

Artykuł nadesłany: 14 września 2022; poprawiony: 1 lutego 2023; zaakceptowany: 20 lutego 2023

DOI: 10.33119/EEIM.2022.66.5

Wiśniewska-Kin, M. (2022). Innowacyjny projekt wdrożeniowy „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania”. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 66(4), 87–103.

Pobrane z: <https://econjournals.sgh.waw.pl/EEiM/article/view/3277>

---

# Innowacyjny projekt wdrożeniowy „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania”

MONIKA WIŚNIEWSKA-KIN

*Uniwersytet Łódzki*

W artykule przedstawiono wyniki badań diagnostycznych i wdrożeniowych. Realizacja projektu edukacyjnego „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” rozpoczęła się w środowisku lokalnym (Łódź) w roku szkolnym 2018/2019 w dwudziestoosobowej grupie dzieci 5- i 6-letnich. W ostatnich czterech latach (2019–2022) zwiększył się jego zakres i zasięg. Obecnie projekt jest wdrażany w kilkunastu przedszkolach i szkołach w środowisku o zasięgu krajowym (wsparciem objętych jest 3,5 tys. placówek). Działania badawcze sprowadziły się do: 1) zdiagnozowania problemu radykalnego spadku dziecięcego zainteresowania czytaniem i pisanem, braku motywacji i biegłości w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem i czytania dla przyjemności, 2) opracowania nowatorskiej koncepcji nauki czytania i pisania wraz z narzędziami kulturowymi, 3) wdrożenia strategii, 4) pogłębionej refleksji nad działaniami i ich skutkami. W badaniach przyjęto model dydaktycznego działania interwencyjnego. Badacz występował w roli obserwatora jako uczestnika, materiał pochodził zaś z obserwacji uczestniczącej. Obserwację skoncentrowano wokół zainicjowanych według własnego projektu działań interwencyjnych. Objęto nią czynności uczniów, a także skutki tych czynności. Wyniki badań zrekonstruowały znaczenie zainicjowanego środowiska edukacyjnego w procesie wyzwiania dziecięcych umiejętności w zakresie identyfikowania obrazów dźwiękowych głoski i obrazów graficznych litery, syntezy i analizy, techniki czytania, rozumienia tekstu i nadawania znaczeń wizualizacji graficznej, krytycznej ocenie wizualnego i werbalnego poziomu komunikacji.

**Słowa kluczowe:** edukacyjne badania w działaniu, dydaktyczne działania interwencyjne, projekt wdrożeniowy, metoda nauki czytania i pisania, dzieci w wieku przedszkolnym

**Kody klasyfikacji JEL:** I24, O31

## Wprowadzenie

Wszyscy zgadzamy się z tym, że umiejętności czytania, pisania i komunikowania się należą do kluczowych kompetencji współczesnego człowieka, a ich nauka jest jednym z podstawowych zadań systemu oświatowego. Od uczniów przez wszystkie lata uczęszczania przez nich do szkoły oczekuje się usprawniania właśnie tych umiejętności. Mimo to społeczeństwo polskie wciąż jest **dotknięte analfabetyzmem wtórnym, funkcjonalnym** czy **półanalfabetyzmem**. Znaczna grupa Polaków, także tych czytających, nie rozumie komunikatów, z którymi ma do czynienia, i nie potrafi ich wykorzystać w praktyce (Klus-Stańska, Nowicka, 2005; Kwieciński, 2000, 2002).

W Polsce pogłębia się też **analfabetyzm realny**, związany z zaprzestaniem czytania zarówno książek, jak i prasy. Niepokojących danych dostarcza coroczny raport dotyczący czytelnictwa Polaków opracowywany przez Bibliotekę Narodową. W 2019 r. nadal ponad 60,0% badanych nie przeczytało ani jednej książki. Zaledwie co piąty Polak sięgnął po jedną–dwie publikacje.

Jak wynika z badań PISA, w grupie 15-latków **obniża się motywacja do czytania** (40% czyta tylko, gdy musi, 34% czyta książki rzadko lub nie czyta w ogóle, 35% nie czyta dla przyjemności, 22% zdecydowanie nie lubi czytania, 46% w lekturze szuka wyłącznie informacji), **zmniejsza się biegłość w czytaniu** (37% uczniów przyznaje, że ma trudności z przeczytaniem całej książki, 39% twierdzi, że nie może siedzieć bez ruchu dłużej niż 5 minut, 44% uważa siebie za złych czytelników), **ujawniają się przeszkody kulturowe** (w tym kwestia nastawienia emocjonalnego, niskiej samooceny, umiejętności, fizjologii, powielania stereotypów społecznych: 66% chłopców deklaruje, że nie ma z kim rozmawiać o książkach, a 44% nie może długo wytrzymać przy lekturze), **niezwykle pesymistyczna jest wizja szkoły, nauczycieli, lekcji** (75% nie słucha nauczycieli na większości lekcji; 23% twierdzi, że nie pasuje do szkoły – dla porównania w OECD 20%; 40% sądzi, że nie jest częścią szkoły – OECD 29%), **wzrasta rola nośników elektronicznych** (82% młodych ludzi codziennie korzysta z mediów społecznościowych – w 2009 r. było to 62%; coraz więcej z nich szuka informacji w Internecie – 50% codziennie)<sup>1</sup>.

