

Justyna Kackiello-Tomulewicz*
Karolina Milewska**

ANALIZA WYPOWIEDZI NARRACYJNYCH DZIECI PIĘCIOLETNICH PO ZAPOZNANIU SIĘ Z MATERIAŁEM AUDIOWIZUALNYM

THE NARRATIVE REPORTS' ANALYSIS OF 5 YEAR
OLD CHILDREN AFTER GETTING AQUAIED WITH
AUDIOVISUAL MATERIAL

Słowa kluczowe: kompetencja narracyjna, dyslalia, wada wymowy, komunikacja, wypowiedź.

Keywords: narrative competence, dysplasia, speech impediment, communication, utterance.

Wprowadzenie

Według Skali Gotowości Szkolnej (SGS) (Zawada, 2006, s. 34–35) powinna wystąpić dodatnia zależność między umiejętnościami językowymi dzieci a ich gotowością szkolną. W SGS sprawdzano następujące aspekty: komunikatywność, spójność wypowiedzi (w tym: prawidłowo ujmowane relacje przyczynowo-skutkowe, chronologiczne, przedstawiony przebieg zdarzeń, logiczne i gramatyczne powiązanie zdań, zróżnicowane słownictwo), sposób budowania zdań, płynność wypowiedzi, artykulację, użycie i rozumienie wyrażen przyimkowych, odmianę rzeczowników. Badanie kompetencji narracyjnej pozwala na dokładne ocenienie wyżej wymienionych aspektów językowych. W niniejszym artykule kompetencja narracyjna rozumiana jest jako:

* Klinika Neurologii i Rehabilitacji Dziecięcej, Uniwersytet Medyczny w Białymstoku, Wydział Nauk o Zdrowiu, 15-001 Białystok, ul. Szpitalna 37, e-mail: justynakackiello@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2006-8670.

** Klinika Rehabilitacji Dziecięcej z Ośrodkiem Wczesnej Pomocy Dzieciom Upośledzonym „Dać Szansę”, Uniwersytet Medyczny w Białymstoku, Wydział Nauk o Zdrowiu, 15-001 Białystok, ul. Szpitalna 37, e-mail: karolina007@poczta.onet.pl

wiedza o istocie i strukturze narracji, o jej podstawowych funkcjach i kategoriach stylistycznych, przejawiająca się w złożonej sprawności językowej, związanej z konstruowaniem wypowiedzi narracyjnych o określonych cechach gatunkowych, zgodnie z obowiązującymi normami językowymi i adekwatnie do konsytuacji (Nadolska, 1995, s. 44).

Autorki podejmują próbę szczegółowej oceny opowiadań badanych przedszkolaków, skupiając się m.in. na sposobie budowania zdań, umiejętności zauważania związków przyczynowo-skutkowych, sposobach ukazowania przyczynowości, następstwa czasowego, sprawności leksykalnej oraz kompozycji tekstu. Badanie przeprowadzono w 16-osobowej grupie dzieci 5-letnich. Na jego potrzeby stworzono własne nadrzędzie do badania kompetencji narracyjnej. Część A – opisywana w artykule – sprawdzała umiejętność opowiedzenia bajki po jednokrotnym jej odtworzeniu na urządzeniu multimedialnym.

Pojęcie narracji

Badania nad narracją prowadzone są w ramach takich dziedzin nauki, jak: psychologia, literatura, teologia, historia, antropologia czy językoznawstwo. Pojęcie to jest jednym z częściej dyskutowanych terminów w humanistyce.

Narracja to opowiadanie serii zdarzeń, które miały miejsce w przeszłości lub które są przedstawione tak, jakby w przeszłości faktycznie się wydarzyły (Bokus, 1991, s. 16). W. Propp twierdził, że „jeśli nie potrafimy podzielić bajki na jej części składowe, to nie będziemy mogli dokonać prawidłowego porównania” (Propp, 1976, s. 13).

Obecnie w definicjach narracji uwzględniane są trzy kryteria:

- a) występowanie w opowiadaniu serii realnych lub fikcyjnych zdarzeń, które mają miejsce w przeszłości w stosunku do czasu relacjonowania;
- b) w narracji uporządkowane zdarzenia składające się na historię obejmują pewne rodzaje transformacji czy zmian; opowiadanie musi spełniać warunek przewidywalności zdarzeń i „opowiadalności”;
- c) uczestnikami uwikłanymi w akcję opowiadania są ludzie lub/i zwierzęta posiadające ludzkie cechy.

Narracja posiada specyficzną makrostrukturę oraz typowe charakterystyki formalne, takie jak: wyrażenia ekspresywne i wartościujące, mowa niezależna, prezentacja historyczna oraz wysoki poziom szczegółowości (Kielar-Turska, 1989, s. 95).

