

ELŻBIETA AWRAMIUK

*Przyswajanie umiejętności pisania przez dziecko*

---

Spelling acquisition by Polish child

STRESZCZENIE

Polskie badania nad kształceniem umiejętności pisania koncentrowały się dotąd głównie na etapie zinstytucjonalizowanego nauczania szkolnego. Artykuł dotyczy problematyki przyswajania umiejętności pisania na – kojarzonym zwykle jako „przedpiśmienny” – etapie przedszkolnym. Omówiono w nim wyniki analizy powstających w ciągu dwóch lat – bezpośrednio poprzedzających edukację szkolną – różnego typu wytworów pisemnych jednego dziecka. Interpretacja zebranego materiału zmierza do odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania: jak kształtuje się świadomość językowa dotycząca istoty pisma i jego środków wyrazu oraz jakie cechy polskiej ortografii sprawiają najwięcej kłopotów na etapie opanowywania techniki pisania.

**Słowa kluczowe:** pisanie w wieku przedszkolnym, etapy przyswajania istoty pisma, świadomość językowa

WPROWADZENIE

Badania nad procesem nabywania umiejętności czytania mają bogatszą bibliografię niż badania nad akwizycją pisania, jednak w ostatnim dwudziestoleciu można zauważyć znaczny wzrost zainteresowania problematyką przyswajania umiejętności pisania na świecie (por. Sterling, Robson i in. 1992, Brown, Ellis i in. 1994, Perfetti i in. 1997, Leong, Joshi i in. 1997, Byrne, 1998, Joshi i in. 2003). Bardzo płodne z naukowego punktu widzenia okazało się zbliżenie dwóch perspektyw badawczych: psychologicznej i lingwistycznej. Połączenie lingwistycznych dociekań nad tym, w jaki sposób ortografia odzwierciedla struktu-

rę danego języka naturalnego, i psychologicznych – nad sposobem, w jaki dzieci uczą się pisać, pozwoliło postawić nowe problemy badawcze. Są to m.in. pytania o to, jak poszczególne systemy pisma i ich ortografie wpływają na rozwój umiejętności pisania oraz jakie są wspólne pryncypia i cechy specyficzne przyswajania umiejętności pisania w różnych systemach językowych i ich ortografiach.

Badania nad przyswajaniem umiejętności pisania przez długi czas były zdominowane przez badaczy anglojęzycznych, ale ostatnie lata obfitowały w publikacje relacjonujące prace nad innymi językami, np. francuskim (Sprenger-Charrolles i in. 1997), holenderskim (Bos, Reitsma 2003), hebrajskim (Berent, Frost 1997), hiszpańskim (Titos i in. 2003), japońskim (Tsukada 2007), oraz badania w perspektywie porównawczej, np. podobieństwa i różnice w przyswajaniu umiejętności pisania w angielskim i niemieckim (Wimmer, Landerl 1997), angielskim i francuskim (Pasa, Morin 2007), angielskim i greckim (Pavlidis, Giannouli 2003).

Szczególną rolę w badaniach nad przyswajaniem umiejętności pisania odgrywa pismo małych dzieci w pracach anglojęzycznych zwane *invented spelling*. Chodzi o dzieci w wieku od 3 do 6–7 lat, które nie zostały jeszcze poddane zinstytucjonalizowanej nauce. Pytania badawcze w tym zakresie koncentrują się m.in. na poszukiwaniu dowodów na uniwersalność sposobu konceptualizacji pisma przez dzieci w wieku przedszkolnym (Tantaros 2007), analizie etapów rozwoju początkowej nauki pisania (Treiman, Casar 1997), badaniu wpływu sposobu nauczania na sposób myślenia o funkcjach i naturze języka pisanego oraz na umiejętności pisania (Vasconcelos Horta, Alves Martins 2011, Awramiuk 2006), związku między wczesnym pisaniem a późniejszymi umiejętnościami czytania i pisania (Pelletier, Lasenby 2007), a także na roli czynników lingwistycznych (takich jak cechy fonologiczne głosek, jej miejsce w wyrazie, długość wyrazu itp.) w rozwoju umiejętności wczesnego pisania (Morin 2011).

Na tle dynamicznie rozwijających się międzynarodowych badań dotkliwie odczuwalny jest brak prac poświęconych przyswajaniu umiejętności pisania w języku polskim. Polskie badania nad pisaniem analizowały problem głównie od strony pedagogicznej i koncentrowały się na etapie zinstytucjonalizowanego nauczania szkolnego (m.in. Baczyńska 1974, Wróbel 1979, Małkowska-Zegadło 1983, Żytko 2006). Prace, które poświęcone były umiejętności pisania dzieci do siódmego roku życia, zwykle traktowały etap wychowania przedszkolnego jako przygotowanie do właściwej nauki pisania (np. Cackowska 1984, Brzezińska 1987, Rocławski 1995). Zmianę w podejściu na gruncie polskim zwiastują prace, w których mówi się o świadomości pisma jako składniku świadomości językowej i komponencie dojrzałości do nauki czytania i pisania (np. Krasowicz-Kupis 2004).

Niniejszy artykuł poświęcony jest przyswajaniu umiejętności pisania przez polskie dziecko w – kojarzonym zwykle jako „przedpiśmienny” – wieku przed-

szkolnym. Omówione w nim zostaną wyniki analizy powstających w ciągu dwóch lat – bezpośrednio poprzedzających edukację szkolną – różnego typu wytworów pisemnych jednego dziecka.

#### OGÓLNA CHARAKTERYSTYKA ETAPU PRYZYSWAJANIA ISTOTY PISMA

Etapem przyswajania istoty pisma nazywamy w niniejszym tekście czas odkrywania przez dziecko w wieku przedszkolnym funkcji alfabetu i podejmowania przez nie samodzielnych prób pisania. W literaturze polskiej funkcjonowało określenie „etap opanowywania techniki pisania” (Małkowska-Zegadło 1983), jednak stosowano je w odniesieniu do dzieci rozpoczynających naukę w klasie pierwszej. Obydwa terminy odnoszą się do najwcześniejszego etapu przyswajania umiejętności pisania i mogą być stosowane wymiennie, należy jednak pamiętać o zasadniczej różnicy: dziecko w wieku przedszkolnym nie zostało jeszcze poddane formalnym zabiegom, jego uczenie się pisma jest bardziej spontaniczne niż wyuczone, a błędy w zapisie obrazują proces narastania świadomości językowej i ortograficznej.