Dane te prowokują do postawienia pytania o związek tych zjawisk z edukacją w dobie „ogłactwa”, uruchamiającego inny rodzaj percepcji i inny typ wrażliwości

---

<sup>1</sup> <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26229/23943> (dostęp: 20.03.2022).

odbiorczej (Spitzer, 2013). To właśnie na poziomie przedszkola i szkoły dokonuje się proces selekcji i formowania się funkcjonalnych analfabetów, półanalfabetów, analfabetów realnych czy uzależnionych od mediów<sup>2</sup>. Jak to więc się dzieje, że dzieci, które tak lubią, by czytać im książki, po krótkim czasie uczęszczania do szkoły zaczynają je traktować jako symbol nudy i przykrego przymusu i za wszelką cenę chcą go uniknąć? Jak to się dzieje, że dzieci zainteresowane światem liter w codziennym życiu piszą coraz rzadziej, niechętnie i z dużymi trudnościami (Klus-Stańska, Nowicka, 2005)? Jak to się dzieje, że uczniowie przestają czytać, pisać, rozmawiać ze sobą, że w orbicie ich zainteresowań nie pojawia się czytanie, jako – jak to ujęła Wisława Szymborska – „najpiękniejsza zabawa, jaką sobie ludzkość wymyśliła”?

W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania skonstruowano – alternatywną w stosunku do edukacji transmisyjnej – koncepcję holistycznego podejścia do nauki czytania i pisania dzieci w wieku przedszkolnym, wyprowadzoną z kognitywistycznej oraz konstruktywistycznej koncepcji dziecka i procesu uczenia się. Fundamentalne znaczenie nadaje ona kategorii „skutecznego zdziwienia” (od zdziwienia rozpoczyna się proces poznawania) (Bruner, 1965) w procesie uczenia się przez mówienie (ang. *language*) i działanie (ang. *learner-oriented drawing*) oraz uczenia się o charakterze percepcyjnym (ang. *feel meaning*). Przemyślana sekwencja dydaktyczna (ang. *designed teaching sequence*) wokół słowa–obrazu–ruchu oraz wsparcie rozwojowe (ang. *scaffolding*) stwarzają szansę na sensowne uczenie się (ang. *meaningful learning*), wyzwajające: entuzjazm poznawczy (Klus-Stańska, 2018), myślenie narracyjne (Barnes, 1988), wiedzę milczącą (ang. *tacit knowledge*) (Polanyi, 1958), emocjonalność i wartościowanie (Puzynina, 1992, 1997) oraz interpretacje humorystyczne (Karwatowska, Tymiakin, 2014). Pozwala na równouprawnienie umysłu, wyobraźni i języka (Warchała, 1981), uwolnienie od stereotypów w myśleniu o początkowej nauce czytania i pisania (Brzezińska, 2005), zachowanie i rozwijanie naturalnych umiejętności językowych i komunikacyjnych dzieci (Wiśniewska-Kin, 2013).

Wnioski z wyników badań diagnostycznych i wdrożeniowych korelują z doniesieniami raportu PISA. Koncepcja „skutecznego zdziwienia” rozbudza zainteresowanie czytaniem i pisanem, poczucie sprawstwa, gotowość do samodzielnego myślenia, rozwiązywania problemów. Zwiększa tym samym nastawienie emocjonalne uczniów do siebie, nauczyciela i szkoły. Dzieciom ułatwia dalszą edukację, młodzieży – podejmowanie aktywności obywatelskiej, dorosłym umożliwia dobry start na rynku pracy.

---

<sup>2</sup> <https://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/5072> (dostęp: 20.03.2022).

## Bliżej praktyki – kreowanie wpływu

Działalność naukowa związana z pracami wdrożeniowymi sprowadza się do skonstruowania w ramach projektu „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” rekomendacji dla praktyki. Diagnostyczne i wdrożeniowe działania badawcze sprowadziły się do: 1) zbadania zapotrzebowania społecznego na nowy produkt, 2) opracowania założeń teoretycznych nowatorskiej strategii nauki czytania i pisania, 3) skonstruowania materiałów wdrożeniowych, 4) pozyskania środków finansowych na przeprowadzenie badań naukowych o charakterze wdrożeniowym (w ramach Inkubatora Innowacyjności 2.0., finansowanego przez ministra właściwego do spraw nauki), 5) podpisania umowy licencyjnej pomiędzy licencjodawcą a licencjobiorcą w celu komercjalizacji wyników działalności naukowej<sup>3</sup>, 6) wprowadzenia na rynek produktów wdrożeniowych wraz z ofertą szkoleń, 7) zwiększania zasięgu działalności z krajowego na międzynarodowy, 8) budowania świadomości produktu (przeprowadzenie kampanii społecznych), 9) rozszerzenia grup wdrażających produkt (nauczyciele testujący rozwiązania innowacyjne), 10) zainicjowania działalności w obszarze EduTech (przeniesienie produktu w obszar IoT), 11) monitorowania efektów działalności naukowej mającej znaczenie dla kreowania wpływu: (11.1) zaangażowania grupy nauczycieli edukacji przedszkolnej do udziału w partycypacyjnych badaniach w działaniu (ang. *participatory action research*), (11.2) opracowania zestawu narzędzi do badania dziecięcego procesu uczenia się w zakresie czytania i pisania (skonstruowane narzędzia kulturowe są równocześnie narzędziami diagnostycznymi), (11.3) przygotowania w ramach tematycznego seminarium magisterskiego grupy 10 studentów pedagogiki wieku dziecięcego II roku studiów magisterskich do zbierania i kategoryzowania materiału empirycznego.

Przygotowana analiza potrzeb rynku stanowiła podstawę do działań projektowych. Efektem tych działań było opracowanie wniosku projektowego, zakładającego wdrożenie i komercjalizację innowacyjnej strategii nauki czytania i pisania w ramach Inkubatora Innowacyjności 2.0, finansowanego przez ministra właściwego do spraw nauki. Po uzyskaniu finansowania rozpoczęły się roczne badania naukowe o charakterze wdrożeniowym. Prace rozwojowe prowadzone na rzecz podmiotów gospodarczych przebiegały w kilku fazach.

