, prezentując przykłady działań ukierunkowanych na uczenie dzieci współpracy, empatii oraz sposobów rozwiązywania konfliktów rówieśniczych. Celem tego artykułu jest przedstawienie innej perspektywy na rolę zabaw i gier tematycznych – omówienie przykładowych strategii kształcenia sprawności językowych i umiejętności narracyjnych dziecka w wieku przedszkolnym, wzbogacających ich słownik czynny oraz wpływających na rozwój myślenia językowego i zainteresowania czytelniczego.

W niniejszym opracowaniu uwzględniono skalę rozwojową dziecka opracowaną przez Davida R. Schaffera i Katherine Kipp, którzy wyróżnili następujące etapy:

- 1) okres prenatalny – od poczęcia do narodzin;
- 2) okres niemowlęstwa – od narodzin do 18. miesiąca;
- 3) wczesne dzieciństwo – od 18 miesięcy do 3 lat;
- 4) wiek zabaw – od 3 do 5 lat (2015, p. 35-36).

Interesujące nas zabawy tematyczne dotyczą okresu rozwoju dziecka od 3 do 5 roku życia, czyli tzw. wieku zabaw.

WCZESNA ALFABETYZACJA DZIECKA W KONTEKŚCIE JEGO DOJRZEWANIA UMYŚLOWEGO

Mowa, jako kluczowy element rozwoju psychicznego dziecka, jest złożonym procesem dojrzewania poznawczego i neurologicznego – połączeniem sprawności motorycznej i umysłowej. Rozwój mowy przebiega etapami: pierwszy obejmuje spontaniczne i nieświadome wokalizacje w pierwszym roku życia (tzw. okres melodii), kolejne – okres wyrazu i zdania, aż do czwartego roku życia, kiedy mówimy o mowie właściwej dziecka. Zatem mowa dziecka powinna być opisywana w kontekście jego wieku i etapu rozwoju, zaś język w kontekście jego myślenia i doświadczenia językowego (Mnich, 2002, p. 13).

Szerokie pojmowanie rozwoju somatycznego dziecka zakłada początek od „zapłodnienia, czyli przekazania informacji kodu genetycznego zapłodnionej komórce jajowej, stanowiącej niepowtarzalny materiał pochodzący w połowie od matki w połowie od ojca. Stanowi on klucz do pełnego rozwoju nowo powstałego życia. Z dużym uproszczeniem rozwój fizyczny dziecka określamy jako ciąg przeobrażeń, mający charakter nieodwracalnych tendencji w zakresie doskonalenia morfologii i funkcji komórek, tkanek i narządów oraz ustroju jako całości, zmierzających do osiągnięcia pełnej dojrzałości i zdolności do reprodukcji. Przebieg rozwoju fizycznego dziecka charakteryzuje duża zmienność osobnicza. Każde dziecko rozwija się inaczej, każde zdąża z właściwą dla siebie szybkością do osiągnięcia dojrzałości” (Kopczyńska-Sikorska, 2000, p. 12).

Warto też uwzględnić współczesne ustalenia neurobiologów odnośnie do rozwoju mowy dziecka, choć dotychczas, przynajmniej w literaturze polskojęzycznej, aspekt ten był stosunkowo marginalny. Wiedza na temat tego, które części mózgu przechodzą ostateczną modernizację w okresie wczesnego

dzieciństwa (od 18 miesiąca do 3. roku życia) oraz w okresie przedszkolnym (od 3 do 5. roku życia), daje nam wgląd w procesy rozwojowe mowy. Napoleon Wolański stwierdził, że „biologiczny rozwój człowieka jest podłożem rozwoju psychicznego i kształtowania się osobowości. Charakteryzuje się dużą dynamiką, określoną sekwencją oraz ciągłością zmian, których istotą jest doskonalenie budowy i funkcji poszczególnych komórek organizmu, układów oraz całego ustroju” (1986, p. 11). I o ile językoznawcy i psycholodzy w XX i na początku XXI wieku mieli ograniczone możliwości zrozumienia pracy mózgu człowieka, opierając się głównie na obserwacji, o tyle obecnie szereg nowych technologii, takich jak obrazowanie metodą rezonansu magnetycznego (MRI), umożliwia dokładniejsze postrzeganie procesów myślowych. To zmieniło oblicze neuronauk – w tym neurobiologii i neurodydaktyki, które koncentrują się na badaniu procesów powstawania mowy oraz treningów uczenia się dorastającego dziecka.

Jednym z kolejnych odkryć jest stwierdzenie, że mózg zmienia się w sposób fizyczny podczas uczenia się, co można zaobserwować za pomocą technik obrazowania. Neurobiolodzy udowodnili, że mózg posiada ogromne zdolności adaptacyjne – modyfikuje się i przekształca przez całe życie, aby w danym środowisku funkcjonować jak najlepiej. Zjawisko to, określane jako neuroplastyczność, oznacza, że „mózg może się zmieniać w odpowiedzi na doświadczenie” i stanowi jego najważniejszą funkcję, czyli zdolność do przystosowywania się (Górska, Grabowska, 2005, s. 56).