W książce *Tworzenie opowiadań przez dzieci* Bokus (1991, s. 14) dodaje, że tylko narracja przynosi odpowiedzi na pytania: Co się zdarzyło? Komu? Kiedy? Gdzie? Niektórzy autorzy uzupełniają to kryterium opisem dotyczącym zdarzeń,

o których się opowiada. T. A. van Dijk (za: Bokus, 1991, s. 14) opisuje je w następujący sposób:

- a) działania, które są częścią zdarzeń, są trudne;
- b) początkowa sytuacja w sekwencji działań jest kłopotliwa, tzn. wcale nie jest oczywiste, jaką linię działania ma obrać podmiot (sprawca), aby zmienić stan, który jest sprzeczny z jego pragnieniami;
- c) w toku normalnej sekwencji zdarzeń pojawiają się zdarzenie nieoczekiwane, które mogą spowodować, iż sprawca działania zmienia swoje cele, aby uniknąć jakiejś kłopotliwej sytuacji;
- d) niektóre stany lub zdarzenia (np. pewne przedmioty, właściwości) są dla podmiotu niezwykle czy dziwne.

Pojęciem narracji możemy także określić opowiadanie, które „służy przedstawieniu następstwa zdarzeń w czasie” (Kielar-Turska, 1989, s. 94). Na pierwszym planie jest świat przedstawiany przez osobę opowiadającą. Pomiędzy czasem opowiadania a czasem, w jakim dokonywały się zdarzenia, istnieje dystans, ponieważ „narrator [...] nie relacjonuje tego, co jest współczesne momentowi wypowiedzi” (Kielar-Turska, 1989, s. 94). Podstawowym celem narratora jest opowiedzenie przeszłych zdarzeń, dlatego charakterystyczne dla wypowiedzi narracyjnej jest stosowanie czasu przeszłego. Warto dodać, że niektórzy autorzy dopuszczają możliwość używania czasu teraźniejszego i przyszłego w narracji. Nie są to jednak użycia typowe. Bohaterami dziecięcych narracji są zazwyczaj ludzie. Występują oni w roli uczestników zdarzeń lub ich sprawców. Postacie mogą być: aktywne – wpływające na przebieg zdarzeń lub pasywne – grające drugoplanową, epizodyczną rolę i wpływające w niewielkim stopniu na fabułę, będące jedynie tłem dla działań postaci aktywnych (Kielar-Turska, 1989, s. 93–95). Narracja charakteryzuje się określoną strukturą. Składa się z początku, środka i zakończenia. Elementy te mogą być wprowadzane za pomocą specjalnych zwrotów. Są to „delimitatory początku, np. pewnego razu, i delimitatory końca, np. [...] i żyli długo i szczęśliwie” (Kielar-Turska, 1989, s. 95).

Rozwój mowy dziecka ze szczególnym uwzględnieniem 5 roku życia

Zakładając, że warunkiem opanowania mowy przez dziecko jest prawidłowy rozwój psychofizyczny, można wyróżnić dwa okresy – prelingwalny i lingwalny. Rozwój mowy rozpoczyna się w momencie poznania przez dziecko pojęcia znaku językowego i trwa do czasu przyswojenia podstaw systemu językowego – 3–4 rok życia. Między 3–4 a 7 rokiem życia dziecko rozwija swoją kompetencję komunikacyjną (Porayski-Pomsta, 1994, s. 49–53). W mowie dzieci 5-letnich pojawiają się głoski [š], [ž], [č], [ž]. Ich wymowa powinna zacząć się też stabilizować, aby pod koniec 6 roku życia dziecko poprawnie wypowiadało wszystkie głoski występujące

w języku polskim (łącznie z [r]) (Kaczmarek, 1977, s. 60). P. Łobacz uważa, że zakończenie rozwoju podsystemu fonologicznego u polskich dzieci następuje między 5 a 7 rokiem życia (Łobacz, 1996, s. 62–64). Z nieprawidłowościami dotyczącymi artykulacji mamy do czynienia w bardzo wielu zaburzeniach mowy. W niniejszej pracy za G. Jastrzębowską (1995, s. 430) przyjęto, że:

dyslalia to zaburzenia realizacji fonemów o ściśle określonej etiologii (tj. pochodzenia obwodowego). Zaburzenia te mogą przejawiać się zniekształceniem (deformacją) dźwięków mowy, ich zastępowaniem (substytucją) bądź opuszczaniem (elizją), co powoduje, że w efekcie brzmienie odbiega od ogólnie przyjętej mowy wymawianiowej.

Pięcioletek powinien prawidłowo realizować wszystkie głoski szeregu szumiącego (Czaplewska, Milewski, 2012, s. 92). P. Smoczyński (1955, s. 150) uważa, że okres gramatyzacji języka przypada na 18 miesiąc życia. W tym czasie pojawia się wypowiedź dwuwyrazowa; rozpoczyna się rozwój składni, a co za tym idzie również fleksji. Wypowiedzenia złożone częściej pojawiają się dopiero po 5 roku życia. Około 6–7 roku życia dzieci używają prawie wszystkich typów zdań złożonych; budują zdania skomplikowane, złożone i pełne. Najpóźniej (na przełomie końca wieku przedszkolnego i początku szkolnego) pojawiają się zdania przyczynowe (Tyborowska, 1966, s. 276). W okresie przedszkolnym stale rozwija się mowa dziecka; wzbogaca się między innymi ilościowo – zwiększa się zakres słownika (Zarębina, 1980, s. 96). Autorka wyróżniła trzy fazy słownikowe. W trzeciej fazie słownikowej, a więc tej, którą zwykle obserwujemy w rozwoju mowy dzieci 5–6 letnich, następuje utrwalenie wyrazów funkcyjnych – przymików i spójników, utrwalają się wyrazy szeregujące, wyrazy nazywające poszerzają swoje zakresy, ogólna liczba wyrazów stale i systematycznie wzrasta. W tej fazie słownik zawiera około 4000–6000 leksemów (Zarębina, 1994, s. 130–136). Rozwój mowy dziecka wiąże się silnie z rozwojem myślenia:

Mowa i myślenie stanowią [...] odrębne rodzaje czynności, jednak tworzą związek tak ścisły, iż pełne wyjaśnienie problemów myślenia, a zwłaszcza odnoszących się do jego form zaawansowanych, nie byłoby możliwe bez odwołania się do kwestii z zakresu języka i mowy. [...] przy głębszej analizie zjawisk językowych bez trudu wykrywamy ich intelektualne aspekty. [...] związki wzajemne tych dziedzin są dynamiczne, [...] zmieniają swój charakter w toku rozwoju jednostki (Jurkowski, 1975, s. 24).

Dzięki rozwojowi pamięci dziecko stopniowo zaczyna myśleć o tym, co kiedyś widziało, słyszało i robiło. Najłatwiej przyswaja nowe słowa wtedy, gdy widzi odpowiadające im przedmioty, zjawiska, czynności i gdy spotyka się z nimi w rzeczywistości. Pod koniec wieku przedszkolnego myślenie dziecka staje się bardziej abstrakcyjne. K. Tyborowska (1966, s. 280–283) zauważa, że wiek przedszkolny

jest okresem, kiedy dokonuje się przejście od myślenia obrazowo-oglądowego poprzez myślenie wyobrazeniowo-oglądowe do myślenia słownego, pojęciowego. Z punktu widzenia niniejszego artykułu najistotniejszy jest rozwój narracji dziecięcej.

Mowa narracyjna odgrywa doniosłą rolę zarówno w procesie komunikacji interpersonalnej, jak i w „organizowaniu wiedzy o świecie” w umyśle dziecka; może być użyta w celu „rozwiązywania problemów oraz w planowaniu przyszłości, a także – w celu odkrywania możliwych w danych warunkach rozwiązań” (Bokus, Shugar, 2007, s. 140).

Kompetencja narracyjna rozwija się wraz z rozwojem intelektualnym, emocjonalnym, społecznym i językowym. Dzieci uczą się tworzyć i rozumieć skomplikowane układy fabularne, które dotyczą różnych tematów w sytuacjach społecznych. Opowiadanie jest jedną z wcześniejszych i bardziej twórczych form aktywności językowych dziecka (Nadolska, 1995, s. 37). S. Kowalski (1962, s. 205) uważa, że „okres wstępny rozwoju umiejętności opowiadania przypada na wiek przedszkolny, w którym [...] dokonuje się [...] przejście ze stadium mowy sytuacyjnej do konkretno-wyobrazeniowej”. W wieku przedszkolnym zaczyna się kształtować myślenie przyczynowo-skutkowe, które bazuje jeszcze na konkretnych wydarzeniach i sytuacjach. Opowiadania dzieci 5-letnich zawierają serie uporządkowanych zdarzeń w czasie i organizują narrację wokół określonego punktu kulminacyjnego (Nadolska, 1995, s. 39). Badania prowadzone przez M. Kielar-Turską (1989) wykazały, że jakość opowiadań dziecięcych zależy od bodźców inspirujących narrację. Bodźce optyczne skłaniają w większym stopniu niż bodźce werbalne do reprodukcji elementów treści, natomiast bodźce werbalne silniej aktywizują sferę wyobraźni, sprzyjają opowiadaniom zindywidualizowanym, bogatszym pod względem znaczeniowym i formalnym (Nadolska, 1995, s. 39). W niniejszym artykule analizie zostały poddane monologi niemotywowane aktualnymi zdarzeniami. Jako forma wypowiedzi pojawiają się one później niż monologi motywowane sytuacyjnie (ok. 4 roku życia). Jak podaje J. Porayski-Pomsta (1994, s. 111), wiąże się to z rozwojem pamięci krótkotrwałej i długotrwałej oraz powiększaniem się w tym wieku zasobu wyrazów funkcyjnych. Badania nad narracją dziecięcą są zazwyczaj skupione na analizie monologowych tekstów narracyjnych:

[...] podkreśla się, że konstruowanie opowiadań jest jedną z wcześniejszych i bardziej twórczych form aktywności językowej dziecka. Szczególnie intensywny rozwój kompetencji narracyjnej dziecka przypada między 2 a 7 rokiem życia. Wraz z rozwojem kompetencji narracyjnej dzieci uczą się tworzyć (i rozumieć) coraz to dłuższe i coraz bardziej złożone fabuły, które dotyczyć mogą różnych zdarzeń i różnych postaci (Bokus, 1991, s. 19).

Postaci, które są wprowadzane do opowiadań przez dzieci 2–5-letnie, znane są zazwyczaj małemu narratorowi z jego osobistego doświadczenia, zaś starsi narratorzy

zapożyczają postaci z zasłyszanych bajek, przeczytanych czy usłyszanych książek, oglądanych filmów. Na podstawie spontanicznych wypowiedzi przedszkolnych J. Porayski-Pomsta stworzył tzw. kręgi tematyczne. Zauważył, że są one charakterystyczne dla poszczególnych etapów rozwoju. Dzieci 5-letnie najchętniej opowiadały o: charakterystyce wydarzeń filmowych, którą odtwarzają w zabawie, miejscach zabaw, relacjach z filmów popularnonaukowych (Porayski-Pomsta, 1994, s. 65).