---

<sup>3</sup> Komercjalizacja sprowadza się do oferowania zarówno materiałów wdrożeniowych (monografii z opisem wdrożenia, przewodnika wdrożeniowego, autorskich narzędzi kulturowych), jak i know-how pod postacią szkoleń za pośrednictwem Fundacji UŁ oraz dotyczy zastrzeżenia praw własności przemysłowej. Dwa spośród pięciu narzędzi kulturowych uzyskały świadectwo rejestracji nr 26725 wzoru przemysłowego „Alfabetyczne gry edukacyjne” oraz świadectwo rejestracji nr 26726 wzoru przemysłowego „Zestaw klocków edukacyjnych”, <https://ewyszukiwarka.pue.uprp.gov.pl/search/pwp-details/Wp.29064>.

W fazie pierwszej została podjęta współpraca z otoczeniem społeczno-gospodarczym. Podpisanie umowy o współpracy z kluczowym partnerem (Wydziałem Edukacji Urzędu Miasta Łodzi) umożliwiło pozyskanie grupy docelowej, która wzięła udział w badaniu sondażowym diagnozującym zapotrzebowanie rynkowe pod kątem nowego produktu – innowacyjnego pakietu do nauki czytania i pisania. Wyniki wynikające z badania przeprowadzonego wśród 200 respondentów (dyrektorów i pracowników zatrudnionych w przedszkolach publicznych i niepublicznych na terenie Miasta Łodzi) jednoznacznie pokazują, iż nauka pisania i czytania jest postrzegana przez respondentów jako jeden z najważniejszych celów edukacji przedszkolnej. Doświadczeni nauczyciele dostrzegają, jak korzystne jest wczesne rozpoczęcie procesu przygotowania do nauki czytania i pisania, oraz są zainteresowani alternatywnymi metodami. Większość respondentów opowiedziała się za rozpoczęciem nauki czytania i pisania wcześniej, niż jest to w podstawie programowej: aż 35% uważa, że powinny być nią objęte dzieci w wieku 3–4 lat, 26% wskazało dzieci w wieku 4–5 lat i 5–6 lat, 13% – dzieci w wieku 2–3 lat. Nauczyciele oczekują rozwiązań alternatywnych, ponieważ – jak deklarują – istnieje konieczność wyrównywania szans edukacyjnych wśród dzieci w wieku przedszkolnym. Badani potwierdzili, że zależy im też na rozwijaniu zainteresowania dzieci czytaniem i pisaniem.

W fazie drugiej, poświęconej planowaniu zmian, przygotowano projekt, który miał na celu udoskonalenie istniejących praktyk w zakresie początkowej nauki czytania i pisania dzieci w wieku przedszkolnym. Konsultacje w tym zakresie przeprowadzono z nauczycielem wdrażającym nową strategię nauki czytania i pisania. Wspólnie ustalono, jakie jest zapotrzebowanie na środki do przeprowadzenia badań (materiały, sprzęt, koszty, współpracownicy, segment klientów itd.).

W kolejnej fazie zostały wprowadzone zmiany oraz zaplanowano obserwację zachodzących procesów i ich konsekwencji. Ciągłe monitorowanie podjętego działania umożliwiło diagnozę zarówno zamierzonych, jak i niezamierzonych efektów działania, np. reakcji dzieci na zaprojektowane materiały wdrożeniowe, tematykę tekstów oraz dobór wyrazów podstawowych. W fazie czwartej, sprowadzającej się do refleksji nad obserwowanymi (zachodzącymi) procesami, podjęto próbę zintegrowania wiedzy zdobytej podczas testowania (w ciągu 22 tygodni) z wiedzą naukową. W tej fazie została wypracowana koncepcja opisu, analizy i interpretacji zebranych materiałów. W ostatniej fazie, poświęconej metarefleksji nad przedmiotem badań, autorki koncepcji zdobytą w trakcie badania wiedzę osadziły z założeniami teoretycznymi konstruktywizmu społecznego, reprezentowanego przez Brunera (1965, 1966, 1971, 1978, 2010). Umieszczenie wyników badań w polu teoretycznym stanowiło przyczynek do późniejszych uogólnień zmierzających do udoskonalenia planu wcześniejszego.

## Opracowanie założeń teoretycznych nowatorskiej strategii nauki czytania i pisania

W odpowiedzi na zdiagnozowany społeczny problem radykalnego spadku dziecięcego zainteresowania czytaniem i pisanem, braku motywacji i biegłości w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem i czytania dla przyjemności opracowano oryginalną i unikatową w skali kraju koncepcję nauki czytania i pisania. Holistyczne podejście do nauki czytania i pisania zapewnia dzieciom pełne wejście w kulturę i jej przeżycie, a nie jedynie dekodowanie sekwencji grafemów i ich dosłownych znaczeń. Dzieci w wieku przedszkolnym:

1. Uczą się przez mówienie, konstruowanie i ruch. Ważne w tym procesie są zmysły i emocje.
2. Budują wiedzę o świecie dźwięków i liter jakby mimochodem, przy okazji „skutecznego zdziwienia”, dzięki zaprojektowanym materiałom wdrożeniowym (przewodniki, artystyczna książka obrazkowa, wizualizacje graficzne, teksty literackie, klocki konstrukcyjne, fonty liter konturowych, zestawy gier planszowych „Dźwiękoznaaki – literaki”).
3. Odnajdują dźwięki m.in. w ludzkim śpiewie /aaa/, odgłosach zjawisk fizycznych /fff/, uczuciach i stanach emocjonalnych /mmm/. Dźwięki wpisują się w dziecięce doświadczenie codzienności i niecodzienną wyobraźnię.
4. Posługują się mową gestów: 1) związanych z ruchem (wzruszenie ramion /y/), 2) uwarunkowanych kulturowo (uniesiony kciuk /e/), 3) wskazujących na emocje (okrzyk zachwyty /uuu/).
5. Konstruują z klocków literę, która jako bryła za sprawą dziecięcych działań wyłania się, nabiera kształtu, rośnie, dojrzewa. Dzieciom towarzyszy element niespodzianki, zaskoczenia, dzieci mają możliwość uczenia się na błędach.
6. Słuchając czytającego dorosłego, nawiązują relację z książką, uczą się, jak ją przeżywać. Teksty literackie mają charakter artystyczny, a nie schematyczny, zredukowany do wyrazów zbudowanych z liter, które dzieci znają.
7. Projektują ciąg dalszy historii o dźwiękach, które śnią, marzą, działają. Bogaty i niebanalny materiał wizualny w książce obrazkowej angażuje emocje i fantazję, pobudza myślenie.
8. Uczą się przez działanie za pośrednictwem gier planszowych „Dźwiękoznaaki – literaki”. W trakcie rozwijającej zabawy zestawiają obraz dźwiękowy głoski z obrazem graficznym litery. Nauka czytania traci w ten sposób swój formalny charakter. Czytanie dziecięce zaczyna być rodzajem ekspresji i artystycznego wyrazu. Czytanie kształtuje poczucie tożsamości dziecka, późniejszego dorosłego czytelnika, i wyposaża dziecko w umiejętność głębszego rozumienia siebie



i świata. Zapobiega wykluczeniu kulturowemu, niespełnieniu aspiracji edukacyjnych, w przyszłości zawodowych (Kwieciński, 2002).

9. Najpierw muszą zrozumieć, po co się czyta, nauczyć się rozumiejąco-przeżyciowego kontaktu ze zorganizowanym brzmieniowo tekstem pisany, by z czasem podjąć wysiłek techniczny i sprostać rozpoznawaniu liter (Klus-Stańska, Nowicka, 2005)<sup>4</sup>.

## Konstrukcja materiałów wdrożeniowych

Aby rozwijać uczenie się przez mówienie, działanie i uczenie się o charakterze percepcyjnym, a przede wszystkim wzmacniać dziecięce zainteresowanie czytaniem zostały stworzone opatentowane narzędzia kulturowe:

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

## Książka obrazkowa „Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane”

W książce obrazkowej o imponujących rozmiarach dominują obrazy<sup>5</sup>, a rymowany, zakończony pytaniem tekst, uwalnia skojarzenia wokół dźwięków. Zaprojektowane

---

<sup>4</sup> Uszczegółowienie opisu koncepcji nauki czytania wyzwalającej zdziwienie zostało też omówione w: M. Wiśniewska-Kin, 2020; 2021.

<sup>5</sup> Koncepcję graficzną książki obrazkowej przygotowała Marta Ignerska. To światowej klasy graficzka, wielokrotnie nagradzana (m.in. w Bologna Ragazzi), która wyznacza kierunek myślenia o wizualizacjach graficznych dla dzieci. Cztery z blisko dwudziestu zaprojektowanych przez nią książek zostały wpisane na „Listę białych kruków” Jugendbibliothek w Monachium. W jej koncepcji graficznej to obraz staje się

puste strony czekają na projekty dziecka w roli współautora dalszego ciągu historii o 22 dźwiękach, które śnią, marzą, przeżywają i odczuwają. Książka jest traktowana jako „zadanie skierowane do czytelnika”. Dziecko współuczestniczy w tworzeniu sensu, jest współautorem artystycznej książki obrazkowej.

## Plansze edukacyjne

Plansze edukacyjne (22 sztuk) z niebanalnym materiałem wizualnym. Rozbudzają emocjonalność i wartościowanie, otwierają na interpretacje humorystyczne, zachęcają do rozmowy o warstwie przedstawieniowej oraz znaczeniach niedosłownych, uaktywniają skojarzenia o zwizualizowanych gestach, które materializują dźwięk.

## Zestaw drewnianych klocków konstrukcyjnych

Dziecko, budując literę z klocków, uświadamia sobie jej elementy istotne i wyróżniające. Wcięcia klocków umożliwią mu wyczucie drogi kreślenia litery, naturalnie przyczyniając się do wytworzenia śladu pamięciowego. Dzieciom towarzyszy element niespodzianki, zaskoczenia. Konstruowana z klocków litera jako bryła za sprawą dziecięcych działań wyłania się, nabiera kształtu, rośnie i dojrzewa. Dzieciom towarzyszy element niespodzianki i zaskoczenia, mają możliwość popatrzenia na literę z różnych perspektyw. Uczą się na błędach. Korpus wyrazów, które dzieci konstruują i odczytują, poszerza się z zajęć na zajęcia: razem to około 1,3 tysiąca wyrazów.

## Gry planszowe

### „Alfabet demonstracyjny”

Jest to zestaw 22 kartonowych plansz z literami konturowymi oraz ilustracją gestu wywołującego odpowiedni fonem. Plansze można wykorzystywać do prezentowania dzieciom znaków graficznych, jako dekorację sali oraz do pierwszych ćwiczeń kreślenia liter. Plansze z literami zostały wzbogacone wyjątkowym rewersem zaprojektowanym przez Martę Ignerską.

---

tekstem i przemawia z dużą siłą – każe się poderwać, poszukać dźwięków i je usłyszeć. Por. na ten temat: Cackowska, Wincencjusz-Patyna (2017); Olech (2008).