W literaturze anglojęzycznej istnieje kilka teorii na temat przyswajania umiejętności pisania<sup>1</sup>. W niektórych etap nazywany tu etapem opanowywania istoty pisma bywa poprzedzony etapem wcześniejszym, zwanym *preliterate writing* (Henderson 1985) lub *precommunicative stage* (Gentry 1982), a odnoszącym się do pierwszych doświadczeń z ołówkiem w rękę. Na tym etapie dziecko rozumie, że pismo jest czymś innym niż rysowanie, ale nie wie jeszcze, że pismo odnosi się do mowy. Większość modeli za pierwszy etap przyswajania umiejętności pisania uznaje jednak moment, w którym dziecko odkrywa związek między dźwiękiem a literą. Bywa on różnie nazywany w poszczególnych modelach, np. *letter-name spelling* (Henderson 1985), *semiphonetic stage* (Gentry 1982, Ehri 1986<sup>2</sup>), ale wszystkie charakteryzują go podobnie. Na etapie opanowywania techniki pisania dziecko poznaje alfabet i uświadamia sobie, że dźwięki są reprezentowane w piśmie przez litery.

Szczegółowa charakterystyka tego okresu została podana dla dzieci uczących się pisać w języku angielskim. Najogólniej etap ten charakteryzują uwidaczniające się w piśmie trudności z segmentacją fonologiczną wyrazów. Na tym etapie dzieci poznają nazwy liter. Gentry (1982) i Henderson (1985) opisują charakterystyczny dla tego etapu błąd, polegający na tym, że dzieci piszą literę z myślą o tym, że reprezentuje ona dźwięki odpowiadające nazwie litery. Przykładowo piszą wyraz *you* jako U, a wyraz *help* jako HLP, ponieważ wartość fonetyczną

<sup>1</sup> Omówienie modeli przyswajania umiejętności pisania podano za: Treiman, Cassar (1997).

<sup>2</sup> W późniejszych pracach Ehri również *partial alphabetic level* (Ehri 2000).

liter U i L odnoszą do dźwiękowej formy ich nazwy (U – *ju*, L – *el*). Ponadto dzieci angielskie nie oddają w piśmie tzw. liter niemych, których nie mogą wydzielić w mowie.

Moment, kiedy dziecko potrafi prawidłowo zapisać strukturę fonetyczną wyrazu, jest sygnałem osiągnięcia przez nie etapu kolejnego, zwanego *phonetic stage* (Gentry 1982; Ehri 1986<sup>3</sup>). Tu, podobnie jak na etapie wcześniejszym, dzieci przy pisaniu stosują głównie strategię fonologiczną, ale nie wykorzystują jeszcze wiedzy ortograficznej (np. o akceptowalnych w danym języku połączeniach liter) ani morfologicznej. Z czasem, przede wszystkim dzięki nauce czytania, dochodzą do wiedzy, że relacja między grafemem a fonemem nie jest automatyczna i jednoznaczna. Na kolejnych etapach pisania uczą się pisowni wyrazów jako całości graficznych, a z czasem wykorzystują wiedzę morfologiczną, dostrzegają związki znaczeniowe między wyrazami oraz regularności ortograficzne.

Zaprezentowane wyżej teorie na temat akwizycji pisania były krytykowane za to, że opisując proces przyswajania umiejętności pisania jako następujące po sobie etapy umiejętności korzystania z różnego typu informacji (fonologicznych, morfologicznych, ortograficznych), nie doceniają zdolności i możliwości dzieci. Gombert (2003) twierdzi, że dzieci bardzo wcześnie potrafią wykorzystywać wiedzę o wzorcach ortograficznych ojczystego języka i znacznie wcześniej – niż się przypuszcza – korzystają z wiedzy morfologicznej, by wspierać swą pisownię. Potwierdzają to eksperymenty z francuskojęzycznymi dziećmi w wieku przedszkolnym. W jednym z nich miały one za zadanie ocenić, które z prezentowanych im pseudowyrazów są bardziej podobne do prawdziwych słów. Niemal 70% pięcioletków wskazywało na jednostki o wyraźnej budowie morfologicznej.

Dowodów na stosunkowo wczesne narastanie świadomości ortograficzno-morfologicznej dostarczają także badania nad innymi językami. Treiman i Cassar (1997) badały pisownię wyrazów angielskich o różnej strukturze morfologicznej. Okazało się, że dzieci robią mniej błędów w wyrazach dwumorfemowych (takich jak *tuned*, *bars*) niż jednomorfemowych (takich jak *brand*, *Mars*) i stosunkowo szybko korzystają z wiedzy ortograficznej (np. zauważają, że wyrazy mogą kończyć się podwójnymi literami spółgłoskowymi, ale nie mogą się nimi zaczynać). Z kolei Titos i jej współpracownicy (Titos i in. 2003) szukali odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie informacja morfologiczno-syntaktyczna jest wykorzystywana w tzw. ortografii płytkiej (czyli takiej, w której odpowiedniości między fonemem a grafemem są bardzo regularne i w której informacja fonologiczna wystarcza do poprawnego napisania większości słów). Autorzy prowadzili badania hiszpańskich dzieci w trakcie pierwszych trzech lat ich nauki w szkole i badali, w jaki sposób dzieci zapisują „nieme” części wyrazu (pisane, ale niewymawiane). Ich eksperymenty dowodzą, że dzieci częściej zapisują „niemą” część wy-

<sup>3</sup> W późniejszych pracach Ehri etap ten nazywany jest *full alphabetic level* (Ehri 2000).

razu wtedy, gdy niesie ona informację morfologiczną (np. końcowe *-s* jako wykładnik 2 os. lp. czasownika) niż wtedy, gdy jest ona pozbawiona takiej informacji. Badania tego typu dowodzą, że wiedza morfologiczno-ortograficzna pogłębia się wraz ze wzrostem doświadczeń, ale występuje też na bardzo wczesnym etapie.

Najogólniej można przyjąć, że proces nabywania umiejętności pisania przez dzieci polega na przechodzeniu od etapu przedfonologicznego, na którym dziecko wie, że to, co słyszy, może być zapisane, ale jeszcze nie dostrzega zależności między znakiem mówionym a pisanym (np. wyraz *ławka* może zapisać jako ALEN), przez etap fonologiczny, na którym dziecko dostrzega związek między znakiem mówionym a pisanym, ale jeszcze nie rozumie, że pisanie nie jest bezpośrednią konwersją dźwięków w litery (*ławka* może przybrać postać ŁAFK, ŁANKA, ŁAFKA), aż do etapu ortograficznego, na którym dziecko zaczyna wykorzystywać wiedzę morfologiczno-ortograficzną (wyraz *ławka* zapisze poprawnie). Etapy te następują po sobie, jednak trudno wytyczyć między nimi ostre granice.

