

Małgorzata Sławińska, Milena Kaczmarczyk

Czy nauczyciel wczesnej edukacji może być wzorem porozumiewania się w języku ojczystym? : rozważania o (nie)kompetencjach językowych studentów pedagogiki = Is a teacher of early education a role model to follow...

Prace Językoznawcze 19/1, 137-150

2017

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Małgorzata Sławińska
Olsztyn
e-mail: malgorzata.slawinska@uwm.edu.pl

Milena Kaczmarczyk
Olsztyn
e-mail: milena.kaczmarczyk@uwm.edu.pl

Czy nauczyciel wczesnej edukacji może być wzorem porozumiewania się w języku ojczystym? Rozważania o (nie)kompetencjach językowych studentów pedagogiki

**Is a teacher of early education a role model to follow
in communicating in the mother tongue?
On linguistic (in)competence of pedagogy students**

The article discusses the results of the research concerning the self-assessment of pedagogy students of their ability to communicate in mother tongue as well as their real language competence revealed in their final papers.

Słowa kluczowe: studenci pedagogiki, porozumiewanie się w języku ojczystym, kompetencje językowe i komunikacyjne, wczesna edukacja

Key words: Pedagogy students, communication in mother tongue, language and communication competence, early education

1. Wprowadzenie

Mowa i język traktowane są jako narzędzia porozumiewania się, których prawidłowe używanie jest uwarunkowane posiadaniem trzech podstawowych kompetencji: językowej (obejmującej umiejętność rozumienia i (re)produkowania zdań poprawnych pod względem artykulacyjnym i gramatycznym), komunikacyjnej (rozumianej jako używanie słów zgodnie z ich przeznaczeniem, stosowanie reguł prowadzenia rozmowy, znajomość różnorodnych zwrotów językowych, umiejętności narracyjne itp.), poznawczej (umiejętność zdobywania wiedzy oraz operowania nią) (Kuszak 2011: 34–35). Nabycie

tych kompetencji jest niezbędne do pełnowartościowego, satysfakcjonującego życia w społeczeństwie wiedzy. Wśród ustanowionych w *Zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady* kompetencji kluczowych (Dziennik Urzędowy UE, L 394) zostały one nazwane porozumiewaniem się w języku ojczystym, definiowanym jako „[...] zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) oraz językowej interakcji w odpowiedniej i kreatywnej formie w pełnym zakresie kontekstów społecznych i kulturowych – w edukacji i szkoleniu, pracy, domu i czasie wolnym” (Dziennik Urzędowy UE, L 394/14). W niniejszym artykule zostanie omówiony edukacyjny aspekt kształtowania tej kompetencji.

2. Rola nauczyciela w kształtowaniu kompetencji językowych i komunikacyjnych dzieci

Ścierające się stanowiska dotyczące rozwoju języka wskazują na odmienne mechanizmy warunkujące ten rozwój. Klasyczne już podejścia, których przedstawiciele mają największy wkład w wiedzę z tego obszaru, to teorie behawiorystyczne, natywistyczne i społeczno-interakcyjne.

Zgodnie z podejściem behawiorystycznym, dziecko uczy się języka tak samo jak innych zachowań poprzez warunkowanie instrumentalne, a więc na drodze procedury, „podczas której jednostka nabywa określonych wzorców zachowania w wyniku nagradzania za ich przejawianie lub karania za nieprzyswajanie” (Schaffer 2005: 319). Dla skutecznego uczenia się umiejętności językowych dziecko potrzebuje zatem odpowiedniego wzoru do naśladowania, a jego zachowanie językowe jest odpowiedzią na zachowanie innych ludzi, jednak samo dziecko pozostaje niemal całkowicie bierne (Kuszak 2011: 58).

W teorii natywistycznej, zapoczątkowanej przez Noama Chomskiego, język pojawia się jako zdolność wrodzona. Pojęciem podstawowym dla tego podejścia jest wewnętrzny mechanizm przyswajania języka (LAD) – struktura mózgu, która jest odpowiedzialna za posługiwanie się tzw. gramatyką uniwersalną, pozwalającą porozumiewać się dziecku we wszystkich językach świata. Zwolennicy teorii natywistycznej są przekonani o istnieniu okresu krytycznego w przyswajaniu języka, który trwa od pierwszego roku życia do okresu pokwitania (Kurcz 2005: 96).

W teorii społeczno-interakcyjnej, dla której najważniejsze były prace Jerome’a Brunera, istotną wagę przywiązuje się do kontaktów komunikacyjnych, jakie dzieci podejmują w pierwszych latach swego życia. Nabywanie umiejętności językowych odbywa się dzięki systemowi wsparcia przyswajania

języka (LASS), które przyjmuje różne formy (Schaffer 2009: 323). Teoria ta sytuuje się w nurcie konstruktywizmu społecznego, zgodnie z którym „uczenie się dziecka oparte jest raczej na aktywnym dążeniu do zrozumienia świata, niż na biernym przyswajaniu wiedzy, oraz że najskuteczniejsze uczenie się ma miejsce we współpracy z innymi” (Schaffer 2009: 225).