Z dojrzewaniem umysłowym dziecka wiąże się też problematyka tzw. wczesnej alfabetyzacji (w ang. *emergent literacy*, *early literacy*, *pre-literacy*), która pojawiła się w literaturze przedmiotu w latach 80. XX wieku, a obecnie rozumiana jest jako kształtowanie zdolności fizycznych, emocjonalnych i kognitywnych małego dziecka „od jego najwcześniejszych miesięcy życia do rozpoczęcia nauki szkolnej, które są niezbędne nie tylko do późniejszej nauki czytania i pisania, ale także do ukształtowania przyszłego czytelnika” (Walczak-Niewiadomska, 2019, p. 7).

Zgodnie z poglądami Marii Żebrowskiej, kluczowym elementem umożliwiającym dziecku lepsze zrozumienie i orientację w świecie zewnętrznym jest rozwój procesów poznawczych, obejmujących spostrzegawczość, pamięć i myślenie (1979, p. 439). Dzięki stopniowemu doskonaleniu swoich funkcji

poznawczych i czynności umysłowych dziecko osiąga wyższy poziom rozwoju psychicznego pod koniec wieku przedszkolnego. Oznacza to, że jest w stanie lepiej rozumieć i przetwarzać informacje, podejmować decyzje, rozwiązywać problemy oraz dostosowywać się do nowych sytuacji. Wszystko to jest możliwe dzięki ciągłemu rozwojowi i udoskonalaniu procesów poznawczych. Dlatego tak ważne jest, aby wspierać i stymulować te procesy od najwcześniejszych lat życia, pomagając dzieciom osiągnąć pełny potencjał i lepiej przystosować się do otaczającego je świata.

ROLA ZABAW TEMATYCZNYCH W KSZTAŁCENIU UMIĘTNOŚCI MYŚLENIA JĘZYKOWEGO DZIECKA ORAZ JĘZYKOWEGO OBRAZU ŚWIATA

Wincenty Okoń syntetycznie przedstawił dorobek nauki dotyczący zabawy, określając ją jako wielostronną aktywność, która zastępuje dziecku różne czynności typowe dla młodzieży i dorosłych – uczenie się, pracę i działalność społeczną. „Zastępuje – to z jednej strony oznacza, że te trzy typowe formy aktywności znajdują swoje miejsce w zabawie dziecka, a z drugiej strony, że wpływa ona korzystnie na rozwój dyspozycji dzieci, tak jak na rozwój młodzieży i dorosłych wpływają ich nauka, praca szkolna lub zawodowa oraz działalność społeczna (...)” (1987, p. 5). Dalej wyjaśniał: „Zabawa jest więc działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni tworzącej nową rzeczywistość, choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ona charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznawania i przekształcania rzeczywistości” (1987, p. 44).

Rodzice i nauczyciele mogą poprawić skuteczność wychowania, jeśli odpowiednio kierują rozwojem dzieci, stymulując je poprzez dydaktyczne gry tematyczne. Poprzez gry tematyczne dzieci mają możliwość eksplorowania świata, rozwijania swoich umiejętności i odkrywania nowych zainteresowań. Należy przy tym uwzględnić następujące aspekty:

- Dobrowolność udziału, ponieważ dzieci uczestniczące w zabawie z własnej woli są bardziej zaangażowane i skłonne do nauki. Zabawa powinna być przyjemnością, a nie obowiązkiem.

- Bezpośredni kontakt uczestników pozwala dzieciom na naukę współpracy, negocjacji i rozwiązywania konfliktów. Kształtuje to również inwencję każdego uczestnika, który musi myśleć kreatywnie i innowacyjnie, aby sprostać wyzwaniom, które napotyka podczas zabawy.
- Możliwość komunikowania się przez różne formy ekspresji, takie jak malowanie, ruch, odgrywanie ról, tańce i pąsy – pozwalają dzieciom na eksplorowanie różnych sposobów wyrażania siebie oraz komunikowania swoich myśli i uczuć.
- Klimat zaufania jest niezbędny, aby dzieci czuły się swobodnie podczas zabawy.
- Równie ważne jest poczucie bezpieczeństwa, dzięki któremu dzieci są otwarte na doświadczanie i uczenia się.

W kontekście zabawy tematycznej warto przytoczyć słowa Stefana Szumana, który podkreślał nadrzędną rolę takich działań w procesie uczenia się. Jego zdaniem „Dziecko żyje umysłowo i duchowo dzięki temu, że posiada instynkt i naturalną potrzebę bawienia się, a cieszy się, naśladuje i bawi, gdy ta potrzeba w zajęciach zabawowych znajduje urzeczywistnienie. Dziecko łaknie zabawy, bo zabawa zaspokaja jego pragnienie działania i poznania rzeczywistości” (1985, p. 72). W nawiązaniu do tej koncepcji zabawy Władysław Jan Dyner wyjaśniał istotę specyfikę zabawy tematycznej jako „oddziaływanie na dwa przedmioty, na przeistaczanie i na opanowywanie ich, czyli podporządkowanie przedmiotów władaniu osoby działającej” (1983, p. 10).