W badaniach poświęconych problematyce spójności tekstu prezentowane są środki, dzięki którym spójność tekstu jest osiągnięta. Najczęściej analizowane są powtórzenia frazy rzeczownikowej zdań (jeśli kontynuujemy mówienie o tym samym przedmiocie). W badaniach okazało się, że większość dzieci 2–5-letnich dokonuje powtórzeń fraz rzeczownikowych w kolejnych [n + 1] zdaniach tekstu (u dwulatków odnotowano 81% powtórzeń, a u pięcioletków – 59% powtórzeń). Większe odstępstwa (mierzone liczbą zarejestrowanych wypowiedzi) dzielą powtórzenia frazy rzeczownikowej w tekstach dzieci starszych w porównaniu z tekstami dzieci młodszych (Bokus, 1991, s. 24). M. Halliday (1980, s. 549–553) uważa, że zastosowane formy dla „wprowadzenia” danej postaci do tekstu i kolejne o niej nadmienie świadczy o różnicowaniu przez dzieci tego, co jest nowe i stare, czyli dane w tekście. J. Porayski-Pomsta (1994, s. 112) twierdzi, że wśród dzieci da się „zaobserwować tendencję do utrzymywania spójności w obrębie przynajmniej kilku sekwencji”, a nasila się ona wraz z wiekiem dziecka. Wiąże się to z rozwojem pamięci długotrwałej i zwiększaniem zasobu wyrazów funkcyjnych.

Opis narzędzia do badania

Na przeprowadzenie badania składało się:

- odtworzenie 7-minutowego filmu pt. *Franklin i dzidzius*.
- wydanie przez badającego polecenia: *Proszę, abyś dokładnie i od początku do końca opowiedział/opowiedziała oglądaną bajkę.*
- opowiadanie przez dziecko obejrzanej bajki.

Pięcioletki oglądały 7-minutową bajkę. Wyświetlana bajka składa się z ośmiu głównych scen. Dialogi zbudowane są głównie ze zdań prostych (152 zdania), zaś złożone konstrukcje to jedynie 16% całego opowiadania (29 zdań). Żadne z badanych dzieci nie widziało wcześniej wybranego odcinka. Wypowiedzi 5-latków nie były przerywane pytaniem: *Co było dalej?* (by uniknąć przerywania ciągłości wypowiedzi, co zmieniałoby obraz badania). Niektóre dzieci były motywowane wypowiedziami typu: *pamiętasz, przypomnij sobie, ładnie opowiadasz*. Próba została wykonana w celu sprawdzenia umiejętności opowiedzenia bajki (po jednokrotnym odtworzeniu). Można w niej uzyskać 20 punktów. Szczegółowej charakterystyce poddano sposób osiągnięcia przez dzieci spójności wypowiedzi. Każda część tekstu (oceniana punktowo: analiza ilościowa) została dokładnie przeanalizowana i opisana w osobnych podrozdziałach (analiza jakościowa).

Tabela 1. Punktacja za poszczególne kompetencje językowe

Sprawdzana umiejętność	Liczba punktów możliwych do uzyskania
Zawarcie w wypowiedzi jednej z dziesięciu kluczowych sytuacji: 1. Rozmowa prowadzona przez Misia, Franklina i Ślimaka. 2. Spotkanie z Mamą Franklina. 3. Nocowanie u Franklina* . 4. Zabawa pacynkami w domu Franklina. 5. Wyłączenie światła. 6. Obudzenie Misia i Franklina przez Mamę Franklina. 7. Informacja o narodzinach siostry Misia. 8. Odwiedziny Franklina w domu Misia. 9. Obudzenie siostry Misia przez dzieci. 10. Opieka nad młodszą siostrą.	Po 1 pkt za każdą (łącznie 10 pkt)
Zachowanie prawidłowej kolejności w opowiadaniu	0–2 pkt
Wprowadzenie dialogu	0–2 pkt
Zgodność opowiadania z treścią bajki	0–2 pkt
Szczegółowość wypowiedzi	1 pkt
Spójność tekstu: – tekst bardzo spójny (3/3); – tekst spójny (2/3); – tekst zawierający nieliczne wyznaczniki spójności wypowiedzi (1/3); – tekst niespójny (0/3)**.	0–3 pkt

Objaśnienia: * pogrubione sytuacje (3 i 7) są najważniejsze dla schematu kompozycyjnego oglądanej bajki; ** w nawiasach podano punkty, które były możliwe do uzyskania.

Źródło: opracowanie własne.