Zdaniem psychologów i językoznawców osiągnięcie pełnej kompetencji językowej (rozumianej jako używanie języka w sposób podobny do dorosłego użytkownika) trwa do około dziewiątego roku życia (Kurcz 2005: 80). Zatem zakończenie tego procesu zbiega się z końcem nauki w klasach początkowych. Te ustalenia wyznaczają ważną rolę w procesie rozwoju języka dzieci ich nauczycielom na poziomie najpierw edukacji przedszkolnej, a następnie wczesnoszkolnej. Jak pisze Regina Pawłowska: „O ile we wczesnym dzieciństwie rozwój języka w sprzyjających warunkach odbywa się spontanicznie i łatwo, o tyle w wieku przedszkolnym i szkolnym nad językiem trzeba pracować umiejętnie i systematycznie. Umiejętności umysłowe, językowe i poznawcze muszą być świadomie kształcone przez rodzinę i szkołę, pobudzane do intensywnego rozwoju za pomocą różnorodnych ćwiczeń” (Pawłowska 2009: 89).

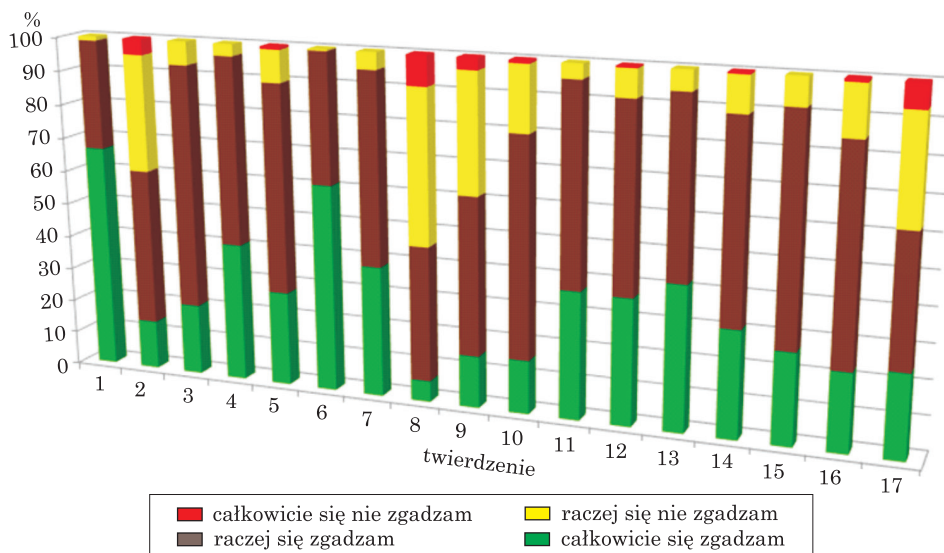
W początkach edukacji nauczyciel staje się jedną z osób znaczących w życiu dziecka. Karolina Appelt zauważa: „z jednej strony jest [...] obiektem uwielbienia, lecz z drugiej strony niesie na swych barkach ogromną odpowiedzialność, w jego rękach bowiem leży dalszy rozwój dziecka” (Appelt 2005: 280). Nauczyciel w odniesieniu do językowego rozwoju uczniów nie może ograniczać się jedynie do bycia wzorem do naśladowania, jak tego chcieli behawioryści, lecz powinien spełniać następujące warunki:

- dostosowywać działania edukacyjne do zdiagnozowanych umiejętności dzieci; zaleca się, aby poziom zadań wykraczał poza aktualne umiejętności, stanowił wyzwanie poznawcze;
- aktywnie słuchać i reagować na język dzieci oraz sposób jego użytkowania, a nie tylko wartościować poprawność wypowiedzi;
- wspierać dzieci w rozwoju umiejętności językowych, stwarzając okazje do użytkowania języka w różnych sytuacjach, wzbogacać doświadczenia językowe wychowanków, zaspokajać naturalną potrzebę ekspresji słownej;
- tworzyć okazje do wykorzystywania języka w eksploracji otoczenia, rozwiązywaniu problemów, w twórczych działaniach;
- umożliwiać kooperację rówieśniczą w procesie werbalnego komunikowania się (Żytko 2010: 25).

Ustaleni, na ile kandydaci na nauczycieli są w stanie sprostać tym oczekiwaniom, służyły badania samooceny studentów pedagogiki odnośnie do posiadanych kompetencji językowych i komunikacyjnych, a następnie ich rzeczywistych umiejętności w oparciu o analizę poziomu realizacji zadań o charakterze językowym.