#### ORGANIZACJA BADAŃ WŁASNYCH

Obserwacji, która trwała od lipca 2001 roku do sierpnia 2003 roku, poddało jedną dziewczynkę. Dziecko pochodziło z rodziny inteligentkiej, miało starsze rodzeństwo (brata), a jego kontakt z pismem nastąpił stosunkowo wcześniej w warunkach naturalnych. Dziewczynka już w czwartym roku życia potrafiła wystukać na klawiaturze komputera swoje imię, z czasem także imiona swoich najbliższych.

W momencie rozpoczęcia badań dziewczynka miała 5 lat i 2 miesiące i uczęszczała do przedszkola, jednak program wychowania przedszkolnego nie przewidywał regularnej nauki pisania. Na etapie wychowania przedszkolnego stymuluje się ogólny rozwój dzieci (m.in. kształcenie funkcji percepcyjno-motorycznych), a w klasie zerowej „starszaki” poznają litery i odbywają trening fonologiczny. W pierwszym roku obserwacji dziewczynka uczęszczała do łączonej grupy pięcio- i sześciolatków. Oznacza to, że w szóstym roku życia, mimo że oficjalnie nie była w grupie „zerówkowiczów”, mogła podpatrywać, co na „lekcjach” robią starsi koledzy i koleżanki. Drugi rok obserwacji przypadł na klasę zerową, którą dziecko realizowało w tym samym przedszkolu<sup>4</sup>. Badania zakończono na wakacjach poprzedzających rozpoczęcie nauki w pierwszej klasie, kiedy dziecko miało 7 lat i 3 miesiące.

<sup>4</sup> Grupa sześciolatków, do której uczęszczało badane dziecko, pracowała na podręcznikach A. Lady-Grodzickiej *ABC sześciolatka*, WSiP, Warszawa 1998. Wśród zestawu były m.in. następujące książeczki: *Przygotowanie do czytania*, cz. 1: *Poznaj litery*; *Przygotowanie do czytania*, cz. 2: *Zaczynam czytać*; *Przygotowanie do pisania*.

Właściwy przedmiot analizy stanowią 24 wytwory pisane badanej dziewczynki, skrzętnie gromadzone przez jej matkę. Teksty te powstawały spontanicznie, choć dziewczynka była zachęcana do podejmowania prób samodzielnego pisania i wykazywała silną potrzebę ekspresji za pomocą pisma. Analizowany materiał stanowią laurki, bajkowe komiksy, pamiętnik z wakacji, próby notatek (np. jak pielęgnować królika), autorskie wiersze i piosenki oraz pojedyncze zapiski (takie jak kartka na drzwiach do pokoju NIE FHODZICI)<sup>5</sup>. W niniejszym tekście zapiski dziecka podajemy wersalikami, a standardową realizację ortograficzną – w cudzysłowach definicyjnych.

Interpretacja zebranego materiału, ze szczególnym uwzględnieniem błędów w pisaniu, zmierza do odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania: jak kształtuje się świadomość językowa dotycząca istoty pisma i jego środków wyrazu oraz jakie cechy polskiej ortografii sprawiają najwięcej kłopotów na etapie opanowywania techniki pisanania.

#### ŚWIADOMOŚĆ JĘZYKOWA DOTYCZĄCA ISTOTY PISMA I JEGO ŚRODKÓW WYRAZU

Na analizowanym etapie dziecko dostrzegało związek między znakiem pisanym a znakiem mówionym, ale nie rozumiało jeszcze, że pisanie nie jest bezpośrednią konwersją głosek w litery. Generalnie stosowało strategię fonetyczną, to znaczy zapisywało wyrazy tak, jak je słyszało, np. LAŁURKA ‘laurka’, HUŚDAWKI ‘huśtawki’, LIDŻBY ‘liczby’, niekiedy dokonując transkrypcji częściowej, np. TSZMACI ‘trzymać’, WAKACI ‘wakacji’, RBKA ‘rybka’, lub błędnej, np. JESTAS ‘jesteś’, BARDZIO ‘bardzo’, NUMEP ‘numer’. Niewątpliwie transkrypcja niepełna częściej zdarzała się na początkowym etapie badania, a liczba opuszczanych liter wykazywała związek z długością wyrazu, por. UŚMIENTA ‘uśmiechnięta’, ZWIĘTA ‘zwierzęta’, ULUONM ‘ulubionym’.

Świadomość językowa dotycząca istoty pisma wiąże się jednak nie tylko z dostrzeganiem różnych sposobów reprezentowania jednego fonemu w piśmie, ale również z umiejętnością operowania środkami wyrazu właściwymi pismu, takimi jak spacje międzywyrazowe, przenoszenie wyrazów do nowej linii czy znaki interpunkcyjne.

Badane dziecko od początku miało świadomość jednostek wyższego rzędu niż litera: wyrazu i wypowiedzenia, choć do jej zmanifestowania stosowało interpunkcję niestandardową. Granice wyrazów początkowo sygnalizowało poprzez oddzielanie wyrazów kropkami lub poziomymi kreskami, np.:

KRULIK.ŻJE.LAT.10 ‘królik żyje lat 10’;

PİŁECZKI.DO.ZABAWY ‘piłeczki do zabawy’;

<sup>5</sup> Próbkę badanych tekstów zaprezentowano w *Aneksie*.

BAWIENE-SIE-NA-DWOŻE ‘bawienie się na dworze’;

STRASZNA-PSZGODA-Z-BYKIEM ‘straszna przygoda z bykiem’.

Błędy w segmentacji wyrazów były stosunkowo rzadkie i dotyczyły jedynie dwóch „usprawiedliwionych” wypadków. Pierwszy wiązał się z pisownią opartą na zasadzie konwencjonalnej (np. pisowni łącznej i rozłącznej), której dziecko na tym etapie nie mogło samodzielnie wydedukować. Dziewczynka popełniała błędy w zakresie łącznej pisowni *nie*, np. NIE PSZNOSZENIE ‘nieprzynoszenie’<sup>6</sup>, gdyż zwykle (często poprawnie) pisała *nie* oddzielnie, np. NIE.WHODZI ‘nie wychodzi’, NIE.KICA ‘nie kica’, NIE.PISZCZ ‘nie piszczy’. Drugi typ błędu w segmentacji dotyczył ciągów graficznych, które w mowie stanowią jeden zestrój akcentowy, np. ZADUŻO ‘za dużo’, ZEMNOŁ ‘ze mną’. Zwykle jednak dziecko wydzielało przyimki poprawnie, np. NA.NOC ‘na noc’, W.NOCY ‘w nocy’; WHODZICI.Z.SMCZOŁ ‘wychodzić ze smyczą’, Z-BABCIOL-ALBO-Z-DI-ZATKIEM ‘z babcią albo z dziadkiem’. Świadczy to o tym, że przyimki bardzo wcześnie odczuwane są jako odrębne jednostki. W jednym wypadku poczucie odrębności ciągu *dla* spowodowało błąd ortograficzny: DLA TEGO ‘dłatego’.