Nauka przez działanie i doświadczanie staje się kluczowym elementem zabaw tematycznych, które w literaturze przedmiotu określane są wieloma synonimami, jak: zabawy naśladowcze i dramatyczne, zabawy w rolach i w kostiumie, zabawy udawane i przedstawiane, twórcze i odtwórcze, iluzyjne i fikcyjne, teatralne improwizacje i gry dramatyczne. Od lat 90. zaczęto także różnicować pojęcie zabawy jako swobodnego działania od gry, która podlega określonym regułom. Najczęściej stymulatorami aktywności w zabawach i grach tematycznych były przedmioty codziennego użytku, rekwizyty teatralne, elementy kostiumu czy różne lalki teatralne (pacynki, kukiełki, lalki cieniowe, marionetki). Dzięki nim dzieci kreowały własne fikcyjne światy, ożywiały postacie i – co ważne – aktywizowały swoją wyobraźnię oraz myślenie językowe. Tworzone przez

nie opowieści nie miały ustalonego scenariusza, lecz wymagały samodzielnego improwizowania dialogów między bohaterami danej scenki. Choć opierały się na naśladowaniu znanej dzieciom rzeczywistości, nie były jej wiernym odwzorowaniem, lecz stanowiły jej twórcze przetworzenie.

W analizie procesu nabywania języka przez dzieci ważna jest umiejętność myślenia językowego, czyli poprawne kojarzenie nazwy z desygnatem oraz coraz pełniejsze wyartykułowanie tego, co dziecko chce przekazać otoczeniu. To z kolei – zdaniem większości polskich językoznawców, szczególnie przedstawicieli tzw. szkoły lubelskiej – prowadzi do kształcenia kompetencji językowych dziecka, dających mu narzędzia do tworzenia indywidualnego, a jednocześnie uniwersalnego językowego obrazu świata (JOS). Odgrywa to istotną rolę również w zabawach tematycznych, w których dziecko naśladuje osoby ze swojego otoczenia – rodziców, rodzeństwo, nauczycieli i rówieśników – zarówno to, co mówią, jak i sposób, w jaki się zachowują. W ten sposób dziecko nie tylko poznaje, ale również przyswaja określoną perspektywę oglądu i rozumienia otaczającego je świata.

Jerzy Batmiński wyjaśniał: "Pojęciem językowego obrazu świata obejmuje zespół utrwalonych (stereotypowych) wyobrażeń o człowieku i świecie dający się odtworzyć z różnego typu danych językowych: gramatyczno-systemowych (kategorie fleksyjne, słowotwórcze, składniowe, tekstowe), semantyczno-systemowych (znaczenia wyrazów i jednostek wielowyrazowych), "użyciowych" (należy pamiętać, że indywidualne teksty mają swój aspekt tekstowo-gramatyczny i gatunkowo-konwencjonalny, nie są tylko zjawiskami okazjonalnymi), a także danych „przyjęzycznych”, wierzeniowych i zachowaniowych, które są relewantne dla efektywnej komunikacji"(2006, p. 33-34).

Kształceniu myślenia językowego dziecka w okresie zabawy towarzyszy systematyczne wzbogacanie jego słownika czynnego i biernego. Rozszerzanie zasobu wyrazów aktywnie stosowanych przez dziecko stanowi istotny element kształcenia językowego. Ryszard Więckowski, analizując słownik czynny dziecka, wyróżnił trzy grupy słów:

- 1) słowa nazywające (nazwy osób, rzeczy, zwierząt i roślin),
- 2) określające (ujmujące cechy jakościowe i ilościowe osób, przedmiotów i czynności)

3) oraz relacyjne (dotyczące stosunków przestrzennych i czasowych).

Dziecko przedszkolne w swoim słowniku czynnym posiada głównie wyrazy nazywające (czyli rzeczowniki) i informujące (czasowniki), mniejszy zasób słów określających (czyli przymiotniki) i niewielki słów relacyjnych (jak przyimki i spójniki). Te ustalenia stanowią ważną wskazówkę metodyczną dla nauczycieli w planowaniu zadań dydaktycznych w ramach kształtowania leksyki dzieci, szczególnie w zakresie poszerzania pól leksykalno-semantycznych (czyli zasobu wyrazów) słownika czynnego dziecka.

Edukacja językowa w tym okresie obejmuje również ćwiczenia ortofoniczne usprawniające proces rozwoju mowy dziecka. Nauczyciel ma do dyspozycji na tym etapie całą typologię ćwiczeń fonetycznych, jak:

- 1) ćwiczenia oddechowe i głosowe kształtujące umiejętność modulowania siły i wysokości głosu, poprawność stosowania pauz logicznych i gramatycznych;
- 2) ćwiczenia dykcji i usprawniające narządy artykulacyjne; ćwiczenia słuchowe (bazujące na wyodrębnianiu głosek w wyrazie lub wyrazów w zdaniu, czy zabawy onomatopieczne polegające na rozpoznawaniu i naśladowaniu określonego zestawu głosek)
- 3) oraz ćwiczenia usprawniające artykulację spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, np. w nagłosie i wygłosie słów.

Okres pozornie niezobowiązujących zabaw może okazać się bardzo pomocny w dalszym kształceniu językowym dzieci, kiedy staną przed koniecznością analizy i syntezy słuchowej słów z rozróżnieniem głosek twardych i miękkich, dźwięcznych i bezdźwięcznych oraz przed szczególnie trudnym zjawiskiem dla dziecka – asymilacji lingwistycznej¹ (upodobnienia wstecznego bądź postępowego) (Kucharska, 2014, p. 13).

¹ asymilacja – w językoznawstwie upodobnienie oznacza zmianę w artykulacji głoski w następstwie sąsiedztwa fonetycznego. Narządy mowy biorące udział w artykulacji danej głoski przystosowują się do położenia, w jakim następuje artykulacja głoski sąsiedniej. W zależności od położenia ‘dominującej’ głoski i kierunku asymilacji wyróżniamy upodobnienie postępowe (np. ubezdźwięcznienie głoski *w* – *kwiat*) i wsteczne (*ławka*).