3. Samoocena studentów w zakresie kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym

Badania zostały zrealizowane w 2014 r. Objęto nimi 263 studentów (262 kobiety, jednego mężczyźnę) kierunku pedagogika o specjalności edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna (studia I stopnia) oraz wczesna edukacja (studia II stopnia). Dobór próby miał charakter celowy. Wybrano osoby rozpoczynające studia (105 studentów pierwszego roku studiów licencjackich) i kończące edukację na poziomie wyższym (157 studentów drugiego roku studiów magisterskich). Badani kształcili się zarówno w trybie stacjonarnym (154 osoby), jak i niestacjonarnym (108 osób). Pochodzili w większości



Wykres 1. Samoocena studentów w zakresie kompetencji porozumiewania się w języku ojczystym

1. Potrafię swobodnie wyrażać opinie na tematy, w których dobrze się orientuję. 2. Chętnie zabieram głos w dyskusji na forum grupy. 3. Dobrze radzę sobie z formułowaniem argumentów popierających moje tezy. 4. Jeśli mam okazję obserwować jakieś wydarzenia, z łatwością jestem w stanie zrelacjonować ich przebieg. 5. Swobodnie porozumiewam się z osobami o wyższym statusie społecznym/zawodowym np. lekarzem, wykładowcą akademickim. 6. Umieję dostosować swój język do możliwości komunikacyjnych małego dziecka. 7. Potrafię wyjaśniać innym niezrozumiałe pojęcia i złożone kwestie, jeśli dobrze się w nich orientuję. 8. Rozumiem i używam na co dzień słów obcego pochodzenia np. ambiwalentny, insynuować, konformizm. 9. Znam wiele przysłów oraz powiedzeń i chętnie wzbogacam nimi swoje wypowiedzi. 10. Posiadam gruntowną wiedzę na temat gramatyki i języka polskiego i stosuję jej reguły w codziennej komunikacji. 11. Z łatwością formułuję wypowiedzi w języku pisanim. 12. Dobrze orientuję się w regułach ortograficznych i uwzględniam je podczas tworzenia tekstu. 13. Znam zasady interpunkcji i stosuję je w wypowiedziach pisemnych. 14. Bez trudności konstruuje różnego rodzaju teksty w sytuacjach edukacyjnych (notatka, streszczenie, esej, sprawozdanie itp.) oraz w życiu codziennym (np. życzenia, podanie, CV, list motywacyjny). 15. Z łatwością wyszukuję istotne informacje w tekstach naukowych. 16. Potrafię odczytać znaczenie metafor w utworach poetyckich. 17. Interesuję się literaturą piękną i w wolnym czasie chętnie czytam książki.

ze środowiska wiejskiego (125 osób) oraz miast do 50 tys. mieszkańców (81 osób), rzadziej z miast liczących 50–100 tys. mieszkańców (23) oraz powyżej 100 tys. mieszkańców (31). Respondenci byli głównie absolwentami liceów – 225, rzadziej techników – 36. Dominował profil humanistyczny (115 osób).

Zastosowaną metodą badawczą był sondaż diagnostyczny, techniką ankietowanie. Przygotowano autorski kwestionariusz składający się z 21 twierdzeń, do których należało się ustosunkować, wybierając jedną z następujących odpowiedzi: „całkowicie się zgadzam”, „raczej się zgadzam”, „raczej się nie zgadzam”, „całkowicie się nie zgadzam”. Zaproponowane twierdzenia dotyczyły wiedzy, umiejętności i postaw właściwych dla porozumiewania się w języku ojczystym jako kompetencji kluczowej (twierdzenia 1–17) oraz czynników kształtujących kompetencje językowe i komunikacyjne (twierdzenia 18–21).

Analiza odpowiedzi udzielanych przez badanych pozwala stwierdzić, iż studenci wysoko oceniają własne kompetencje. Odnośnie do większości stwierdzeń, będących deklaracją posiadania określonej wiedzy, umiejętności i postaw (wyrażanych sformułowaniami typu „znam”, „posiadam wiedzę”, „orientuję się”, „dobrze radzę sobie”) respondenci wybierali odpowiedź „całkowicie się zgadzam” lub „raczej się zgadzam” (patrz wykres 1).

Największą pewnością co do wysokiego poziomu swoich umiejętności studenci wykazywali w odniesieniu do wyrażania opinii na tematy, w których dobrze się orientują (patrz tab. 1) oraz dostosowywania języka do możliwości odbiorczych małego dziecka (tab. 2)¹.

Tabela 1. Deklaracje studentów odnośnie do umiejętności swobodnego wyrażania opinii na tematy, w których dobrze się orientują

Potrafię swobodnie wyrażać opinie na tematy, w których dobrze się orientuję		Częstość	Procent	Procent ważnych
Ważne	raczej się nie zgadzam	3	1,1	1,1
	raczej się zgadzam	85	32,3	32,3
	całkowicie się zgadzam	175	66,5	66,5
	ogółem	263	100,0	100,0

Zaznaczając odpowiedź dotyczącą pierwszego stwierdzenia umieszczonego w kwestionariuszu ankiety, studenci prawdopodobnie mieli na myśli interakcje podejmowane w niewielkim gronie bliskich osób, gdyż na forum grupy ćwiczeniowej (20–30-osobowej) wypowiadają się niechętnie nawet wówczas, gdy mogą sięgać do wiedzy osobistej. Z kolei przekonanie o posiadaniu umiejętności dostosowania języka do możliwości komunikacyjnych

¹ Do opracowania danych wykorzystano program do analizy statystycznej PS IMAGO PRO (SPSS).