Świadomość odrębności wyrazów uwidaczniała się także w próbach ich przenoszenia do nowej linii. W pierwszych zapiskach wyrazy nie były przenoszone, tak jakby dziecko bało się zaburzyć ciągłość graficzną wyrazu. Kiedy brakowało na kartce miejsca, dziecko ścisnęło litery, aby cały wyraz zmieścił się w jednym wersie. Z czasem dziewczynka zaczęła przenosić wyrazy, dzieląc je mechanicznie w miejscu, w którym akurat kończyła się kartka. Najpierw przenoszenie wyrazu do kolejnego wersu obydawało się bez graficznego wyróżnika przeniesienia, np. ZAFSZ/E ‘zawsze’, JAJKAM/I, ZIDIZW/IONY ‘zdziwiony’, potem towarzyszył mu myślник, np. JESZCZ-/E ‘jeszcze’, KA-/ŹD ‘każdy’, PSZJACI-/ELE ‘przyjaciele’, SOBI-/E ‘sobie’. Wśród przenoszonych wyrazów zdarzały się zapisy poprawne, np. ELEMEN/TAŻA, ale na tle całości należy uznać, że były to sukcesy przypadkowe, a nie skutek świadomie stosowanej strategii podziału wyrazu na sylaby.

Odrębność wypowiedzenia najpierw wyrażana była przez numerowanie kolejnych zdań lub ich graficzne wydzielenie ciągłą linią. Na początku dziecko nie stosowało kropek jako znaków zakończenia wypowiedzenia, ale w jakimś sensie było to uzasadnione, np. w napisanej przez siebie książeczce każde zdanie rozmieszczało na oddzielnej stronie.

Dziecko dość szybko „podpatrzyło” środki wyrazu pisma, odmienne przecież od tych, które do tej pory miało w swoim repertuarze. Potrafiło oddać przez grafie dodatkowe znaczenia, np. efekt jąkania uzyskało przez zwielokrotnienie początkowych liter spółgłoskowych, np. **PPPSZEPRASAM JJJAK ŚŚŚE NAZWASZ?**

<sup>6</sup> Warto nadmienić, że pisownia *nie* z rzeczownikami odczasownikowymi sprawia kłopoty nawet wyrobionym użytkownikom języka polskiego (por. Nowowiejski 2004).

‘Przepraszam, jak się nazywasz?’, podobnie naśladowało wołanie kotka przez dziewczynkę: NAAAAAAA. Nawet wtedy, gdy nie wydzielano standardowymi znakami końca wypowiedzi, potrafiło oddać emocje odpowiednim znakiem interpunkcyjnym, np. ZAPTAŁA DLACZEGO-/ JESTAS TAKI-/SMUTN? ‘Zapytała: Dlaczego jesteś taki smutny?’; SIMIECI NIE WZUCAJO-Ł! ‘Śmieci nie wyrzucają!’.

Początkowo omawiany etap obfitował w błędy czysto graficzne, czyli błędy niezwiązane z umiejętnością przetwarzania fonologicznego, ale spowodowane niestabilizowanym obrazem litery (słabą pamięcią wzrokową) lub brakiem automatyzacji w pisaniu poszczególnych kształtów. Do błędów graficznych należą: pismo lustrzane, polegające na zmianie orientacji pojedynczych liter (np. liter S, Z, J, P), nieprawidłowe odtwarzanie kształtu, zniekształcanie lub gubienie elementu litery, mieszanie liter pisanych i drukowanych w jednym wyrazie lub w jednej literze (np. stawianie kropki nad drukowanym I). Do błędów graficznych zaliczyć można także zdarzający się stosunkowo rzadko brak liter w dwu- i trójznakach, np. SKOŁY ‘szkoły’, oraz nieprawidłową kolejność składników znaków złożonych. Pierwsze zapiski badanej dziewczynki świadczyły o trudnościach, jakie sprawiała dziecku pisownia trójznaków. Dziewczynka wiedziała, że kilka liter odnosi się do jednego dźwięku, wiedziała również, jakich liter powinna użyć, ale nie będąc w stanie zapamiętać ich kolejności, pisała: Z DIZATKIEM ‘z dziadkiem’, PONIEDIZALEK ‘poniedziałek’.

#### CECHY POLSKIEJ ORTOGRAFII SPRAWIAJĄCE NAJWIĘCEJ KŁOPOTÓW NA ETAPIE INICJACJI

Największe problemy w ustalaniu relacji między dźwiękiem a literą sprawiło dziecku wyodrębnienie litery Y w sekwencjach oddających połączenia CV oraz uchwycenie wielofunkcyjności litery I. Najbardziej uporczywy błąd (występował przez cały badany okres) polegał na gubieniu litery Y po literach spółgłoskowych, które przy wydłużonym wymawianiu w izolacji przechodzą w połączenia spółgłosek i samogłoski [y]<sup>7</sup>. Przykłady omawianych błędów to: PSZGODA ‘przygoda’, WESOŁH ‘wesołych’, NA RBY ‘na ryby’, UMCIE ‘umycie’, BŹTKIE ‘brzydkie’, DENTSTA ‘dentysta’, MOTL ‘motyl’, PATSZ ‘patrzy’, ŻJE ‘żyje’, BĆ ‘być’, BŁA ‘była’, ŁSZKI ‘łyżki’, ŻCZENIA ‘życzenia’, SZPKO ‘szybko’, ZAPTAŁA ‘zapytała’, SNEK ‘synek’, GD ‘gdy’, SRENKA ‘syrenka’, ZAUWAŻŁA ‘zauważyła’, MSZY ‘myszy’, SWMI ‘swymi’, CZSTOŚĆ ‘czystość’, POSZŁ ‘poszły’, ŻCZ ‘życzy’.

<sup>7</sup> Analogiczny typ błędu w czytaniu, polegający na dodawaniu lub opuszczaniu [y], wymienia Sochacka (2001). Błąd ten, dość częsty w pewnym okresie rozwojowym, stosunkowo szybko i bez śladu ustępuje.