Grupa badawcza

W badaniu wzięły udział dzieci 5-letnie. Na grupę składało się 16 dzieci (8 dziewczynek, 8 chłopców). W celu ich zakwalifikowania do badania przeprowadzono wywiad logopedyczny opracowany na potrzeby powyższej próby diagnostycznej. Pytania dotyczyły przebiegu ciąży, porodu, rozwoju psychoruchowego dzieci oraz rozwoju mowy w pierwszych latach życia. Pierwszym kryterium włączającym dziecko do badania był brak nieprawidłowości w przebiegu ciąży i porodu, prawidłowy rozwój psychoruchowy. Kolejnym kryterium włączającym był brak nieprawidłowości w rozwoju mowy. Do oceny wykorzystano Całościowe

Badanie Logopedyczne autorstwa D. Emiluty-Rozya (1998). Podsumowując, w badaniu wzięły udział dzieci z prawidłowym rozwojem mowy, niewykazujące nieprawidłowości w rozwoju psychoruchowym.

Cel badania

Próba badawcza służy do analizy procesu tworzenia tekstu narracyjnego przez dzieci w wieku przedszkolnym bez udziału i pomocy osoby dorosłej.

Celem badania była analiza wypowiedzi narracyjnych dzieci 5-letnich. Celem szczegółowym było sprawdzenie, czym będą się charakteryzowały poszczególne wypowiedzi dzieci z prawidłowym rozwojem mowy, odpowiadające przeprowadzonej próbie. W wyniku analizy tekstu można wysnuć hipotezy dotyczące umiejętności językowych pięciolatków.

Schemat kompozycyjny

Próba wykazała, że dzieci uwzględniały najwięcej informacji znajdujących się na początku i końcu opowiadania. Pogrubione sytuacje (3, 7) są najważniejsze dla schematu kompozycyjnego oglądanej bajki. Większość szczegółów znajdujących się w wypowiedziach narracyjnych dzieci odnosiła się do jednego z tych epizodów (3. Nocowanie u Franklina). Podobnie było w przypadku sceny końcowej (duża szczegółowość wypowiedzi, dbałość o detale). Uwaga dzieci była skupiona na początku i końcu emisji bajki. Widać wyraźny spadek zainteresowania w części środkowej. Najwyższe wskaźniki odtworzenia wykazały 4 kluczowe informacje (1, 3, 9 i 10). W tej części badania pięciolatki uzyskały łącznie 40 punktów. Średnia liczba uzyskanych punktów w przeliczeniu na jedno dziecko wyniosła 3,3. Badane dzieci potrafiły poprawnie zatytułować bajkę.

Sposób kończenia opowiadania

Analiza wypowiedzi dziecięcych wykazała następujące sposoby kończenia opowiadania, ukazane w tabeli 2.

Tabela 2. Sposób kończenia opowiadania

Sposób kończenia wypowiedzi	Ostatnia wymieniona sytuacja z bajki
<i>Tylko to pamiętam.</i>	10
<i>[...] i chyba to już wszystko.</i>	1
<i>Nic nie wiem.</i>	zdanie poprzedza wymyślona sytuacja
<i>[...] został tam na kilka dni chyba.</i>	wymyślona sytuacja

Sposób kończenia wypowiedzi	Ostatnia wymieniona sytuacja z bajki
<i>Potem to już chyba nie wiem.</i>	3
<i>Nic nie pamiętam więcej.</i>	2
<i>[...] i chyba nie pamiętam.</i>	9
<i>I to wszystko.</i>	1
<i>[...] i to był koniec.</i>	10
<i>To jest wszystko.</i>	3
<i>Koniec. Cbw.</i>	10
<i>Później F się skończyła bajka.</i>	10
<i>[...] i był koniec.</i>	10
<i>[...] później nie pamiętam, co było.</i>	3

Źródło: opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli 2, dzieci kończyły swoją wypowiedź: powracając do początku bajki, przywołując ostatnie wydarzenia, dopowiadając wymyśloną sytuację/zdarzenie.

Ważną funkcję w ukazywaniu przyczynowości pełnią zdania współrzędne i podrzędne. Najczęściej służą one opisowi powiązań przyczynowo-skutkowych pomiędzy wydarzeniami, o których mowa.

Tabela 3. Sposoby ukazywania przyczynowości

Sposób ukazania przyczynowości	Sposób realizacji
Zdanie złożone ze spójnikiem <i>żeby</i>	Ukazanie celu za pomocą zdania złożonego: <i>[...] poszli do domu Franklinka, żeby nocować u Franklina i potem, potem, żeby zobaczyć siostrę poszli.</i>
Zdanie złożone z <i>więc</i> Dialog ze spójnikiem <i>żeby</i>	Zdanie wyjaśniające zamiary bohatera (stan wewnętrzny): <i>Franklin bardzo chciał zobaczyć siostrę misia, więc poszli i miś powiedział:</i> <i>– Ale musisz być bardzo cicho, żeby nie obudzić mojej siostry.</i>
Dopowiedzenie przyczynowy w osobnym zdaniu (rozpoczynającym się od spójnika <i>bo</i>)	<i>Przyszli rodzice i miś im powiedział, że mama o nim zapomina. Mama powiedziała, że tak, ale to prawda, że mama musi się bardziej zajmować dzidzią. Bo dzidzia bardziej wymagała opieki.</i>

Źródło: opracowanie własne.

Analiza sposobu wyrażania przyczynowości wykazała, że dzieci najczęściej używały zdań złożonych podrzędnie. Powyższe badania obrazują, że myślenie przyczynowe przedszkolaków jest w ciągłym rozwoju. Zauważono, że dzieci są zdolne do wykrywania przyczyn zdarzeń i wiązania ich ze skutkami, ale w tym zakresie występują bardzo duże różnice indywidualne.