Tabela 2. Umiejętność dostosowania języka do możliwości komunikacyjnych małego dziecka w samoocenie studentów

Umiem dostosować swój język do możliwości komunikacyjnych małego dziecka		Częstość	Procent	Procent ważnych
Ważne	raczej się nie zgadzam	1	0,4	0,4
	raczej się zgadzam	101	38,4	38,5
	całkowicie się zgadzam	160	60,8	61,1
	razem	262	99,6	100,0
Braki danych	brak odpowiedzi	1	0,4	
Ogółem		263	100,0	

kilkulatka badani łączą zapewne z koniecznością używania „języka dziecka”, a nie dostosowania wypowiedzi do poziomu rozumowania wychowanków. Wyraża się to najczęściej w niepotrzebnym zdrabnianiu słów i charakterystycznej intonacji, co należy uznać za infantyлизację języka.

Najniżej studenci oceniają z kolei własne umiejętności dotyczące stosowania w codziennym języku słów obcego pochodzenia (tab. 3). Przepuszczalnie na wynik ten wpłynęły przykłady użyte w kwestionariuszu. Być może gdyby zastosowano inne wyrazy, np. *antypatia*, *bilans*, *wariant*, samoocena studentów w tym obszarze kompetencji byłaby wyższa. Respondenci przyznają się ponadto do niechętnego zabierania głosu na forum grupy (tab. 4), słabego zainteresowania literaturą piękną oraz niechęci do czytania książek (tab. 5). Szczególnie te ostatnie, śmiałe deklaracje studentów wydają się niepokojące, gdyż przedstawiają w niekorzystnym świetle wizerunek przyszłych nauczycieli i humanistów².

Tabela 3. Rozumienie i używanie na co dzień słów obcego pochodzenia w samoocenie studentów

Rozumiem i używam na co dzień słów obcego pochodzenia, np. ambiwalentny, insynuować, konformizm		Częstość	Procent	Procent ważnych
Ważne	całkowicie się nie zgadzam	23	8,7	8,7
	raczej się nie zgadzam	119	45,2	45,2
	raczej się zgadzam	104	39,5	39,5
	całkowicie się zgadzam	16	6,1	6,1
	brak odpowiedzi	1	0,4	0,4
	Ogółem	263	100,0	100,0

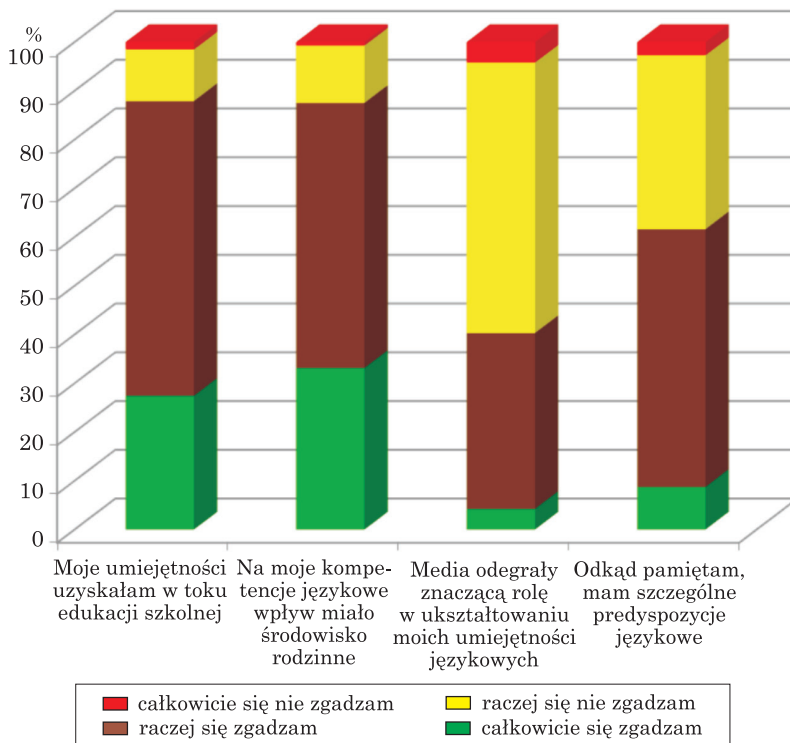
² Badania przeprowadzone przez TNS Polska dla Biblioteki Narodowej wykazują, że niechęć do czytania jest w naszym kraju zjawiskiem powszechnym. W 2015 r. 18% dorosłych Polaków przyznało, iż nie przeczytali w życiu żadnej książki, a 57% zaprzestało czytania po ukończeniu szkoły lub studiów.