## Gra „Sokole oko z gestami/z literami”

Propozycja gry karcianej pozwala na doskonalenie umiejętności rozpoznawania ilustracji z gestami wywołującymi konkretne głoski / identyfikowania liter i wiązania ich z fonemami. To doskonałe narzędzie do ćwiczeń percepcji wzrokowej. Gra zawiera 45 okrągłych kart. Przeznaczona jest dla 2–5 graczy. Karty zostały wzbogacone wyjątkowym rewersem zaprojektowanym przez Martę Ignerską.

## „Memory literowo-głoskowe”

Gra polega na poszukiwaniu par, czyli liter oraz odpowiadających im ilustracji z gestami wywołującymi konkretne fonemy. Pozwala na doskonalenie pamięci wzrokowej i słuchowej. Gra zawiera 44 kartoniki o wymiarach 5 × 5 cm. Przeznaczona jest dla minimum 2 osób. Kartoniki zostały wzbogacone wyjątkowym rewersem zaprojektowanym przez Martę Ignerską.

## „Diagramy kołowe”

Są to okrągłe plansze podzielone na 11 pól. Pola z literami są opisane literami konturowymi z zaznaczonym punktem wejścia i kierunkiem ich kreślenia. Na polach z gestami są ilustracje prezentujące gesty wywołujące głoski. W zestawie znajdują się dwa diagramy z innymi ilustracjami. Dzięki planszom do gier/zabaw można wprowadzić element losowości. W zestawie znajdują się dwa diagramy opisane literami. Z diagramów można korzystać podczas pracy indywidualnej i grupowej. Plansze zostały wzbogacone wyjątkowym rewersem zaprojektowanym przez Martę Ignerską.

Zaprojektowane narzędzia kulturowe stwarzają pole do wolności, zróżnicowanych form wyrazu, nieliniowego podejścia z możliwością swobodnego dziecięcego nawracania, wykorzystywania różnych zasobów, uczenia się rówieśniczego, uwzględniania punktu widzenia i perspektywy dziecka. Proces uczenia się czytania zyskuje charakter zindywidualizowany. Dziecko przeżywa znak graficzny na swój sposób. Punktem wyjścia są dziecięce doświadczenia, które są wyzwalane na etapie tworzenia opowieści w książce obrazkowej.

## Monitorowanie zamierzonych i niezamierzonych efektów działania

Założyłam, że celem badań będzie nie tylko poznawanie rzeczywistości, lecz także przekształcanie jej zgodnie z potrzebami społecznymi i potrzebami uczestniczących

w praktyce podmiotów. W tym celu podjęłam rozmowy o proponowanej koncepcji udoskonalenia istniejących rozwiązań praktycznych z osobami, których te zmiany dotyczyły. Doświadczenie na etapie wdrażania nowatorskiej strategii nauki czytania i pisania ujawniło, że mimo otwartości i gotowości do wspólnej pracy ze strony nauczycieli pojawiły się pewne obawy co do abstrakcyjnych wizualizacji Marty Ignerskiej oraz tematyki zajęć. Nauczyciele obawiali się, że wyprowadzanie dźwięków z wiedzy osobistej dzieci i przyzwalanie na popełnianie błędów w trakcie konstruowania obrazów graficznych liter będzie miało negatywny wpływ na wiedzę dzieci. Uzasadnienie swoich niepokojów odnajdywali w tendencyjnych treściach przewodników metodycznych z narzuconym tokiem metodycznego postępowania. Wynikało to z głęboko zakorzonego przekonania, że zbyt wczesne uprawomocnienie wiedzy osobistej dziecka, przyzwalanie na popełnianie błędów w procesie konstruowania obrazu graficznego litery może okazać się niewskazane i niewłaściwe.

Ta sytuacja zmotywowała mnie do przeprowadzenia z nauczycielami rozmów o znaczeniu wczesnego osvajania dzieci z obrazami dźwiękowymi głoski wyprowadzonymi z codzienności i niecodziennej wyobraźni dziecka oraz o obrazach graficznych liter konstruowanych z elementów prototypowych. Próbowałam uświadomić nauczycielom, że „ryzykowne intelektualnie” zajęcia są ważne nie tylko dla mnie, ale też dla dzieci biorących w nich udział. Pozwalają bowiem uniknąć tworzenia rozdzwieku między instytucją a życiem, a także sprawić, by przedszkole wspierało dziecko przy wchodzeniu w świat dźwięków i liter, a w przyszłości czytania i pisania, by pomagało wartościować i racjonalizować doświadczaną rzeczywistość w różnych jej wymiarach.

## Metarefleksja nad przedmiotem badań

Przyjęłam, że strategię myślenia, wyjaśniania i zainteresowania dzieci należą nie tylko do sfery aktywności poznawczej, ale też emocjonalnej, motorycznej czy społecznej. Uzasadnienia teoretyczne badań w tym obszarze znalazłam w podejściu jakościowym. Wpisuje się ono w nurt jakościowych badań interpretatywnych (Denzin, Lincoln, 2009; Urbaniak-Zajęc, 2008, 2009)<sup>6</sup>. Typ, charakter, sposób organizowania badań właściwych podejściu jakościowemu miały dla mnie szczególne znaczenie ze względu na możliwość ujmowania złożoności i zmienności oddziaływań, skomplikowanych uwikłań i wielowymiarowych skutków, a więc jako pole różnorodnie zdeterminowanych zdarzeń. Zaprojektowane badania jakościowe, wyprowadzone

---

<sup>6</sup> Badania jakościowe – ze względu na znaczenie przypisywane interpretacjom – określa się również jako badania interpretatywne (bądź paradygmat albo podejście interpretatywne).

z filozoficzno-metodologicznych przesłanek kognitywizmu, pozwoliły uchwycić najistotniejsze składniki tej niestabilnej, procesualnej rzeczywistości edukacyjnej.