Następstwo czasowe i sposoby jego wskazywania

Zauważono, że pięcioletki ukazują następstwo czasowe za pomocą długich i skomplikowanych zdań złożonych (o czym mowa w kolejnym podrozdziale). W celu wskazania następstwa czasowego wybierały leksemy *potem* (23) i *później* (24) (podobne znaczenie i zastosowanie w opowiadaniu). Przebieg akcji ukazywały za pomocą zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie. W zebranych wypowiedziach narracyjnych możemy zauważyć wyznaczniki następstwa czasowego. Dzieci najczęściej posługują się słowami, które mają najmniejsze wymagania formalne w zdaniu (*potem, później*). Odnotowano tylko nieliczne próby określenia początku i końca opowiadania.

Sposób budowania wypowiedzeń współrzędnie złożonych

Poniższa analiza będzie dotyczyła umiejętności budowania dwóch różnych rodzajów zdań – złożonych współrzędnie i podrzędnie. Zdania współrzędnie złożone pojawiają się w rozwoju mowy dziecka wcześniej niż zdania podrzędnie złożone. W pierwszej grupie zanotowano dwa rodzaje zdań współrzędnie złożonych: zdania łączne ze spójnikami *i* oraz *a*, a także zdania przeciwstawne ze spójnikiem *a*. Konstrukcja większości opowiadań składała się ze zdań ze spójnikiem *i* (typowy formalny wskaźnik zespolenia), które służyły wyrażeniu relacji czasowych oraz przyczynowo-skutkowych. Ukazując relacje czasowe, dzieci dodawały do spójnika *i* takie wyrazy, jak: *potem, wtedy, później*. Zdecydowaną mniejszość stanowią zdania o prawidłowej funkcji (ukazanie współlistnienia czynności, czyli występowania w tym samym czasie i przestrzeni). Zdania ze spójnikiem *i* są najbardziej symptomatyczne dla mowy i myślenia dzieci.

Tabela 4. Sposoby budowania zdań ze spójnikiem *a*

Sposoby budowania zdań ze spójnikiem <i>a</i>	
zdanie	relacja logiczna
<i>I później przyszli rodzice, a mama Franklina nadepnęła przypadkowo na piszczalną [...]</i>	relacja czasowa

Sposoby budowania zdań ze spójnikiem <i>a</i>	
zдание	relacja logiczna
[...] <i>Franklin chciał zobaczyć siostrę, a miś powiedział, żeby być cicho, a miś zaczął tym grać i ona się rozplakała i się obudziła.</i>	relacja przyczynowo-skutkowa/ relacja czasowa
<i>Następnego dnia, jak Franklin przyszedł, to mama misia już trochę mówiła do Misia dużego, a miś trochę nie rozumiał [...].</i>	relacja przeciwstawności/ jednoczesność czynności
<i>Franklin chciał trzymać dzidzię na rączkach, a miś wiedział jak to mu powiedział.</i>	jednoczesność czynności
[...] <i>później poszli naprawdę spać, a później urodził się dzidzius i płakał, a później włączyły się pszczołki.</i>	relacja czasowa/ relacja przyczynowo-skutkowa

Źródło: opracowanie własne.

Tworząc własne wypowiedzi narracyjne, dzieci posługują się zdaniami złożonymi współrzędnie ze spójnikami *i* oraz *a*. Zdania te pełnią najczęściej funkcję wyrażania relacji czasowych, czasowo-przestrzennych i przyczynowo-skutkowych. Znaczniej rzadziej ukazują czynności współlistniejące. Kolejną grupą są zdania złożone współrzędnie przeciwstawne ze spójnikiem *a*. Dzieci wielokrotnie używały tych konstrukcji w celu ukazania relacji czasowej, dodając słowa typu *później, potem, jeszcze*. Zanotowano również przykłady zdań współrzędnie złożonych przeciwstawnie tworzonych za pomocą spójnika, *ale*, a także za pomocą spójnika *a*.

Sposób budowania wypowiedzeń podrzędnie złożonych

Badane dzieci budowały zdania złożone za pomocą spójnika *że*. Najczęstszym błędem było rozpoczynanie opowiadania od spójnika *że* z pominięciem zdania głównego. Zdania złożone ze spójnikiem *że* najczęściej służyły wprowadzaniu dialogu za pomocą mowy zależnej oraz ukazywaniu relacji czasowej.

Tabela 5. Sposób budowania wypowiedzeń podrzędnie złożonych

Sposób budowania wypowiedzeń podrzędnie złożonych	
zдание	rodzaj zdania
spójnik – <i>że</i>	
<i>Później to, co pamiętam z początku, że mama powiedziała, że będzie u Franklina nocował miś.</i>	zdanie podrzędne dopełnieniowe i mowa zależna

Tabela 5 (cd.)