Tabela 4. Deklaracje studentów na temat aktywności w dyskusjach na forum grupy

Chętnie zabieram głos w dyskusji na forum grupy		Częstość	Procent	Procent ważnych
Ważne	całkowicie się nie zgadzam	12	4,6	4,6
	raczej się nie zgadzam	91	34,6	34,6
	raczej się zgadzam	122	46,4	46,4
	całkowicie się zgadzam	38	14,4	14,4
	Ogółem	263	100,0	100,0

Tabela 5. Zainteresowanie literaturą piękną i czytanie książek w samoocenie studentów

Interesuję się literaturą piękną i w wolnym czasie chętnie czytam książki		Częstość	Procent	Procent ważnych
Ważne	całkowicie się nie zgadzam	18	6,8	6,8
	raczej się nie zgadzam	81	30,8	30,8
	raczej się zgadzam	100	38,0	38,0
	całkowicie się zgadzam	64	24,3	24,3
	Ogółem	263	100,0	100,0



Wykres 2. Deklaracje studentów dotyczące czynników kształtujących ich kompetencje językowe i komunikacyjne

Określając źródła własnych kompetencji językowych i komunikacyjnych, badani wskazują przede wszystkim środowisko rodzinne oraz edukację szkolną. Mniejsze znaczenie przypisują predyspozycjom wrodzonym, a za najmniej istotny uznają wpływ mediów (wykres 2).

4. Rzeczywisty poziom kompetencji studentów

Ocena własnych kompetencji językowych i komunikacyjnych studentów okazuje się mocno zawyżona w zestawieniu z pracami zaliczeniowymi, których poziom może być wskaźnikiem wybranych umiejętności językowych lub wiedzy o języku. Analiza ustnych wypowiedzi studentów, odnotowanych podczas prowadzenia zajęć próbnych w ramach praktyki śródrocznej w przedszkolu i szkole oraz innych zajęć ćwiczeniowych, pozwala na następującą charakterystykę:

1. Studenci niechętnie podejmują aktywność werbalną podczas zajęć akademickich.

2. Częściej zabierają głos w sytuacjach dających możliwość odtworzenia określonych treści, aniżeli wymagających analizy i interpretacji, udziału w dyskusji, dokonania własnego osądu, podania przykładu itp.

3. Wypowiedzi studentów są zwykle krótkie, słownictwo uproszczone, potoczne.

4. Poprawność gramatyczna pozostawia wiele do życzenia, błędy językowe nie są przez studentów korygowane, co świadczy o ich niskiej świadomości językowej.

5. W mowie niektórych osób utrzymują się regionalizmy i dialektyzmy.

6. U wielu studentów zauważa się wady wymowy, które nie są przez nich postrzegane jako przeszkoda w wykonywaniu zawodu nauczycielskiego.

W toku edukacji akademickiej studenci przygotowują różnorodne prace pisemne, w których ujawniają kompetencje językowe. Na potrzeby prezentowanych badań analizowano z tej perspektywy prace egzaminacyjne, kolokwia, scenariusze zajęć oraz dokumentację realizacji praktyki ciągłej w przedszkolu i szkole. Dodatkowo uwzględniono treść wiadomości e-mail kierowanych przez badanych studentów do jednej z autorek niniejszego artykułu. W wyniku przeglądu wspomnianych opracowań poczyniono następujące spostrzeżenia:

1. Studenci zwykle realizują minimalne wymagania dotyczące objętości prac zaliczeniowych (liczba stron).

2. Przygotowując różne typy tekstów (definicje, sprawozdania, scenariusze, listy elektroniczne, opinie, refleksje i in.), studenci nie różnicują stylu i konstrukcji wypowiedzi.

3. Prace pisemne obfitują w błędy różnego typu, w tym rażące (uniemożliwiające zrozumienie sensu); jedynie nieliczne obszerniejsze prace pisemne są poprawne pod względem językowym.

Do najczęstszych błędów³, które odnotowano w wypowiedziach badanych studentów, należą:

- a) błędy gramatyczne fleksyjne, np. **wziąć zam. wziąć*, **uczni zam. uczniów*, **wymyśleć zam. wymyślić*, **kontrol zam. kontrola*, **ja rozumie zam. ja rozumiem*;
- b) błędy gramatyczne składniowe, np. **dzieci zrobili zam. dzieci zrobiły*, **powiedz dla pani zam. powiedz pani*, **uczniowie powiedziały zam. uczniowie powiedzieli*;
- c) błędy leksykalne słownikowe, np. **hospitalizować zam. hospitować*, **symulować zam. stymulować*, **efektowny zamiast efektywny*, **adoptować zam. adaptować*, **ustać zam. stanąć*, **kosmita zamiast kosmonauta*, **Dzieci mają rozwiązać aby dwa zadania. zam. Dzieci mają rozwiązać tylko dwa zadania*, **charakteryzacja zam. charakterystyka*;
- d) błędy leksykalne frazeologiczne, np. **po najmniejszej linii oporu zam. po linii najmniejszego oporu*; użycie w dosłownym znaczeniu frazeologizmu *Gdzie kucharek sześć, tam nie ma co jeść*⁴;
- e) błędy fonetyczne – nieprawidłowa wymowa, np. [reŋk'e], [mog'e], [mogõm], [take]; nieprawidłowe akcentowanie, np. *metryka*, *matematyka*, *pedagogika*;
- f) błędy stylistyczne – niewłaściwy dobór środków językowych, np. w wypowiedziach kierowanych do dzieci: **Jeżeli chcesz, to idź do kibla. zam. Jeżeli chcesz, to idź do toalety*; **Popraw to, bo tak to wygląda, że masakra! zam. Popraw to, bo to bardzo źle wygląda*; w korespondencji e-mailowej z wykładownicą akademickim dotyczącej przygotowań do praktyki: *Szanowna Pani, tragedia, drucziki kreatywne mi nie przyszły, napisali mi meila, że była jakaś obsuwa w nadaniu paczki. Jak mam teraz zamienić pomysł? Pani nauczycielka była bardzo zadowolona z tych drucików... Z poważaniem [imię i nazwisko studentki]*;