Trudności z uchwyceniem wielofunkcyjności litery I przejawiały się w dwóch typach błędów. Pierwszy stanowiła dość długo utrzymująca się nieumiejętność różnicowania zapisu spółgłosek miękkich, np. DYPLM OKONICZENIA ‘dyplom ukończenia’, PUJSICIE ‘pójście’, SZESICI ‘sześć’, JESILI ‘jeśli’, MSI-LELI ‘myśleli’, KONEC ‘koniec’, SPSZONTACI ‘sprzątać’, NASILADOWACI ‘naśladować’, PROŚLA ‘prosiła’, BAWICI ŚĘ ‘bawić się’. Przez pewien okres dziecko podwójnie zapisywało miękkość spółgłosek, np. ŻIELONH ‘zielonych’, PŻJACIEL ‘przyjaciel’.

Drugi typ błędu dotyczył trudności z zapisem joty, np. WESOLH WAKACI ‘wesołych wakacji’, KOLACIA ‘kolacja’. Samodzielne wydedukowanie relacji między literami I oraz J a ich dźwiękowymi odpowiednikami okazało się dla dziecka zbyt trudne. Z jednej strony przeszkodę z samodzielnym ustaleniem tych relacji może stanowić pokrewieństwo artykulacyjne obu głosek, z drugiej – błędna analogia. Jeśli dziecko zaobserwowało w wyrazach, takich jak BAWIENIE, ROBIENIE, że litera I może reprezentować głoskę [j], mogło zastosować tę regułę w pisowni wyrazów takich jak *kolacja*.

Ponadto litera I była gubiona, np. BAWIENE SIE ‘bawienie się’, CHCAŁA ‘chciała’, a jej miejsce w wyrazie, szczególnie przy dwu- i trójznakach, ulegało przestawieniu, np. Z DIZATKIEM ‘z dziadkiem’. Kilka przykładów jest dowodem kumulacji problemów różnego typu, np. wyraz ZIEDIZENE ‘zjedzenie’ zawiera błędny zapis joty oraz przestawienie litery I w trójznaku, a ponadto pominięto w nim literę I, wyraz ZIDIZWIONY ‘zdziwiony’ zawiera przestawienie litery I w trójznaku oraz błędny zapis spółgłoski miękkiej przed samogłoską (stosując strategię fonetyczną, dziecko mogło zapisać ŻDZIWIONY).

Niektóre zapisy sprawiają problemy interpretacyjne. Przykładowo początek wyrazu SINADANIE ‘śniadanie’ można zinterpretować jako błędny zapis spółgłoski miękkiej przed inną spółgłoską lub jako przestawienie liter. Obserwacja błędu w kontekście innych odstępstw od reguł ortograficznych skłania raczej do interpretacji pierwszej.

Wyraźne problemy sprawiało badanej dziewczynce opanowanie sposobów oznaczania głosek [u], [ż], [h]. Początkowo wszystkie wyrazy zawierające wymienione głoski dziecko zapisywało w jeden sposób, wybierając wariant prostszy, czyli pojedyncze litery, a nie dwuznaki, np. RUŻNMI ŻECZAMI ‘różnymi rzeczami’, MUWI ‘mówi’, MARHEWKA ‘marchewka’. Przez krótki okres przejściowy dziewczynka „nakładała” na siebie obydwa sposoby zapisu, np. RŻEBY ‘żeby’, PŻSZPOMNIAŁA ‘przypomniała’, potem stosowała dwa sposoby zapisu (oczywiście nie zawsze dobrze, np. w jednym tekście wystąpiły wyrazy MARCHEW i ŻIELONH ‘zielonych’), by w końcu w razie wątpliwości zadawać pytania: *Jak to się pisze?* Takim pytaniem wykazywała początki świadomości ortograficznej. O jej rodzeniu się świadczyło także występowanie w późniejszym tekście kilku wariantów graficznych jednego wyrazu, np. FSZTKO i WSZTKO

‘wszystko’, PSZJACIUŁ ‘przyjaciół’ i PŹJACIOŁOM ‘przyjaciołom’, RPKA i RBKA ‘rybka’.

Swoistą grupę problemów dla polskiego dziecka uczącego się pisać stanowią litery Ę oraz ą. Najnowsze opisy polskiego systemu fonologicznego (por. Dukiewicz 1995, Ostaszewska, Tambor 2000) nie uwzględniają samogłoskowych fonemów nosowych. To, co w piśmie oznaczamy literami Ę i ą, może przybierać bardzo różne realizacje fonetyczne.

Dziecko generalnie prawidłowo odtwarzało relacje między dźwiękiem a literą, choć jego zapis był niezgodny ze standardową ortografią. Typowe błędy ortograficzne w tym zakresie są wynikiem zapisu fonetycznego. Dziecko zapisywało litery samogłoskowe ustne wtedy, gdy w wymowie nastąpiła denazalizacja, np. SZEPNEŁA ‘szepnęła’, LUBIE ‘lubię’, KOHAM CIE ‘kocham cię’, OSIMIORNICE ‘ośmiornicę’, POPLNEŁA ‘popłynęła’, MELODIE ‘melodię’, ZACZEŁA GRE ‘zaczęła grę’. Oddawało w piśmie proces dyftongizacji samogłosek nosowych w śródgłosie, np. BENDE ‘będę’, KSIONSZKI ‘książki’, PAMIENTNIKA ‘pamiętnika’, KACZONTKO ‘kaczątka’, PIENIONDZE ‘pieniądze’, DOŁONCZLI SIĘ ‘dołączyli się’, oraz wygłosie, np. Z BABCIOŁ ‘z babcią’, ŚLOŁ ‘ślą’, WODEŁ ‘wodę’, NIE HCOŁ ‘nie chcą’, ZEMNOŁ ‘ze mną’, NIE WŹUCAJOŁ ‘nie wrzucają’, KOCHAJOŁ ‘kochają’, JOŁ ‘ją’, SOŁ ‘są’, Z SFOJOŁ ‘ze swoją’, TAKOŁ ‘taką’, TEL ‘tę’.

Pierwsze poprawne próby zapisu liter ą i Ę dotyczyły nosowości motywowanej morfologicznie, a więc oznaczania pierwszej osoby liczby pojedynczej form czasownikowych (np. BAWIĘ ‘bawię’) oraz biernika liczby pojedynczej form rzeczownikowych (np. UŁORZYLI PIOSENKĘ ‘ułożyli piosenkę’, ZAPTAŁA MAMĘ ‘zapytała mamę’). Oznaczanie nosowości było niekonsekwentne, np. w jednym tekście wystąpił wariantywny zapis biernika liczby pojedynczej imienia DINA: DINE i DINE. Nawet wyrazy o wysokiej frekwencji nie miały ustabilizowanej pisowni. Wyraz *się* wystąpił w następujących wariantach graficznych: SIE, ŚE, ŚEL, ŚE, SE, SIĘ. Zdarzył się również jeden wypadek oznaczenia nosowości mimo jej braku: POPROSZE TO CO ZWKLE ‘poproszę to, co zwykle’.