KSZTAŁTOWANIE SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH ORAZ KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH DZIECKA POPRZECZ SWOBODNE ZABAWY Z TEKSTAMI LITERATURY

Pierwsze kompetencje kształtowane podczas improwizowanych dialogów w zabawach tematycznych to przede wszystkim umiejętności słuchania i mówienia. Opanowanie słuchania, wydaje się najtrudniejszą aktywnością dla małych uczestników zabawy, bo uwarunkowane jest procesami rozumienia wypowiedzi innych osób oraz świadomym koncentrowaniem i kierowaniem uwagi. W tym czasie rozwija się tzw. uwaga selektywna i głębia, czyli wybiórcze i celowe skupianie się na informacjach, angażowanie procesów umysłowych. Lidia Wołoszynowa wyjaśniała ten proces: „Dzięki stosowaniu różnych metod i sposobów aktywizowania uwagi dziecko tworzy nawyk uważania, który staje się cechą charakteru i ujawnia się wtedy, gdy wymagają tego warunki.” (1979, p. 176).

Współcześnie jako skuteczne ćwiczenie zaleca się mindfulness dla dzieci, czyli tzw. trening uważności, co przekłada się nie tylko na dobrostan emocjonalny, ale także na stymulowanie pamięci krótkotrwałej. Warto w tym miejscu podkreślić, że nauczyciele przedszkolni mają do dyspozycji szereg bajek na temat uważności, jak „Kraina uważności” Agnieszki Pawłowskiej czy „Bajki uważajki” Beaty Kucharskiej. Słuchanie to również rozumienie, czyli dekodowanie komunikatu jako odbiorca – obejmuje to rozumienie intencji nadawcy, kontekstu wiadomości, a z czasem także jej treści ukrytych, takich jak alegorie i metafory. Przypomnijmy, że w edukacji wczesnoszkolnej uczeń powinien nie tylko rozumieć, czym jest przenośnia, ale także posługiwać się nią. Dlatego myślenie alegoryczne oraz pierwsze przenośnie dziecko poznaje już podczas edukacji przedszkolnej. W tekstach lirycznych, z którymi pracuje nauczyciel w przedszkolu – m.in. w wierszach Juliana Tuwima, Jana Brzechwy, Danuty Wawiłow czy Agnieszki Frączek – znajduje się szereg środków stylistycznych, takich jak animizacje, personifikacje, peryfrazy, metonimie, hiperbole itp. Chociaż na tym etapie nie wprowadza się jeszcze rozróżnień terminologicznych ani też wskazuje się tych środków stylistycznych w tekście, to jednak zabawy w odgadywanie znaczeń w poznanych utworach lirycznych stanowi ważny wstęp do edukacji czytelniczej dziecka na tym etapie rozwoju. Po tego typu zabawach z liryką dziecko po przejściu do klasy pierwszej będzie miało więcej swobody w poznawaniu języka poezji oraz wskazywania i rozpoznawania środków

stylistycznych w wierszu, co tradycyjnie stanowiło pierwsze wyzwania dla dziecka jako ucznia.

Obok dekodowania, dziecko również koduje, czyli przekazuje określoną treść i intencję w tworzonej przez siebie komunikacji, dostosowując go do danej sytuacji i kontekstu oraz używając właściwego kodu językowego. Dodatkowym wyzwaniem podczas udziału w zabawach tematycznych jest zachowanie norm grzecznościowych (z obszaru kultury języka i etykiety językowej) oraz przestrzeganie norm językowych, które przedszkolak stopniowo poznaje w ramach edukacji polonistycznej. W efekcie tych działań wzbogaca się zarówno słownik czynny, jak i bierny dziecka przedszkolnego. Przypomnijmy, że przez słownictwo rozumie się zbiór jednostek leksykalnych (leksemów) oraz ich semantycznych powiązań (frazologizmów). Leksem to znak istniejący w świadomości językowej, posiadający określone znaczenie leksykalne, natomiast frazeologizmy to kilkuwyrazowe konstrukcje językowe o ustalonym – często przenośnym – znaczeniu. Na przykład, gdy dziecko poznaje frazeologizm „gołębie serce”, rozumie, że nie chodzi o serce gołębia, lecz o osobę o łagodnym usposobieniu.

WYKORZYSTANIE TEKSTÓW FOLKLORU DZIECIĘCEGO Z LINGWOŁAMKAMI W IMPROWIZACJACH TEMATYCZNYCH

Folklor dziecięcy to element kultury definiowany nie tylko jako twórczość przeznaczona dla dzieci, ale też „wszystkie treści i zjawiska, które żyją wśród dzieci i zostały przez nie przetworzone na wzór ich własnej twórczości” (Simonides, 1976, p. 34). Jest to więc zbiór tekstów przez dzieci zaakceptowany, używany i – co szczególne – swobodnie cytowany i modyfikowany. O bogactwie literatury rodzimego folkloru świadczy złożoność gatunkowa, gdzie znajdziemy: bajki, baśnie i klechdy, podania i legendy, opowieści wspomnieniowe i gawędy, pieśni historyczne i dumki, przysłowia i zagadki oraz zwyczajowe, jak: kolędy, jasełka, herody, pieśni dożynkowe, obrzędowe, kołysanki, zamawianki itd. Wyróżniamy też wiele form teatru ludowego (betlejski, bałagany, wertepy, pantomimę) oraz różnorodność tańców ludowych i piosenek. Jeśli też weźmiemy pod uwagę wytwory kultur mniejszości narodowych w Polsce – dawnych, jak chasydzi czy unicy, oraz tych obecnych, jak kultura romska – to folklor okazuje się niewyczerpanym źródłem twórczości polskiej.