³ W artykule zastosowano klasyfikację błędów językowych według: A. Markowski (2012): *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa, s. 55–60.

⁴ Podczas zajęć próbnych prowadzonych w przedszkolu studentka w następujący sposób wyjaśniła dzieciom sens tego powiedzenia: „To oznacza, że sześć kucharek gotujących naraz nie ugotuje obiadu”.

g) błędy ortograficzne

- używanie niewłaściwych liter i połączeń literowych w zapisie, np. **żq-glerzy* zam. *żonglerzy*, **stwożenie* zam. *stworzenie*, **bespiecznie* zam. *bezpiecznie*, **wykożystaniem* zam. *wykorzystaniem*, **przeżucenie* zam. *przerzucenie*, **obdaża* zam. *obdarza*, **tępo* zam. *tempo*, **ważywa* zam. *warzywa*, **ułuż* zam. *ułoż*, **zakłucające* zam. *zakłócające*, **regół* zam. *reguł*, **hronologicznie* zam. *chronologicznie*, **konty* zam. *kąty*, **obronczki* zam. *obrączki*, **czyhający* zam. *czyhający*, **przestszeni* zam. *przeźstrzeni*, **naganom* zam. *naganą*⁵, **dziecią* zam. *dzieciom*⁶;
- niewłaściwa pisownia łączna lub rozdzielna, np. **pokolei* zam. *po kolei*, **na przeciwko* zam. *naprzeciwko*, **napewno* zam. *na pewno*, **spowrotem* zam. *z powrotem*;
- niewłaściwe używanie wielkich i małych liter na początku wyrazów, np. **w Sali* zam. *w sali*, **pochodzenia Polskiego* zam. *pochożenia polskiego*, **części Latawca* zam. *części latawca*, **dzieci z Panią*⁷;

h) błędy interpunkcyjne – brak właściwego znaku interpunkcyjnego, zbędne lub niewłaściwe użycie znaku interpunkcyjnego, np.

- * *Nauczyciel [...] opowiada o roli klienta, który zamawia niezdrową żywność, pomimo, że źle się czuje.* (poprawnie: *Nauczyciel [...] opowiada o roli klienta, który zamawia niezdrową żywność, pomimo że źle się czuje.*);
- * *N-l pokazuje dzieciom stare zabawki które znalazła u siebie porównując je z nowymi znajdującymi się u nich w klasie Dzieci wskazują różnice i podobieństwa pomiędzy tymi zabawkami N-l zapisuje wybrane na tablicy a dzieci starają się przepisać* (poprawnie: *Nauczycielka pokazuje dzieciom stare zabawki, które znalazła u siebie. Uczniowie porównują je z nowymi, znajdującymi się u nich w klasie. Dzieci wskazują różnice i podobieństwa pomiędzy tymi zabawkami. Nauczycielka zapisuje wybrane propozycje na tablicy, a dzieci starają się je przepisać.*);
- * *Zaczynając swoją praktykę od zajęć hospitowanych muszę powiedzieć, że zajęcia mi się podobały do klasy trzeciej uczęszcza tylko 10 osób, jako pierwsze nasunęło mi się pytanie czy praca z tak małą liczbą dzieci jest łatwiejsza?* (poprawnie: *Zaczęłam swoją praktykę od zajęć hospitowanych i muszę powiedzieć, że zajęcia mi się podobały. Do klasy trzeciej*

⁵ Chociaż podany przykład można wiązać ze złym zastosowaniem reguł fleksyjnych wynikającym z niewłaściwej wymowy, to w tym przypadku wymowa była poprawna, a zapis ortograficzny błędny.

⁶ Podobny przypadek jak wyżej.

⁷ Studenci słowem *pani* określają nauczycielkę przedszkola bądź klas I–III szkoły podstawowej, przejmując takie nazewnictwo od dzieci.

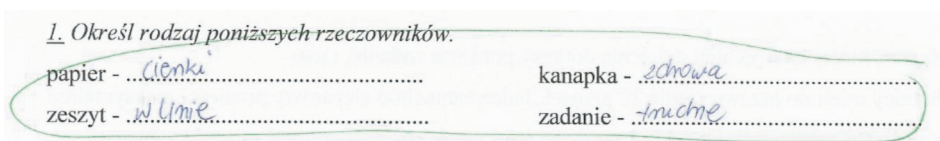
uczęszcza tylko 10 osób, więc jako pierwsze nasunęło mi się pytanie, czy praca z tak małą liczbą dzieci jest łatwiejsza.).