Wypracowywanie – na podstawie zaplecza teoretycznego w formie jakościowych badań – własnych koncepcji opisu, analizy i interpretacji zebranych materiałów zakładało otwarty charakter analiz, pozwalało rozpoznać i wyartykułować odmienność dwóch dyskursów: usankcjonowanego tradycją dyskursu pop-dydaktyki jako odmiany potocznego myślenia (Klus-Stańska, 2010, s. 82)<sup>7</sup> o niezmiennym przebiegu postępowania metodycznego w zakresie początkowej nauki czytania i pisania oraz wyzwalanego w inspirującym środowisku edukacyjnym dyskursu dziecięcego, ujawniającego strategię konstruowania obrazu świata dźwięków i liter z perspektywy dzieci oraz ich możliwości w zakresie czytania wyzwalającego myślenie.

## Wprowadzenie zmian i refleksja nad obserwowanymi procesami

W roli badacza i obserwatora uczestniczącego wespół z dziećmi i nauczycielem wdrażającym poszukiwaliśmy strategii zatrzymujących uwagę dzieci na obrazach dźwiękowych i graficznych, uznając prawo dzieci do samodzielności, szczerych wypowiedzi, autentycznych, choć niejednokrotnie niegotowych językowo sądów. Wyzwalaliśmy w dzieciach chęć podjęcia wysiłku poznawczego związanego z interpretacją dwóch poziomów komunikacji – wizualnego za pośrednictwem znaków ikonicznych i werbalnego za pośrednictwem znaków konwencjonalnych. W projektowaniu sytuacji dydaktycznych najistotniejszym czynnikiem pobudzającym wielostronną aktywność dziecka było brunerowskie „skuteczne zdziwienie”. Dzieci wykazywały gotowość do rozwikłania „zagadki” znaczeń. Obcowanie z narzędziami kulturowymi (wizualizacjami graficznymi, tekstami, klockami konstrukcyjnymi, gramami planszowymi) miało stać się dla dzieci autentycznym doświadczeniem wspomagającym wielostronnie rozwój ich zdolności poznawczych. Obserwując zachowania językowe, dzieci nie ograniczały się tylko do patrzenia na zachowanie, one tego zachowania doświadczały; nie tylko oglądały znaki graficzne, ale ucieleśniały je za pomocą gestów; konstruując literę z klocków, odnajdywały podobieństwa mimo różnic (budowały analogie); nadawały znaczenia wspomnieniom – jedno wspomnienie uaktywniało inne (elaboracja); tworzyły trwałe wspomnienia – zapamiętując jeden gest, łatwiej zapamiętywały kolejny (generowanie); konstruowały modelowe przykłady liter z elementów prototypowych klocków (zmniejszenie obciążenia poznawczego); dostrzegały rozbieżności między tym, co zrobiły, a tym, co zrobić powinny;

---

<sup>7</sup> Autorka używa określenia pop-dydaktyka w odniesieniu do ludowego, popularnego sposobu myślenia (wychowania lansowanego w postaci programów typu „Superniania”).

wychwytywały kluczowe informacje na przykładzie skontrastowanych modeli; rysując, tworzyły ścieżki dostępu do zmagazynowanych informacji o obrazach dźwiękowych głoski (zmniejszenie obciążenia poznawczego); usprawniały kontrolę poznawczą w zabawie wyobraźniowej. Działania, które podejmowały dzieci, angażowały ich myślenie niedosłowne i nieodtwórcze (dzieci wkraczały w świat dźwięków i symboli graficznych oraz wizualnych). Autorki projektu założyły, że poznawanie świata głosek i liter powiązane z działaniem, w którym indywidualna ekspresja jest aktem przybliżania się do procesu czytania i pisania, da szansę dzieciom na autentyczne zaciekawienie czytaniem i pisaniem.

Wnioski z badań naukowych zebrane w wyniku czteroletniej działalności wdrożeniowej (w okresie testowania produktu oraz wdrażania na rynek od 2019 r. do chwili obecnej z zamiarem ciągłego rozszerzania zakresu i zasięgu wdrożenia) ujawniają: 1) **pozytywny stosunek dzieci do czytania** – czytają dla przyjemności, są zainteresowane czytaniem i pisaniem; 2) **wzrost dziecięcej biegłości** – zróżnicowane formy aktywności powodują, że dzieci nie nudzą się w procesie czytania i pisania, obserwują i doświadczają zachowań językowych, wykorzystują inteligencję ciała (sięgają po gesty, aby „zobaczyć” dźwięki, wyobrażają sobie literę przez budowanie i „odczuwanie” jej kształtu), nadają znaczenia wspomnieniom, aktywizują pamięć (zapamiętanie jednego gestu sprawia, że zapamiętanie kolejnego staje się łatwiejsze), projektują i rysują ciąg dalszy historii o dźwiękach, bawiąc się, wyobrażają sobie i dostrzegają związki między obrazami głoski i litery; 3) **zmniejszenie przeszkód kulturowych** dzięki wykorzystaniu skonstruowanych narzędzi – dzieci budują wiedzę o świecie dźwięków i liter przy okazji: budowania litery z klocków (aktywność szczególnie atrakcyjna dla chłopców), tworzenia opowieści o dźwiękach, rozpoznawania znaczeń dosłownych i niedosłownych na ilustracjach (szczególnie zainteresowane dziewczynki), a także zabawy grami planszowymi (uaktywnia się cała grupa rówieśnicza).