We współczesnej typologii folkloru dziecięcego wyróżniamy: zabawy językowe (jak: przedrzeźnianki, wyzywanki, przekręcanek, trajkotki, zamawianki) i zabawy literackie (klechdy, bajki, zagadki, anegdoty, przysłowia), zabawy ruchowe (np. wyliczanki, wystukanki, skakanki), zabawy meliczne (mruczanki, kołysanki, kolędy, śpiewanki, piosenki, mętowania) oraz tzw. zabawy manualne (jak: malowanki, wydzieranki, wyklejanki i składanki) (Kucharska, 2012, p. 33). Niektóre z tych tekstów pozbawione są wyraźnych granic genologicznych, jak np. mętowania, które stanowią formę wyliczanki rytmicznej, więc równie dobrze można je potraktować jako ćwiczenie do zabaw językowych i muzycznych. Struktura dziecięcego folkloru jest stale poszerzana o nowe teksty: gdybanek (Joanny Kulmowej *Gdyby*), klaskanek (Ludwika Jerzego Kerna *Koci, koci łapki...*), czy chowanek i zamawianek (ks. Jana Twardowskiego pt. *Czternaście przystanków: do wesela się zagoi*) (Adamczykowa, 2001).

Styl piosenkowy do utworów dla dzieci został wprowadzony przez Marię Konopnicką, która mówiła „Nie przychodzę ani uczyć dzieci, ani też ich bawić. Przychodzę śpiewać z nimi” (Baluch, 2008, p. 19-20). Folklor dziecięcy jest również bliski dziecięcemu „poezjowaniu” jako formie samoekspresji, co daje wiele możliwości w planowaniu zabaw czy gier tematycznych dla najmłodszych uczestników.

W zabawach inkrustowanych ćwiczeniami artykulacyjnymi z użyciem zbitek spółgłoskowych warto skorzystać z licznych przykładów folkloru, jak skrętaczki i łamańce językowe, czyli tzw. lingwołamki. Zaczynamy od tych najprostszych: „Spadł bąk na strąk, a strąk na pąk. Pękł pąk, pękł strąk, a bąk się złąkł”, czy najbardziej znanych: „Stół z powyłamywanymi nogami”; „Chrzyszcz brzmi w trzcinie w Szczebrzeszynie” lub „Król Karol podarował królowej Karolinie korale koloru koralowego”, stopniowo przechodząc do tych coraz trudniejszych, np. „Mąż gzęgżółki w chaszczach trzeszczy, w krzakach drzemie kszyk. A w Trzemesznie straszy jeszcze wytrzeszcz oczu strzyg”. Zazwyczaj jest przy tego typu ćwiczeniach dużo śmiechu, ale założone cele zajęć powinny zostać osiągnięte.

Zabawy z lingwołamkami stanowią nieocenione ćwiczenia usprawniające układ mowy (oddechowy i artykulacyjny), kształtujące słuch fonematyczny oraz wspierające ćwiczenia fonologiczne, mające na celu poprawę artykulacji

spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych, co jest szczególnie ważne przy nauce czytania i pisania z zastosowaniem metody analityczno-syntetycznej. Z kolei twórcza modyfikacja łamańców językowych wzbogaca słownik czynny i bierny dziecka. Wszystko to osiągamy w atmosferze radosnej i twórczej zabawy.

Podobne możliwości daje stosunkowo nowy gatunek folkloru dziecięcego, jakim jest gdybanka. Warto rozpocząć od zapoznania się z tekstem Joanny Kulmowej pt. *Gdyby ocean był w łazience* oraz wyjaśnienia zasady konstrukcji alternatywnego świata przedstawionego w wierszu. Dopiero potem pobudzamy wyobraźnię dziecka, zachęcając je do współtworzenia innych światów „na opak”. Punktem wyjścia mogą być również folklorystyczne powiedzonka, np. „Gdyby ciocia miała wąsy” itd., lub wersy z utworu Kulmowej.

„Gdyby ocean był w łazience –
nie krzyczałby tata,
że ja kąpać się nie chcę.
Co wieczór wanną dopływałbym wpław
do koralowych raf (...)”.

Równie dobrą inspirację stanowią przeczytane teksty literackie lub obejrzone filmy i spektakle teatralne, jak: *Gdybym była królowną*, *Gdyby mój brat był smokiem* lub *Gdybym był piratem*. Koresponduje to z paedialnością tekstów folkloru oraz dziecięcą skłonnością do fantazjowania i snucia opowieści opartych na czystym nosensie (*pure nonsense*).