Niektóre wypowiedzi pisemne zawierają uchybienia różnego rodzaju, które należy określić jako nieumiejętność budowania spójnego tekstu. Przykładem może być fragment sprawozdania z realizacji praktyki ciągłej w szkole (1) oraz komentarz do propozycji zawartych w przewodniku metodycznym dla nauczycieli przedszkola (2):

- (1) *Szkoła ma jednego informatyka uruchomienie tablic spadł na Panią Agnieszkę, która miała wiele innych obowiązków po drodze pojawiły się problemy z głosem z reagowaniem na dotyk zawieszaniem się tablic, więc możliwość skorzystania z nich odkładała się w czasie i ja nie miałam takiej możliwości.*
- (2) *Nazywanie i segregowanie produktów. Dzieci oglądają zakupy opakowania zrobione przez N. Dzielą je na artykuły spożywcze i chemiczne. Opakowania nie robi N. Nie Ma czasu w grupie 3,4latków. Rodzice na prośbę N zbierają i przynoszą do przedszkola opakowania. Poprawia się współpraca z rodzicami.*

Przytoczone przykłady karygodnych błędów językowych popełnianych przez studentów – przyszłych nauczycieli nie są odosobnione. Jeszcze bardziej zatrważający jest fakt, iż popełniają je osoby będące w przeważającej liczbie absolwentami szkół średnich o profilu humanistycznym.

W badaniu ankietowym 80% studentów zadeklarowało, że posiada gruntowną wiedzę z zakresu gramatyki języka polskiego, jednak o faktycznych kompetencjach studentów w tym obszarze świadczą wybrane zadania realizowane w ramach przedmiotu *metodyka kształcenia zintegrowanego*. W jednej z prac zaliczeniowych studenci⁸ mieli wykonać ćwiczenia językowe przeznaczone dla uczniów klas I–III oraz określić ich rodzaj (gramatyczne, syntaktyczne, słownikowo-frazeologiczne, ortograficzne). Poziom realizacji wspomnianych zadań ujawnił rażące braki badanych w zakresie podstawowej wiedzy o języku. Zaledwie 26 osób ze 157 bezbłędnie wykonało to ćwiczenie (co stanowi 16,6% badanej grupy). Wybrane przykłady błędnie wykonanych zadań przedstawiono poniżej:



⁸ Ćwiczenie wykonywali jedynie studenci studiów drugiego stopnia.

2. Dopisz formy stopnia wyższego i najwyższego.

Duży - wyższy, najwyższy

Biały - bielszy, ...

Ćwiczenie: ...stopniowania... przenajwyższy?

3. Podkreśl w zdaniu czasowniki.

Kup prezent dla Ani, bo jutro obchodzi urodziny i prosiła, abyśmy przyszli na wieczorne przyjęcie.

Ćwiczenie: ...opomaganie

1. Podkreśl wyrazy w których ó wymienia się na o.

królowna, rów, krówka, róża, mówić, córka, półka, dwóch, Bóg, ogród, góra, sójka, krótki

Ćwiczenie: ...ortograficzny

Wiedza, do której odwołują się zaprezentowane ćwiczenia, obejmuje elementarne treści w zakresie edukacji polonistycznej, przewidziane dla klas I–III szkoły podstawowej⁹. Braki, jakie ujawnili studenci, są o tyle niepokojące, iż w materiałach dla nauczycieli nie zamieszcza się „klucza odpowiedzi”, zatem nie mają oni innej możliwości weryfikacji poprawności wykonania zadań przez uczniów, aniżeli korzystanie z własnej wiedzy.

5. Wnioski

Znaczna rozbieżność między samooceną studentów a ujawnianymi przez nich kompetencjami językowymi sugeruje, iż w toku edukacji osoby te nie uzyskały obiektywnej informacji zwrotnej dotyczącej poziomu posiadanych umiejętności. Z drugiej strony, przyczyną zaistniałego stanu rzeczy nie musiał być brak komunikatu, lecz lekceważący stosunek do jego treści. Podobnie jak na wcześniejszych etapach kształcenia, tak i w toku studiów, młodzi ludzie mają wgląd do przygotowanych przez siebie prac zaliczeniowych, a tym samym zapoznają się z uwagami naniesionymi przez prowadzących zajęcia – oprócz wskazówek merytorycznych i metodycznych, obejmują one popraw-

⁹ Por. M. Kędra (2014): *Doświadczenie świata. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*. Warszawa; M. Lorek, M. Zatorska (2016): *Nasza szkoła (podręczniki dla klasy II i III)*. Warszawa.