Dziecko zaczęło wykorzystywać informacje morfologiczne, zanim zostało poddane formalnym zabiegom w tym zakresie. Z jednej strony dziewczynka bazowała przede wszystkim na strategii fonologicznej, co uwidaczniało się m.in. przy pisowni wyrazów z Ó, np. SFUJ ‘swój’, NAPUJ ‘napój’, wyrazów, w których dochodzi do upodobnień, np. NIE FHODZICI ‘nie wchodzić’, OTPOWIADA ‘odpowiada’, FSZSTKIE ‘wszystkie’, oraz wygłosowych ubezdzwięcznień, np. ŻUŁF ‘zółw’. Z drugiej strony świadomość morfologiczna zaczęła ujawniać się, jak wspomniano wyżej, przy pisowni przyimków (od początku odczuwanych jako odrębne jednostki) oraz liter Ę i ą, a także niektórych zakończeń wyrazów. Przykładowo wygłosowy morfem *-ów* w pierwszych zapiskach wystąpił w wersji

zniekształconej ZEABU ‘zębów’, a w późniejszym tekście pojawił się w dwóch wersjach pisanych: -ÓW oraz -UW. Okazuje się, że chociaż dziecko w wygłosie słyszało [f], morfem -ów zaczęło zapisywać literą W, np. POMIDORÓW, OGÓRKUW ‘ogórków’, SŁOIKUW ‘słoików’.

#### PODSUMOWANIE

Materiał uzyskany od jednego dziecka nie może stanowić podstawy poważnych uogólnień, ale pozwala formułować wstępne hipotezy na temat specyfiki przyswajania umiejętności pisania w języku polskim.

Moment inicjacji w istotę pisma alfabetycznego polega na uświadomieniu sobie przez dziecko ogólnego związku między literą a dźwiękiem. Dziecko najpierw bazuje tylko na strategii fonologicznej, ale stosunkowo szybko – pod wpływem doświadczeń z czytaniem oraz instrukcji otrzymywanych od dorosłych – zaczyna dostrzegać regularności ortograficzne i rolę morfologii. Wraz ze zdobywaniem doświadczenia w posługiwaniu się językiem pisany różnice w przyswajaniu umiejętności pisania w poszczególnych językach stają się coraz większe, gdyż odnoszą się do cech specyficznych konkretnego języka. Inaczej będzie rozwijać się wiedza na temat możliwych sekwencji liter u dziecka, które uczy się czytać i pisać w języku angielskim, a inaczej u dziecka uczącego się polszczyzny. Pojawiające w tekstach polskiego dziecka odstępstwa od obowiązującej konwencji ortograficznej wynikają ze specyfiki polskiego systemu ortograficznego. Są to przede wszystkim kłopoty z wyborem jednego z dwóch grafemów służących do oznaczania jednego fonemu (pisownia Ó-U, H-CH, Ż-RZ, różnicowanie pisowni spółgłosek miękkich) oraz stosowaniem liter Ę i Ą.

Nie bez znaczenia dla procesu akwizycji pisania pozostaje stosowana metoda nauczania czytania. Dzieci angielskie zaczynają od poznania nazw liter. Błędy, które pojawiają się u nich na etapie przyswajania istoty pisma, są m.in. wynikiem tendencji do używania nazw liter przy rekonstruowaniu struktury fonologicznej wyrazu, np. piszą *car* ‘auto’ jako CR, ponieważ literę R odnoszą nie do fonemu /r/, ale do nazwy litery R [ar] (etap *letter-name spelling*).

Błędy badanego polskiego dziecka, takie jak ŻCZ ‘życzy’, przy pierwszym spojrzeniu mogą wydawać się podobne do tych popełnianych przez dzieci angielskie, jednak ich geneza jest inna. Polskie dziecko pisze MOTL nie dlatego, że do jakiegoś znaku odnosi jego nazwę (T jako *te*, L jako *el*), ale dlatego, że błędnie określa jego wartość fonologiczną (T jako [ty]). Kłopoty z segmentacją fonologiczną wynikają z prób wymawiania (przez dziecko, rodzica, nawet nauczyciela) w izolacji spółgłosek trudnych do wymówienia. Przedłużona artykulacja izolowanych spółgłosek zawsze prowadzi do wyodrębnienia elementu samogłoskowego [y], co

w zapisie dziecka na długo skutkuje gubieniem litery Y w sekwencjach oddających połączenie CV.

Powyższe obserwacje skłaniają do wniosku, że w procesie przyswajania umiejętności pisania polskiego dziecka nie sposób wydzielić identycznych etapów jak w scharakteryzowanych wcześniej pracach anglojęzycznych. Wydaje się, że opisy przyswajania umiejętności pisania w innych językach alfabetycznych nie zastąpią badań nad językiem polskim, podobnie jak modele przyswajania umiejętności czytania nie w pełni odpowiadają sytuacji polskiego dziecka (por. Sochacka 2004). Przeprowadzona analiza potwierdza przekonanie Gomberta (2003), że w badaniach nad czytaniem i pisaniem nie można pomijać wiedzy zdobywanej przez dziecko samodzielnie. Zapiski małych dzieci są wdzięcznym obiektem badań, gdyż pozwalają wnioskować na temat konceptualizacji dziecka dotyczących relacji między językiem pisanym a mówionym i stanowią dowód wysiłku poznawczego w zmaganiach z systemem pisma języka ojczystego.