Sposób budowania wypowiedzi podrzędnie złożonych	
zdanie	rodzaj zdania
<i>Że rodzice myśleli, że jest w łóżku [...].</i>	sposób rozpoczynania zdania/zdanie podrzędne dopełnieniowe/mowa pozornie zależna
<i>I jeszcze udawali, że śpią.</i>	zdanie dopełnieniowe
<i>[...] i udawały, że śpią, bo się bały mamy.</i>	zdanie trzykrotnie złożone
spójniki – <i>jak/żeby</i>	
<i>I jeszcze jak mama Franklina weszła, to ich obudziła, żeby powiedzieć misiowi, że jest już starszym bratem.</i>	zdanie okolicznikowe celu i zdanie dopełnieniowe – mowa zależna

Źródło: opracowanie własne.

Dzieci 5-letnie najczęściej budują zdania złożone podrzędnie ze spójnikiem *że*. Pełnią one funkcję wyrażania relacji logicznych, takich jak: relacje czasowe, przyczynowo-skutkowe, celowe.

Wprowadzenie dialogu

Przeprowadzone badania wykazały, że dzieci 5-letnie potrafią zacytować usłyszany w bajce dialog. Umieją również wymyślić własny, dopasowując go do kontekstu całego opowiadania. Dzieci wprowadzały dialog za pomocą:

- a) mowy zależnej;
- b) mowy niezależnej – przywołując cudzą wypowiedź w sposób dosłowny.

W badanej grupie zebrano 20 wypowiedzi dialogowych, w tym w mowie zależnej 13 zdań, a w mowie niezależnej – 8. Wszystkie dialogi zostały wypowiedziane w poprawnej formie. Przytoczenie dialogu w postaci mowy zależnej jest trudniejsze i wymaga wyższej kompetencji językowej. Większość tego typu wypowiedzi jest spójna i ma swoje odzwierciedlenie w oryginalnej bajce. Dzieci 5-letnie potrafią zapamiętać i przytoczyć dialog wypowiedziany przez bohaterów bajki. Najczęściej posługują się mową zależną.

Użycie zaimków

Jednym z głównych przykładów spójności tekstowej, który można było zauważyć w przytoczonych wypowiedziach, jest stosowanie zaimków przez dzieci, jeśli kontynuują one wypowiedź dotyczącą bohatera. Temu zabiegowi językowemu służą zaimki osobowe i dzierżawcze.

Tabela 6. Użycie zaimków

Użycie zaimków w opowiadaniu			
użycie zaimka w tekście	rodzaj	użycie adekwatne	użycie nieadekwatne
<i>obudziły ich</i>	osobowy	zachowanie spójności, odniesienie do rzeczownika w zdaniu poprzedzającym	
<i>jemu urodziła się</i>	osobowy		niejednoznaczne odniesienie
[...] <i>później zabawiali swoją siostrę grzechotką.</i>	osobowy		błędne użycie, powinno być – siostrę misia
<i>oni poszli</i>	osobowy		niejednoznaczne odniesienie
<i>ona się rozplakała</i>	osobowy	zachowanie spójności, <i>ona</i> – zamiast siostra	
<i>tą jego siostrę</i>	wskazujący		powtórzenie
<i>Jego siostra</i>	osobowy		brak odniesienia
<i>on się zgodził Franklin.</i>	osobowy		zły szyk
<i>oni się schowali</i>	osobowy		brak odniesienia
<i>go odebrała</i>	osobowy	zachowanie spójności, <i>go</i> – Franklina	
[...] <i>najpierw Franklin zapukał, a potem miś mu otworzył.</i>	osobowy	zachowanie spójności	
<i>mojej siostry</i>	dzierżawczy	wskazanie na przynależność kogoś do danej osoby	
<i>przyszli rodzice i miś im powiedział, że mama o nim zapomina</i>	osobowy/ osobowy	zachowanie spójności	

Źródło: opracowanie własne.

Badane dzieci posługiwały się trzema klasami zaimków:

- osobowymi – sześć razy użyte zostały w sposób prawidłowy (zachowanie spójności poprzez zastąpienie rzeczownika), raz w sposób niepoprawny (brak odniesienia w tekście);
- wskazującym – jeden raz użycie nieadekwatne (powtórzenie);
- dzierżawczym – jeden raz poprawne użycie, określenie przynależności.

Podsumowanie

Próby badawcze służyły do analizy procesu tworzenia tekstu narracyjnego przez dzieci 5-letnie. Uczestnicy badania uzyskali łącznie 103 punkty. Największa liczba punktów to 20/20 (jeden raz), a najmniejsza 1/20 (jeden raz). Jedno dziecko otrzymało 9 punktów. Zauważono zależność między emocjonalnym podejściem do wykonania zadania a liczbą zdobytych punktów. Pięciolatki, które niechętnie podchodziły do badania, otrzymały znacznie mniej punktów od tych, które pozytywnie podeszły do wykonania testu. Przeprowadzone badania pokazują, że myślenie przyczynowe dzieci w wieku przedszkolnym jest w ciągłym rozwoju. Dostrzeżono, że pięciolatki są zdolne do wykrywania przyczyn zdarzeń i wiązania ich ze skutkami, ale można u nich zaobserwować w tym zakresie bardzo duże różnice indywidualne. Dzieci z prawidłowym rozwojem mowy potrafią budować zdania wskazujące na myślenie przyczynowe. Pięciolatki poprawnie posługują się wykładnikami następstwa czasowego. Tworząc własne wypowiedzi narracyjne, najczęściej stosują zdania złożone współrzędnie ze spójnikami *i* oraz *a*. Zdania te pełnią zwykle funkcję wyrażania relacji czasowych, czasowo-przestrzennych i przyczynowo-skutkowych. Znaczniej rzadziej ukazują one czynności współlistniejące. Dzieci 5-letnie najczęściej budują zdania złożone podrzędnie ze spójnikiem *że*. Potrafią też zapamiętać i przytoczyć dialog wypowiedziany przez bohaterów bajki. Odnotowano bardzo mało przykładów świadczących o ich myśleniu przyczynowym.