ność językową tekstu. I choć, jak wspomniano wcześniej, zaledwie niewielki odsetek wypowiedzi pisemnych nie wymaga korekty, to zamieszczane uwagi na temat błędów językowych nie mają zauważalnego wpływu na poziom samooceny studentów. Co więcej, mnogość uchybień językowych nie wywołuje w kandydatach na nauczycieli poczucia wstydu, wręcz przeciwnie – studenci marginalizują znaczenie błędów (nawet rażących), koncentrując się głównie na poprawności merytorycznej wypowiedzi i oczekują oceny pracy wyłącznie z tej perspektywy. W sytuacji, gdy poprawność ortograficzna, gramatyczna czy interpunkcyjna zostaje przez wykładowców uwzględniona przy ocenie pracy, wpływając niekorzystnie na jej ostateczny wynik, studenci jawnie wyrażają swoje niezadowolenie, uznając, iż „nie powinna być ona brana pod uwagę”. Z drugiej strony, trudno oczekiwać, aby standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela¹⁰ obejmowały tak elementarne kwestie, jak umiejętność bezbłędnego pisania w języku ojczystym, która powinna być opanowana już na etapie szkoły podstawowej.

Problemy, których doświadczają studenci, są zatem skutkiem słabości systemu polskiej edukacji, gdyż jak twierdzi Pawłowska, nieosiągnięcie odpowiedniego do wieku stopnia sprawności językowej wynika najczęściej z winy szkoły (Pawłowska: 90). Niedostatki systemu są widoczne nie tylko na poziomie szkolnictwa podstawowego i średniego, ale także wyższego. Przykładem jest rekrutacja studentów na kierunku pedagogiczne, w której nie ma miejsca na weryfikację umiejętności językowych, co powoduje, iż na studia dostają się osoby z orzeczoną dysleksją i/lub dysortografią (sytuacja taka zapewne nie miałaby miejsca, gdyby pozostawiono egzaminy pisemne lub przynajmniej rozmowę kwalifikacyjną jako narzędzie selekcji).

Niekompetentny nauczyciel niewątpliwie stanowi zagrożenie dla jakości wczesnej edukacji. W trakcie realizacji praktyki w szkole studenci niejednokrotnie są pytani przez dzieci o kwestie szeroko rozumianej poprawności językowej (najczęściej w zakresie ortografii, ale także fleksji czy składni). Niewystarczające kompetencje językowe przyszłych nauczycieli uniemożliwiają dostarczenie właściwych wzorów uczniom, a także utrudniają weryfikację poprawności wykonywanych przez nich zadań.

Niechęć wobec czytania książek, do której przyznają się studenci, nie tylko niekorzystnie wpływa na zakres słownika czynnego, ale i blokuje rozwój myślenia w ogóle. Ograniczona styczność z językiem literackim sprawia, że studenci mają duże trudności z konkretyzacją tekstów, czego przykładem

¹⁰ Por. *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 7 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*, Dz.U. 2012 poz. 131.

może być nieumiejętność zinterpretowania utworów przeznaczonych dla dzieci (dotyczy to zwłaszcza poezji prezentowanej i omawianej z kilkulatkami podczas zajęć próbnych).

W sytuacji gdy niedouczony adept zawodu trafia do przedszkola lub szkoły, mamy do czynienia z reprodukcją niewiedzy. Przedstawionego stanu rzeczy nie zmieniają kolejne reformy szkolnictwa. Wskazanie sposobu na zahamowanie tego błędnego koła przy aktualnym prawie oświatowym jest zadaniem trudnym, jeśli nie niewykonalnym. Pozostaje mieć jedynie nadzieję, iż edukacyjny rynek pracy zatrzyma jednostki o największym potencjale.

Literatura

- Appelt K. (2005): *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [W:] *Psychologiczne portrety człowieka*. Brzezińska A. I. (red.). Gdańsk.
- Kędra M. (2014): *Doświadczenie świata. Edukacja wczesnoszkolna. Program nauczania dla I etapu kształcenia*. Warszawa.
- Kurcz I. (2005): *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa.
- Kuszak K. (2011): *Kompetencje komunikacyjne dzieci w okresie późnego dzieciństwa w aspekcie rozwojowym*. Poznań.
- Lorek M., Zatorska M. (2016): *Nasza szkoła (podręczniki dla klasy II i III)*. Warszawa.
- Markowski A. (2012): *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa.
- Pawłowska R. (2009): *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Kielce.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 7 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Dz.U. 2012 poz. 131.
- Schaffer H. R. (2009): *Psychologia dziecka*. Warszawa.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy UE, L 394.
- Żytko M. (2010): *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać – w kontekście badań umiejętności językowych trzecioklasistów*. Warszawa.

Summary

One of the goals of an early education teacher is to support language development of children. The aim of the research presented in this article was to determine whether the candidates for teachers, students of pedagogy, will be able to meet this challenge. The first part of the research, the survey, concerns self-assessment of the students in the area of communication in their mother tongue. In the second part language papers of the students were analyzed to determine their real language skills. The results indicate disproportionately high self-assessment of the students in relation to their knowledge and skills, which poses a threat to the quality of early education. An incompetent teacher cannot be a role model of mother tongue communication. What is more, such a teacher is not able to consciously form language and communication skills, which leads to reproduction of ignorance.