#### BIBLIOGRAFIA

- Awramiuk E. (2006), *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Białystok: Trans Humana.
- Baczyńska H. (1974), *Metodyka wypracowań w kl. I–IV szkoły podstawowej*, Warszawa: WSiP.
- Berent I., Frost R. (1997), *The Inhibition of Polygraphic Consonants in Spelling Hebrew: Evidence for Recurrent Assembly of Spelling and Phonology in Visual Word Recognition*, [w:] Ch. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol (red.), *Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages* (s. 195–219). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bos M., Reitsma P. (2003), *Inquiry into Expert Knowledge about Effective Spelling Exercises*, [w:] R. M. Joshi, Ch. K. Leong, B. L. J. Kaczmarek (red.), *Literacy Acquisition. The Role of Phonology, Morphology and Orthography* (s. 141–152), Amsterdam-Berlin-Oxford-Tokyo-Washington: IOS Press.
- Brown G. D. A., Ellis N. C. (red.), (1994), *Handbook of spelling: Theory, process and intervention*, Chichester: Wiley.
- Brzezińska A. (red.), (1987), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Byrne B. (1998), *The Foundation of Literacy. The Child's Acquisition of the Alphabetic Principle*, Hove: Psychology Press, Ltd.
- Cackowska M. (1984), *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, Warszawa: WSiP.
- Dukiewicz L. (1995), *Fonetyka* (s. 9–103), [w:] H. Wróbel (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Fonetyka i fonologia*, Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN.
- Ehri L. (1986), *Sources of difficulty in learning to spell and read*, [w:] *Advances in developmental and behavioral pediatrics*, red. M. L. Wolraich, D. Routh, vol. 7, Greenwich, CT: JAI, s. 121–195.
- Ehri L. (2000), *Learning to read and learning to spell: two sides of a coin*, „Topics in Language Disorders” 20 (3), 19–36.
- Gentry J. R. (1982), *An analysis of developmental spelling in GNYS AT WRK*, „The Reading Teacher” 36, 192–200.
- Gombert J. E. (2003), *Learning to Read: Which Codes Are Concerned? At Which Level of Cognitive Control?* [w:] R. M. Joshi, Ch. K. Leong, B. L. J. Kaczmarek (red.), *Literacy Acquisition*.

- The Role of Phonology, Morphology and Orthography* (s. 3–14), Amsterdam-Berlin-Oxford-Tokyo-Washington: IOS Press.
- Henderson E. (1985), *Teaching spelling*, Boston: Houghton Mifflin.
- Joshi R. M., Leong Ch. K., Kaczmarek B. L. J. (red.) (2003), *Literacy Acquisition. The Role of Phonology, Morphology and Orthography*, Amsterdam-Berlin-Oxford-Tokyo-Washington: IOS Press.
- Krasowicz-Kupis G. (2004), *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Leong C. K., Joshi R. M. (red.) (1997), *Cross-language studies of learning to read and spell: Phonologic and orthographic processing*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Małkowska-Zegadło H. (1983), *Rozwój języka mówionego i pisanego uczniów w wieku 8–11 lat*, Warszawa: WSiP.
- Morin M.-F. (2007), *Linguistic factors and invented spelling in children: The case of French beginners in children*, L1 – Educational Studies in Language and Literature, 7(3), 173–189.
- Nowowiejski B. (2004), *Glosa do wyników kontroli realizacji ustawy o języku polskim*, Białostockie Archiwum Językowe 4, 133–147.
- Ostaszewska D., Tambor J. (2000), *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa: PWN.
- Pasa L., Morin M.-F. (2007), *Beginning spelling and literacy approaches: A comparative study between French and Québécois first-grade classes*. L1 – Educational Studies in Language and Literature, 7(3), 191–209.
- Pavlidis G. Th., Giannouli V. (2003), *Spelling Errors Accurately Differentiate USA-English Speakers from Greek Dyslexics: Implication for Causality and Treatment*, [w:] R. M. Joshi, Ch. K. Leong, B. L. J. Kaczmarek (red.), *Literacy Acquisition. The Role of Phonology, Morphology and Orthography* (s. 163–182). Amsterdam-Berlin-Oxford-Tokyo-Washington: IOS Press.
- Pelletier J., Lasenby J. (2007), *Early writing development in L1 English speaking children*, L1 – Educational Studies in Language and Literature, 7(3), 81–107.
- Perfetti Ch., Rieben L., Fayol M. (red.) (1997), *Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages*, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rocławski B. (1995), *Nauka czytania i pisanie*, Gdańsk: Glottispol.
- Sochacka K. (2001), *Błędy w czytaniu u dzieci w pierwszych dwóch latach nauki*, „Psychologia Rozwojowa”, 6 (1–2), 151–160.
- Sochacka K. (2004), *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok: Trans Humana.
- Sprenger-Charolles L., Siegel L., Béchennec D. (1997), *Beginning Reading and Spelling Acquisition in French: A longitudinal Study*, [w:] Ch. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol (red.), *Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages* (s. 339–359). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sterling C. M., Robson C. (red.) (1992), *Psychology, Spelling, and Education*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Tantaro S. (2007), *Invented spelling in the Greek context*, L1 – Educational Studies in Language and Literature, 7(3), 31–62.
- Titos R., Defior S., Alegria J., Martos F. (2003). *The Use of Morphological Resources in Spanish Orthography: The Case of the Verb*, [w:] R. M. Joshi, Ch. K. Leong, B. L. J. Kaczmarek (red.), *Literacy Acquisition. The Role of Phonology, Morphology and Orthography* (s. 113–118), Amsterdam-Berlin-Oxford-Tokyo-Washington: IOS Press.
- Treiman R., Cassar M. (1997), *Spelling Acquisition in English*, [w:] Ch. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol (red.), *Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages* (s. 61–80), Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Tsukada Y. (2007), *A study of invented spelling and developing orthographic concepts in Japanese*, L1 – Educational Studies in Language and Literature, 7(3), 5–29.
- Vasconcelos Horta I., & Alves Martins, M. (2011), *Invented spelling programmes and the access to the alphabetic principle in kindergarten*, L1 – Educational Studies in Language and Literature, 11(1), 1–23.
- Wimmer H., Landerl K. (1997), *How Learning to Spell German Differs From Learning to Spell English*, [w:] Ch. Perfetti, L. Rieben, M. Fayol (red.), *Learning to Spell: Research, Theory, and Practice Across Languages* (s. 81–96), Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wróbel T. (1979), *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, Warszawa: WSiP.
- Żytka M. (2006) *Pisanie – żywy język dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

### *Aneks*

#### TRANSKRYPCJA PRZYKŁADOWYCH TEKSTÓW OBSERWOWANEGO DZIECKA

W nawiasie kwadratowym podano wiek dziecka w czasie pisania (ilość lat i liczbę miesięcy) oraz charakterystykę tekstu. Znak / oznacza miejsce przeniesienia wyrazu. W wypadku wierszy i piosenek oddano oryginalne rozczłonkowanie graficzne. Litera napisana czcionką pogrubioną oznacza błąd czysto graficzny (odwrócenie, zmiana w kształcie itp.). Zapisy wersalikami oddają drukowane litery pisane przez dziecko. Interpunkcja oryginalna.