Zmiana dotyczy też metodyki nauki czytania i pisania: nauczyciele wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego przechodzą z podejścia odtwórczego i zewnątrzsterownego do strategii nauki czytania i pisania o charakterze holistycznym, twórczym i spersonalizowanym. Podejście holistyczne odnosi się do codziennego rozpoznawania świata i funkcjonowania w nim dzieci. Dziecko w trakcie poznawania otaczającego świata jest zanurzone w dźwiękach, którym nadaje znaczenie. A zatem nim pozna głoskę, wyprowadzoną ze sfery intelektualnej, doświadczając wielu dźwięków uaktywniających sferę emocjonalną, wyobraźniową, społeczną.

Poznanie liter dokonuje się w procesie twórczym o charakterze społecznym: dzieci negocjują między sobą znaczenia, które nadają wizualizacjom, negocjują obrazy graficzne liter dwuwymiarowych i trójwymiarowych. Powiązanie poznawania liter z działalnością twórczą dzieci, z rozwiązywaniem problemów stwarza możliwość dynamicznego czytania i równocześnie wyzwalania dodatkowych aktywności dzieci.

## Podsumowanie

Edukacja polonistyczna najmłodszych dzieci, skupiona na technicznej stronie nauki czytania i pisania (określaniu kierunków oraz miejsca na kartce papieru, wykonywaniu poleceń typu „Narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki”), nie służy rozwijaniu ani kompetencji językowych, ani tym bardziej komunikacyjnych, a z całą pewnością nie czyni dzieci świadomymi i odpowiedzialnymi użytkownikami języka, zainteresowanymi czytaniem i pisaniem.

Urzeczywistniona pop-dydaktyka, mimo że naukę czytania i pisania czyni jednym z podstawowych zadań systemu oświatowego, z nieufnością i niedowierzaniem reaguje na dziecięce umiejętności w zakresie czytania, pisania i komunikowania się. Od dzieci przez wszystkie lata uczęszczania do instytucji oczekuje się nie tyle usprawniania tych umiejętności, ile raczej przyswajania wiedzy na ich temat (Klus-Stańska, Nowicka, 2005). Nie dziwi zatem fakt, że społeczeństwo polskie wciąż jest zagrożone analfabetyzmem wtórnym, funkcjonalnym czy półanalfabetyzmem.

Zainicjowana refleksja stała się źródłem poznania i zmiany, narzędziem konstruowania wiedzy zorientowanej na działanie (Červinkova, Gołębiak, 2010). Stanowiła przełomowy epizod w moim rozumieniu i działaniu, zaktywizowała bowiem inny, alternatywny schemat interpretacyjny dyskursu dziecięcego, powodując redefinicję sytuacji, w której zanurzone były podmioty badawcze (Wołodźko, 2010) – w przypadku moich badań dzieci w wieku przedszkolnym. Przedmiotem badawczej eksploracji był skonstruowany projekt cyklu zajęć poświęconych „skutecznemu zdziwieniu” (nauce czytania wyzwalającej myślenie). Uwzględniał on naturalne predyspozycje poznawcze, zainteresowania i doświadczenia dzieci w wieku przedszkolnym.

Punkt wyjścia kolejnych zdarzeń edukacyjnych wyznaczały każdorazowo partykularne, ważne z perspektywy dziecięcej ujęcia wprowadzanej problematyki zogniskowanej wokół obrazów dźwiękowych głoski i graficznych liter. Ich analiza pozwoliła badać taki rodzaj myślenia i działania dzieci, który ma charakter interpretacyjny (odsłania dziecięce rozumienie, ocenianie, wartościowanie) i kreuje dziecięcy obraz świata dźwięków i liter.

Wyjście poza krąg oczywistych i niestety często banalnych strategii metodycznego postępowania wymagało uwzględnienia kilku warunków wstępnych podczas organizowania sytuacji edukacyjnych i przyjęcia zasad niedyrektywnego stylu pracy. Opierało się na zaufaniu do dziecięcych kompetencji poznawczych: wrażliwości emocjonalnej, ciekawości, zdolności tworzenia nieszablonowych skojarzeń. Konieczna była akceptacja odkrywczych, śmiałych koncepcji oraz uznanie prawa do zajęcia własnego stanowiska w dyskutowanej kwestii i podejmowania autonomicznych decyzji. Wiedza jest bowiem „niegotowa”, co oznacza, że nie istnieje ostateczny

sens pojęcia. Badacza musi więc interesować nie tylko to, co poznawane, ale również odtworzenie drogi myślowej dziecka, jego zdolności poznawczych, które ujawniają się podczas rekonstruowania obrazów dźwiękowych i graficznych w dziecięcej świadomości. W zależności od sposobu, w jaki dziecko zostaje wprowadzone w świat czytania, pisania i mówienia, będzie im nadawało różne znaczenia. Dzieje się tak, ponieważ rola pierwszych doświadczeń w interpretowaniu przeżywanych sytuacji jest ogromna i pochodzący z nich pierwotny zapis interpretacyjny często zostaje wdrukowany na stałe.

Uczestniczący sposób postrzegania świata doświadczanego pokazał mi, jak ważne jest to, aby dziecko odczuło, że czytanie, pisanie i mówienie wnoszą znaczące wartości do jego życia (Kwieciński, 2002). Rozbudzanie dziecięcego myślenia niedosłownego, wyzwalanie entuzjazmu poznawczego i uwalnianie radości z uczenia się daje dziecku szansę na stanie się człowiekiem **świadomie czytającym i piszącym**. Tylko wtedy, gdy dziecko jest gotowe bez przymusu pokonać techniczne i językowe trudności, by odkryć zawartą w nieznanym tekście tajemnicę, będzie gotowe do świadomego kontaktu ze słowem mówionym i pisany.