Tego typu zabawy tematyczne przypominają teatralną improwizację, której celem jest aktywizacja wyobraźni dzieci i pomoc w samodzielnym układaniu fabuły. Na przykład, przed rozpoczęciem zabawy dzieci odliczają do trzech, a każde z nich zapamiętuje, czy będzie pełnić rolę „jedyneczki”, „dwójeczki” czy „trójeczki” oraz z kim utworzy zespół „trzech aktorów”. Następnie dzieci ustawiane są w kręgu, a nauczyciel zaprasza je do tworzenia dowolnych scenek w improwizowanej zabawie. Zasady są proste: na sygnał „Jedyneczka do środka” jedno dziecko wchodzi do środka i rozpoczyna scenkę, którą spontanicznie współtworzą pozostali dwaj członkowie zespołu. Kolejne dzieci wchodzi do środka, nie konsultując wcześniej swoich pomysłów, aby zachować charakter improwizacji. „Jedyneczka” wymyśla początek, „dwójeczka” – ciąg dalszy, a „trójeczka” zamyka scenkę. Na przykład, pierwsze dziecko wchodzi do środka i mówi: „Jestem starym dębem”, przyjmując postawę drzewa. Wówczas pozostała

dwójka ma za zadanie rozbudować scenkę słowami i ruchem, dodając kolejne elementy, jak: „Ja jestem huśtawką zawieszoną na gałęzi dębu” (przy czym „dwójeczka” ustawia się przy „dębie”), a „trójeczka” wciela się w rolę liścia dębu. Po chwili odgrywania opowieści dzieci wołają „stop-klatka”, co oznacza, że troje uczestników musi na chwilę „zamarznąć” w przyjętych pozach. Pewnym utrudnieniem jest to, że każda kolejna „jedyneczka” musi uwzględnić element sceny stworzonej przez wcześniejszy zespół – powinna wybrać jedną z już występujących postaci. Swój wybór podkreśla, klepiąc w ramię danego dziecka, które pozostaje w swojej roli aż do zakończenia zabawy, podczas gdy pozostałe dwie osoby wracają do kręgu. Następnie „jedyneczka” może wybrać dziecko wcielające się w rolę liścia, co stanowi początek kolejnej opowieści, np.: „Ty jesteś liściem dębu, a ja jestem wiatrem”. Pozostałe osoby dołączają do scenki, tworząc krótką improwizowaną opowieść, która kończy się stop-klatką. Kolejna runda rozpoczyna się od „jedyneczki” z trzeciego zespołu, która ponownie wybiera jedną z postaci – ale nie może być to dziecko, które już wcześniej zostało wybrane. W ten sposób liczba uczestników danej stop-klatki wzrasta do pięciu osób. Zabawę kontynuujemy zgodnie z zasadą, że za każdym razem do kręgu dołącza kolejna osoba, zwiększając tym samym grono „aktorów” i zmuszając dzieci do łączenia poszczególnych wątków w jedną spójną opowieść. Zazwyczaj po pewnym czasie gra nabiera tempa – wszyscy uczestnicy znają zasady i ich przestrzegają.

O kolejności wchodzenia do środka decyduje ustawienie dzieci w kole, ich pomysłowość oraz refleks, natomiast stop-klatka daje czas na namysł i wprowadzenie kolejnych modyfikacji do scenki. Gdy już wszystkie zespoły wezmą udział w zabawie, dzieci znajdujące się w środku kręgu tworzą finałową stop-klatkę, a pozostałe wcielają się w rolę fotografów, robiąc zdjęcia „aktorom”. Scenki często stają się bardzo surrealistyczne, co jest zgodne z przyjętą konwencją zabawy tematycznej na kanwie folkloru dziecięcego. Ingerować należy jedynie wtedy, gdy scenki stają się niestosowne lub niegrzeczne wobec któregoś z uczestników. Zawsze warto przeprowadzić rozmowę z dziećmi po zakończeniu zabawy, co stanowi formę ewaluacji zarówno dla nauczyciela, jak i samych dzieci.

Przedmiotem ćwiczeń mogą być też mętowania (wyliczanki), które według *Słownika folkloru polskiego* Juliana Krzyżanowskiego są utworami towarzyszącymi działaniom ruchowym, gdzie odlicza się i eliminuje bawiących. Zabawa polega na wyznaczeniu kolejno osoby, która powinna wykonać określoną

czynność w momencie, gdy na nią przypadnie ostatni wyraz wypowiedzianej formuлки. Najpopularniejsze mętowania to:

„Tu srocza kaszkę ważyła i ogonek sobie przypaliła. Temu dała na łyżeczkę, temu dała na miseczkę. Temu dała do garnuszka, temu dała do dzbanuszka, a temu nic nie dała, i frrrrrrru poleciała!” oraz „Siedzi Jacek na beczce, a Kasia na ławeczce. Terenia na wielkim kamieniu, a Henia pod drzewkiem w cieniu. – Raz, dwa, trzy. A gdzie siedzisz ty?!”

Teksty te stanowią również inspirację do zabaw dramatycznych, odzwierciedlających daną treść poprzez marsze fabularne, żywe obrazy czy technikę stop-klatki (Kucharska, 2024, s. 74–77).

Innym przykładem jest klasyczna wyliczanka pt. *Idzie kominiarz po drabinie*, którą można dowolnie modyfikować pod względem fabularnym:

„Idzie kominiarz po drabinie, wysoko, wysoko. Fiku-miku, już w kominie. Schodzi kominiarz po drabinie, ostrożnie, powoli. Ups! Trzeba uważać, żeby nie spaść. (...) Tu zadzwoni, tu zapuka. Dzień dobry, Panie Kuka! Idą kominiarz i Pan Kuka! Przechodzą w lewo, teraz w prawo... itd.”