1) WTOREK / 1. **SINADANIE** / 2. **BAWIENE – SIE – NA – DWOŻE** / 3. **PUJSICIE – NA – HUŚDAWKI** / 4. **STRASZNA – PSZGODA – Z – BYKIEM – POLUBIŁ BABCIEŃ – WALE** / 5. **OBIAT – KURCZ/AK. I – MULTI/WITAMINA**

[5,2. Pamiętnik pisany na wakacjach]

2) **PONIEDZIAŁEK** / **DENTSTA OLI JESILI BENIDZIE ZDROWA**  
[5,11. Kartka dla mamy, żeby nie zapomniała o wizycie u dentysty]

3) **DYPLOM** / **DYPLOM UKONICZENIA SZKOŁY. NUMEP 6 DO. KLASY 7 / WESOŁH – WAKACI!**

[6,1. Napis na własnoręcznie wykonanym dyplomie]

4)

1. **KRULIK.ŻJE.LAT.10**
2. **KARMA.I.MARHEWKA**
3. **KLATKA.W.KRATKĘ**
4. **WODA.I.MLEKO**
5. **SPSZONTACI.CODZIENI**

6. WHODZICI.Z.SMCZOŁ  
 7. PIŁECZKI.DO.ZABAWY  
 8. NIE.WHODZI. NA.NOC  
 9. NIE.PISZCZ  
 10. NIE.ROZUMIE.CO.SIE.MUWI  
 11. NIE.MOŻNA.GO.ZADUŻO.BRACI  
 [6,1. Zapiski na temat wymarzonego królika]

5) MOTL CO SZUKAŁ WIOSNY / SPOTKAŁ MOTL WIOSNE / PATSZ  
 – ZIDIZW/IONY KTO MOŻE BĆ / PPSZEPRASAM JJJAK ŚŚŚE NA-  
 ZWASZ? – WIOSNA OTPOWIADA DO MOTLA / WIOSNA / SZEPNEŁA DO  
 MOTLA / JESTEM – WIOSNA / DOBRA WRUSZKA / KOŃC  
 [6,1. Samodzielnie napisana i narysowana książeczka]

7) MAMUSIU KOHAM CIE I BENDE ZAFSZ/E KOHAĆ CIE  
 [6.1. Laurka dla mamy]  
 8) PIOSENKA CZSTO-/ŚĆ  
 ZW. GDY UPADNIE-/ MI DŁUGOPIS-/ TO JA GO PODNIOSE./ NIE TAK  
 JAK TY –/ MUJ KOLEGO ZOSTA-/WIASZ TO INNM.  
 RE. WSZCY CHYBA SOŁ / BRUDASY A MOŻE KTOŚ JESZCZ-/E  
 MOŻE TYLKO JA NIE-/JESTEM. TRILA TRILA LA.  
 ZW. CO TO JEST OŁUWEK / PODŃEŚĆ GO NATCHMIAST-/ CHBA JA  
 NIE ZNAM TEGO-/ DUCHA. NIE ZNAM NIE ZNAM NIE.  
 RE. WSZCY SIĘ KOCHAJO-/Ł ALE SIMIECI NIE WŻUCAJO-/Ł O NIE  
 NIE NIE!  
 [7,2. Piosenka]

9) WIERSZ KOLORO-/WY ŚWIAT  
 KOLOROWA MAMA  
 KOLOROWY TATA –  
 KOLOROWY SNEK  
 KOLOROWA CURKA  
 KOLOROWA BABĆA  
 KOLOROWY DZIADEK  
 KOLOROWY ZWIEŻAK  
 KOLOROWY PŹJACI-  
 EL KOLOROWY –  
 SIWIAT!  
 [7,2. Wiersz]

## 10) SRENKA DINA I PSZJACI-/ELE

DAWNO TEMU ŻŁA SOBIE MAŁA SRENKA DINA-/ KTURA BARDZIO-/ LUBIŁA BAWICI SĘ Z PŹJACIUŁMI. PEWNEGO RAZU GDY DINA BAWIŁA-/ ŚĘ Z SFOJOŁ-/ PŹJACIUŁKĄ RPKĄ ZAUWAŻŁA ŻE -/ JEJ PŹJACIEŁ-/ RAK JEST BARDZI-/O SMUTNY. PODESZŁA DO -/ NIEGO I ZAPTAŁA DLACZEGO-/ JESTAS TAKI-/SMUTN? O JEJKU NIE HCOŁ SĘ-/ ZEMNOŁ BAWIĆ MOŻESZ BAWIĆ ŚEŁ Z NAMI / POPŁNELI WIĘC -/ DO PARKU I-/ ZOBACZLI -/ SMUTNOŁ RBĘ MSILELI ŻE-TO / WHOWAWCZNI Z -/SKOŁY. ALE BŁATO- / MAMA RPKI/ DINA BŁA ZASKOCZ-/ONA RBKA RUWNEŻ / RBKA PODE-/SZŁA DO MAMY ZAPTAŁA MAMĘ CO SIĘ -/STAŁO MAMA -/ POWIEDZIAŁA NIC / DINA SPOTKŁA OSIMIORNICĘ - /BARDZO JOŁ PO-/LUBIŁA./ UŁOŻYŁA DLA TEGO PIOSENKĘ. OSIMIORNICO OSIMIORNICO KICO KICO POWIEDZIAŁA -/DINA. DINA ZACZEŁA-/ROBICI DZIWNE-/ MINY. OSMIORNICA-/ZACZEŁA-/NASI-LADOWACI-/DINE. RBKA I RAK-/ DOŁONCZLI-/SIĘ. BARDZO-/POPRAWIŁO TO DINE / DINA POPŁNEŁA-/DO SKLEPU BO-/CHCAŁA KUPICI 4 NAPOJE DLA- /PSZJACIUŁ I-/SOBIE. / DINA GD STAŁ-/A W KRUTKIEJ-/KOLEJCE. PŹSZP-/OMNIAŁA SOBIE O-/WANDZIE? / GDY JUŻ PROŚ-/ŁA TO POPROŚ-/ŁA O 1 NAPUJ-/WIENCEJ. A POWI-/EDZIAŁA. POPROSZ-/E TO CO ZWKŁĘ. SZPKO POPŁN-/EŁA. RŻEBY-/ DAĆ PŹJACIO-/ŁOM NAPOJE / PŹJACIELE UŁORZYLI-/PIOSENKĘ. DINO DINO/ BAW SIĘ Z NAMI-/ SWMI DŁONIA-/MI PIPI KOKO-/KO BAWSIĘ US-/TAMI / DINA BŁA BA-/RDŻO UCIESZ-/ONA. KONIEC

[7,2. Opowiadanie w formie samodzielnie wykonanej książeczki]