Fakt, że w mowie dziecka w wieku przedszkolnym znajduje się mało elementów abstrakcji, znajduje swoje uzasadnienie w pracach J. Piageta [1936, s. 19–20], który okres [...] ten nazywa okresem tzw. zestawień ubocznych, charakterystycznych ze względu na brak logicznych związków pomiędzy zestawieniami zdań (Kowalski, 1962, s. 83).

Kowalski (1962, s. 83) uważa, że elementy abstrakcji w mowie małego dziecka – zaczątki pojęć ogólnych, ujmowanie stosunków między przedmiotami a zjawiskami: przestrzennych, czasowych, celowych, przyczynowych, logicznych – stanowią w tej fazie rozwoju mowy (konkretno-wyobraźniowej, sytuacyjnej) najwyższą warstwę funkcji mowy i myślenia, a co za tym idzie – zaczątek przyszłego myślenia formalno-gramatycznego.

Bibliografia

- Bokus B. (1991), *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Energiea, Kielce.
Bokus B. (2000), *Świat fabuły w narracji dziecięcej*, Energia, Warszawa.
Bokus B., Shugar G. W. (2007), *Psychologia języka dziecka*, GWP, Gdańsk.

- Czaplewska E., Milewski S. (2012), *Diagnoza logopedyczna. Podręcznik akademicki*, GWP, Sopot.
- Dijk van T. A. (2001), *Dyskurs jako analiza i proces*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Dobrzyńska T. (1993), *Tekst. Próba syntezy*, Instytut Badań Literackich, Warszawa.
- Dołęga Z. (2003), *Promowanie rozwoju mowy w okresie dzieciństwa – prawidłowości rozwoju, diagnozowanie i profilaktyka*, Wydawnictwo UŚ, Katowice.
- Emiluta-Rozya Danuta (2013), *Całościowe badanie logopedyczne*, Wydawnictwo APS, Warszawa.
- Gerstmann S. (1985), *Rozmowa i wywiad w psychologii*, PWN, Warszawa.
- Grzegorzczkowska R. (2008), *Wstęp do językoznawstwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Halliday M. A. K. (1980), *Uczenie się znaczeń*, przekł. H. Bartoszewicz, [w:] *Badania nad rozwojem języka dziecka. Wybór tekstów*, red. G. W. Shugar, M. Smoczyńska, PWN, Warszawa, s. 514–556.
- Jastrzębowska G. (1995), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Jurkowski A. (1975), *Ontogeneza mowy i myślenia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- Kaczmarek L. (1977), *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin.
- Kielar-Turska M. (1989), *Mowa dziecka. Słowo i tekst*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kowalski S. (1962), *Rozwój mowy i myślenia dziecka*, PWN, Warszawa.
- Laskowska J. (2007), *Rozwój aktywności twórczej dzieci w sferze języka*, Impuls, Kraków.
- Łobacz P. (1996), *Polska fonologia dziecięca*, Energia, Warszawa.
- Nadolska H. (1995), *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie inteligencji*, eRBe, Białystok.
- Piaget J. (1936), *Narodziny inteligencji dziecka*, PWN, Warszawa.
- Porayski-Pomsta J. (1994), *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo UW, Warszawa.
- Propp W. (1976), *Morfologia bajki*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M. (1993), *Świat dziecka. Aktywność – poznanie – środowisko*, nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Shugar G. W., Bokus B. (1988), *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Ossolineum, Łódź.
- Smoczyński P. (1955), *Przyswajanie przez dziecko postaw systemu językowego*, Ossolineum, Łódź.
- Sołtys-Chmielowicz A. (2008), *Zaburzenia artykulacji*, Impuls, Warszawa.
- Tyborowska K. (1966), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Tyszkowa M. (2014), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zarębina M. (1980), *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.
- Zarębina M. (1994), *Język polski w rozwoju jednostki. Analiza tekstów dzieci do wieku szkolnego. Rozwój semantyczny języka dziecka. Dyskusja nad teorią Chomskiego*, Glottispol, Gdańsk.
- Zawada A. (2006), *Skala gotowości szkolnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.

Summary

A narrative is a narrative of a series of events that have occurred in the past or are presented as if they had actually happened in the past. In this narrative competence is understood as knowledge about the essence and structure of narrative, about its basic functions and stylistic categories, manifesting itself in complex linguistic skills related to the construction of narrative statements with specific genre features, in accordance with applicable language standards and adequate to the consultation. The aim of the study was to analyze the narrative statements of 5-year-old children after familiarizing themselves with the story once viewed. The specific goal was to check what particular statements of children with proper speech development would characterize, corresponding to the conducted test.