Działaniami dramatycznymi motywujemy dzieci do samodzielnego prowadzenia wątku. Wszyscy ustawiają się w kole, a do środka wchodzi dziecko, które jako narrator kontynuuje opowieść od frazy „Idzie kominiarz...”, podczas gdy reszta dzieci próbuje naśladować przebieg fabuły. Na sygnał nauczyciela „zmiana” narrator wybiera swojego następcę i zabawa zaczyna się od nowa.

Mętowania – podobnie jak inne utwory meliczne folkloru dziecięcego, takie jak kolędy, piosenki czy dumki – można wykorzystać do płaśw lub aranżacji słowno-muzycznych w zabawach teatralnych, np. przy okazji przygotowywania betlejki (szopki bożonarodzeniowej) i chóru kolędników lub wiosennego topienia Marzanny. Okazji do takich zabaw na pewno nie zabraknie. Warto o tym pamiętać, ponieważ ekspresja poprzez gest, ruch i śpiew jest bliska dziecku, stanowiąc naturalny element jego aktywności życiowej. Wiąże się to również z kształtowaniem u dziecka świadomości dźwiękowej oraz brzmienia języka ojczystego.

OPOWIEŚCI „TURLANE” I „KARCIAŃE” ORAZ INNE INSPIRACJE DO AKTYWIZACJI JĘZYKOWEJ DZIECI

Przydatnymi środkami dydaktycznymi podczas zabaw tematycznych kształtujących sprawność językową i komunikacyjną dziecka są kostki opowieści (*story cubes*) oraz karty dialogowe i kubeczki opowieści.

Pierwsze z nich to modyfikacja tradycyjnych kostek do gry, w których zamiast oczek znajdują się ikonki lub ilustracje, często utrzymane w stylu sketchnotingu (rysnotek), czyli graficznych notatek opartych na przekazie alegorycznym. Dzieci, rzucając kostki – „turlając”, co tłumaczy nazwę „turlane opowieści” – na podstawie uzyskanych wyników tworzą spontaniczną opowieść, mając za zadanie wykorzystanie wszystkich wylosowanych obrazków. Ze względu na określone reguły i konieczność ich przestrzegania, „turlane opowieści” są bliższe koncepcji gry tematycznej niż swobodnej zabawie. Grę można wykorzystać w różnych wariantach: indywidualnie, w parach, w grupach lub na poziomie całego zespołu przedszkolnego. Może ona również stanowić element turnieju „turlanych opowieści” między zespołami przedszkolnymi w obrębie jednej placówki. Kostki opowieści pozwalają nie tylko na kształtowanie umiejętności językowych, ale także na rozwijanie kreatywnego myślenia oraz umiejętności pracy w różnych rolach społecznych. Alegoryczne ikonki na kostkach motywują dzieci do tworzenia złożonych narracji. Kolejną zaletą tej strategii dydaktycznej jest jej elastyczność, która umożliwia nauczycielowi prowadzenie zajęć zarówno w przedszkolu, jak i poza nim.

Podobne możliwości dają tzw. kubeczki opowieści. Zazwyczaj ustawiamy od 4 do 5 kubeczków, z których każdy zawiera karteczki z ilustracjami lub – jeśli to możliwe – z krótkimi wyrazami. Kubeczki są zatytułowane według kategorii: bohaterowie, miejsca, magiczne przedmioty, wydarzenia, morał. Zadaniem dzieci jest wylosowanie karteczek z każdego kubeczka i na ich podstawie stworzenie improwizowanej opowieści, która ostatecznie powinna zmierzać do wylosowanego morału. Gra stanowi ciekawą inspirację do aktywizacji umiejętności opowiadania i spontanicznego zmieniania fabuły.

Karty dialogowe mogą przyjmować formę alegorycznych ilustracji lub kart zawierających elementy wypowiedzi – wszystko zależy od możliwości dzieci. Na przykład, przy wdrażaniu metody wczesnego czytania w przedszkolu można

stosować karty z krótkimi formami wypowiedzi. Wylosowane lub wybrane karty służą jako punkt wyjścia do opowieści na wzór *cavenas* w dramie, czyli zarysu scenariusza, który stanowi podstawę do improwizowanej i wspólnie tworzonej przez dzieci opowieści. Zabawie z kartami mogą towarzyszyć także płyśy i wykłaskiwanki, piosenki lub tańce – gdy zamiast tworzenia opowieści, wylosowana karta ma inspirować dziecko do przypomnienia sobie konkretnej piosenki lub zabawy muzycznej.

Kolejną techniką są tzw. opowieści w kręgu (*story circle*) – dzieci siedzą razem, tworząc krąg i przekazując sobie jakiś rekwizyt, np. lalkę, która „opowiada” o swoich przygodach przed trafieniem do przedszkolnej kolekcji zabawek. Ta zabawa w roli wymaga od dzieci kontynuowania opowieści w kolejności łańcuskowej oraz modulowania głosu w zależności od przedstawianej postaci lub naśladowania różnych dźwięków. Dzieci uważnie słuchają tworzonych przez siebie opowieści, a swoją kwestię zaczynają, cytując poprzednią wypowiedź narratora. Innym wariantem opowieści w kręgu jest praca z plecakiem pełnym rekwizytów – dzieci zastanawiają się, kto może być jego właścicielem, a następnie wspólnie tworzą o nim opowieść.