## Bibliografia

- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Bruner, J.S. (1965). *Proces kształcenia*, tłum. J. Radzicki. Warszawa: PWN.
- Bruner, J.S. (1966). *W poszukiwaniu teorii nauczania*, tłum. E. Krasińska. Warszawa: PIW.
- Bruner, J.S. (1971). *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, tłum. E. Krasińska. Warszawa: PIW.
- Bruner, J.S. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tłum. B. Mroziak. Warszawa: PWN.
- Bruner, J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Brzezińska, A. (2005). *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*. Kraków: Znak.
- Cackowska, M., Wincencjusz-Patyna, A. (2017). *Polska szkoła książki obrazkowej*. Gdańsk: Nadbałtyckie Centrum Kultury.
- Červinkova, H., Gołębnik, B.D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych, tłum. K. Podemski. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 51–54.
- <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/pi/article/view/26229/23943> (dostęp: 20.03.2022).
- <https://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/5072> (dostęp: 20.03.2022).



- Karwatowska, M., Tymiakin, L. (2014). *Światy uczniowskie. Język – media – komunikacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Wydawnictwo Edytor.
- Kwieciński, Z. (2002). *Wykluczanie*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Olech, J. (2008). *Dziewczyny Juliana*. *Tygodnik Powszechny*, 18 maja.
- Polanyi, M. (1964). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. New York: Harper and Row.
- Puzynina, J. (1992). *Język wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Puzynina, J. (1997). *Słowo – wartość – kultura*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
- Spitzer, M. (2013). *Cyfrowa demencja. W jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*, tłum. A. Lipiński. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Urbaniak-Zajac, D. (2008). Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna. W: K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Urbaniak-Zajac, D. (2009). O problemach towarzyszących badaniom jakościowym. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2.
- Warchała, J. (1981). *Dialog potoczny a tekst*. Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Wiśniewska-Kin, M. (2013). *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Wiśniewska-Kin, M. (2020). Doświadczenie kultury innowacji w edukacji językowej – przeciw rutynie w uprawianiu dydaktyki. *Forum Oświatowe*, 1(63), 97–111.
- Wiśniewska-Kin, M. (2021). Kiedy koniec wieńczy dzieło. Skuteczne zdziwienie w „teatrze życia codziennego”. *Problemy Wczesnej Edukacji* 1(52), 129–141.
- Wołodźko, E. (2010). *Badania w działaniu. Refleksja – wiedza – emancypacja*. W: H. Kędzierska (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

## Abstract

### **Innovative Implementation Project *Effective Astonishment.* *Learning to Read Triggers Thinking***

This paper presents the results of a diagnostic and implementation study. The implementation of the educational project *Effective astonishment. Learning to read triggers thinking* began in the local environment (Łódź) in the 2018/2019 school year with one preschool group. Over the past four years (2019–2022), the scope and range of implementation have expanded. Currently, the project is implemented in dozens of kindergartens and schools nationwide, supporting 3,500 institutions. Research activities focused on (1) diagnosing the problem of radical decline in interest in reading and writing, lack of motivation and proficiency in reading comprehension skills and reading for pleasure, (2) developing an innovative concept of literacy learning with cultural tools, (3) implementing the strategy, (4) in-depth reflection on the activities and their effects. The study adopted a didactic intervention model. The researcher acted as a participant observer, and the material was gathered from participant observation. The observation was centered around self-initiated intervention activities, encompassing both the students' activities and the effects of those activities. The results of the study reconstructed the importance of the initiated educational environment in the process of triggering children's skills in identifying sound images of the voice and graphic images of the letter, synthesis and analysis, reading technique, reading comprehension, and assigning meaning to graphic visualisation, as well as critical evaluation of visual and verbal levels of communication.

**Keywords:** educational action research, didactic interventions, implementation project, method of learning to read and write, preschool children

**JEL Classification Codes:** I24, O31

### **dr hab. Monika Wiśniewska-Kin, prof. UŁ**

Pracownik naukowo-dydaktyczny Uniwersytetu Łódzkiego. Od początku drogi naukowej jasno określała swoje zainteresowania badawcze w obszarze pedagogiki wczesnoszkolnej, koncentrując się na problematyce mowy i myślenia dzieci. Kierunek poszukiwań i prób badawczych wyprowadza z tych dziedzin refleksji teoretycznej, które skupiają się na procesach poznawczych dziecka w młodszym wieku szkolnym, a także psychologicznych i kulturowych uwarunkowaniach uczenia się. Na jej dorobek naukowy składają się liczne artykuły oraz pięć prac zwartych. Za swoją działalność naukową i wdrożeniową otrzymała liczne nagrody. Projekt „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie” został dwukrotnie wyróżniony na INTARG – Międzynarodowych Targach Wynalazków i Innowacji. Zdobył nagrodę międzynarodową World Invention Intellectual Property Associations, przyznaną przez Międzynarodową

Organizację WIIPA (World Invention Intellectual Property Associations) z Tajwanu, oraz złoty medal International Invention and Innovation Show Intarg. W 2022 r. zdobył Nagrodę Ministra Edukacji i Nauki w obszarze działalności wdrożeniowej, wyróżnienie Łódzkie Eureka 2020 w kategorii nauka. Został nominowany i wyróżniony w konkursie Książka Roku 2020 IBBY (International Board on Books for Young People). Został wyróżniony w konkursie „Mam Pomysł na Startup” w edycji „Młodzi w Łodzi” w 2021 r. Był prezentowany na 15. Łódź Design Festival w ramach łódzkiego Centrum Festiwalowego Art Inkubator Fabryka Sztuki.

e-mail: [monika.kin@uni.lodz.pl](mailto:monika.kin@uni.lodz.pl)

ORCID: 0000-0002-6300-8435