Interesującą inspiracją mogą być również książki obrazkowe, które stanowią punkt wyjścia do tworzenia wspólnej opowieści w parach lub grupach. Innym rozwiązaniem jest poszukiwanie „puzzli opowieści” porozrzuconych po sali przedszkolnej, które po ułożeniu odsłaniają ukryty obrazek wraz z poleceniem stworzenia kolejnej narracji – zazwyczaj przedstawiającej bohatera w trudnej sytuacji, np. na łamiącej się gałęzi lub jedzącego ogromny tort. Punktem wyjścia do tworzenia opowieści są pytania typu: „Co będzie dalej?” lub „Jak to się skończy?”

PODSUMOWANIE

Prezentowane przykłady zabaw i gier tematycznych mają na celu nie tylko aktywizację sprawności językowych i komunikacyjnych dziecka, ale też kształtowanie jego umiejętności narracyjnych i kreatywnego myślenia. Poprzez spontaniczne improwizacje, które naturalnie pobudzają kreatywność językową i zachęcają do współtworzenia opowieści – często pełnych humoru, absurdalnych zwrotów akcji czy pure nonsensu – dzieci są wprowadzane

wszeroko rozumianą kulturę, ucząc się jednocześnie wyrażać swoje myśli i uczucia oraz komunikować z otoczeniem. Elementy folkloru dziecięcego, stanowiące nieodłączny składnik tych zabaw, służą jako narzędzia poznania, rozumienia i przeżywania wartości artystycznych, a także motywują dziecko do samodzielnego odtwarzania, współtworzenia i kreowania własnych narracji jako wyrazu samoekspresji.

Integracja takich zabaw z codziennymi zajęciami przedszkolnymi sprzyja tworzeniu dynamicznego, interaktywnego środowiska edukacyjnego, w którym każde dziecko może odnaleźć swój głos oraz rozwijać talenty językowe, kreatywność i umiejętność pracy zespołowej. Biorąc pod uwagę, że tworzenie opowieści jest procesem ściśle związanym z językiem, warto aktywnie włączać tego typu podejście do codziennego planowania zajęć. Działania te można powiązać z zagadnieniami wczesnej alfabetyzacji, w tym z rozwijaniem kompetencji przedczytelniczych, co przekłada się na rosnące zainteresowanie interakcją z książką.

Prezentowanie zabaw tematycznych i gier jako aktywności zapewniających wiedzę i rozrywkę, sprzyjają budowaniu pozytywnego nastawienia do nauki czytania i pisania. Gdy dzieci kojarzą opowiadanie improwizowanych opowieści z czytaniem książek – które zostały stworzone, aby dzielić się z innymi, np. z małymi czytelnikami – buduje się przyjazna atmosfera oraz pozytywne interakcje, które kształtują przyszłą rolę ucznia. Takie podejście gwarantuje, że czytanie odpowiada na indywidualne zainteresowania dzieci oraz na pytania, na które nawet doświadczeni dorośli mogą nie znać odpowiedzi. W efekcie, wykorzystanie zabaw w roli i improwizacji narracyjnych kształtuje postawę osoby skłonnej do samodzielnego poszerzania swoich umiejętności językowych oraz do czerpania radości z procesu nauki.

BIBLIOGRAPHY:

- Adamczykowa Z., Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki, Warszawa 2001.
- Baluch A., Od form prostych do arcydzieła, Kraków 2008.
- Bartmiński J.(red.), Językowy obraz świata, red. J. Bartmiński, Lublin 1990.
- Bartmiński J., Językowe podstawy świata, Lublin 2006.

- Bartmiński J., Mazurkiewicz-Brzozowska M. (red.), *Nazwy wartości*, Lublin 1993.
- Cieślikowski J., *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1975.
- Early education [on-line]. American Academy of Pediatrics [data dostępu 12.10. 2023]. Plik World Wide Web: <https://www.aap.org/en-us/advocacy-and-policy/aap-health-initiatives/EBCD/Pages/Five.aspx/>
- Górska T., Grabowska A., *Mózg a zachowanie*, Warszawa 2005.
- Kopczyńska-Sikorska J., *Charakterystyka okresów rozwojowych. „Wychowanie w Przedszkolu”* 2000, nr 5.
- Krasowicz-Kupis G., *Od badań mózgu do praktyki psychologicznej. SLI i inne zaburzenia językowe*, Sopot 2012.
- Kucharska B., *Asymilacja*, [w:] *Mały leksykon pedagoga*, red. J. Karbowniczek, Warszawa 2014.
- Kucharska B., *Metodyka edukacji polonistycznej w przedszkolu*, Lublin 2002.
- Mnich M., *Sprawność językowa dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2002.
- Owczarek S., *Gimnastyka przedszkolaka*. Warszawa 2001.
- Schaffer D.R., Kipp K., *Psychologia rozwoju: od dziecka do dorosłości*, Gdańsk 2015.
- Simonides D., *Współczesny folklor dzieci i nastolatków*, Wrocław 1976.
- Szuman J. S., *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, Warszawa 1985.
- Walczak-Niewiadomska A., *Wczesna alfabetyzacja i jej miejsce w działalności bibliotek publicznych*, Łódź 2019.
- Wolański N., *Rozwój biologiczny człowieka*. Warszawa 1986.
- Żebrowska M., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa 1979.