

Przygotowanie dzieci wieku 5,5–7 lat do nauki czytania. Czy odpowiednie zaprojektowanie oferty bibliotecznej może zachęcić najmłodszych do odwiedzin w bibliotece?

Słowa kluczowe: nauka czytania, dzieci przedszkolne, oferta biblioteczna, zarządzanie usługą

Abstrakt: Tematem artykułu jest przygotowanie dzieci z oddziału zerówki do nauki czytania. Poza zbadaniem, w jaki sposób najmłodszy przygotowani są w tym zakresie przez rodziców, postawiono pytanie o możliwości zaprojektowania przez biblioteki oferty skierowanej do dzieci w wieku 5,5–7 lat, która z jednej strony dawałaby szansę najmłodszym na poszerzenie ich kompetencji czytelnicznych, a z drugiej tworzyłaby pewien nawyk korzystania z biblioteki, co mogłoby zaowocować długotrwałą więzią z czytelnikiem. Aby ustalić, jak należałoby zaprojektować wspomnianą usługę, przeprowadzono badanie, którego wyniki miały pokazać zachowania i metody pracy rodziców ze swoimi dziećmi, co mogłoby się okazać pomocne dla bibliotekarzy planujących usługę. Sprawdzone więc, jaką wagę rodzice przykładają do nauki czytania swoich dzieci, jak je przygotowują do przyswojenia materiału, który czeka ich w oddziale zerówki oraz co rodzice rozumieją poprzez naukę czytania w domu. Starano się także ustalić, czy rodzice, ucząc dziecko czytać w domu, bazują na tych zagadnieniach, które są poruszane w przedszkolu, czy mają własne materiały lub może jest to forma „douceń” dzieci, a głównym nauczycielem jest nauczyciel wychowania przedszkolnego.

Keywords: learning to read, preschool children, library offer, service management

Abstract: The topic of the article is the preparation of kindergarten children to learn reading. In addition to examining how the young children are prepared by their parents in this respect, a question was asked about the possibility of libraries designing an offer addressed to children aged 5.5-7 years. On the one hand it would give the younger children a chance to expand their reading competences. And on the other hand it would create a certain habit of using the library, which could result in a long-term bond with the reader. In order to determine how the mentioned service should be designed, a study was conducted, the results of which were to show the behaviour and methods of how parents work with their children, which could be helpful to librarians planning the service. So the authors checked what importance parents attach to teaching their children to read, how they prepare them to learn the material that awaits them in the kindergarten class, and what parents understand by learning to read at home. An attempt was made to determine whether parents, when teaching their children to read at home, rely on the issues that are covered in kindergarten, whether they have their own materials, or perhaps it is only a form of “teaching” children and the main teacher is the kindergarten teacher.

Wprowadzenie do zagadnienia

Nauka czytania nie składa się tylko z rozpoznawania i składania wyrazów w zdania. Jest to proces bardziej skomplikowany. Dziecko, aby czytało ze zrozumieniem, powinno nie tylko rozumieć, co czyta, ale umieć też myśleć logicznie, by wyciągnąć wnioski z lektury. Istnieje wiele form nauki. Część z nich stosowanych jest w placówkach przedszkolnych, niektóre rodzice mogą samodzielnie wprowadzać w domu, mimo iż nie posiadają przygotowania pedagogicznego, a jeszcze inne można zastosować podczas zajęć bibliotecznych. W artykule szerzej przedstawiono proces nauki czytania. Zaprezentowanie zagadnień teoretycznych oraz wyników przeprowadzonego wśród rodziców badania ma w założeniu stanowić punkt wyjścia do rozważań na temat projektowania oferty bibliotecznej uwzględniającej zajęcia z nauki czytania dla najmłodszych. Zajęcia takie miałyby nie tylko służyć nabywaniu nowych kompetencji przez dzieci, ale także budowaniu więzi z biblioteką i „wychowywaniu” nowych czytelników, co wymagałoby zarówno merytorycznego opracowania oferty, jak i jej odpowiedniej promocji.

Czytanie jako forma komunikacji językowej

Komunikacja językowa, zwana również komunikacją werbalną, jest podstawą budowania i kształtowania relacji społecznych. Posiadanie zestawu odpowiednich umiejętności mówienia, czytania i pisania można w dzisiejszych czasach opisać jako kluczową umiejętność życiową. Rodzice, szkoła oraz inne instytucje edukacyjne powinny zaczynać uczyć dzieci umiejętności komunikacyjnych we wczesnych latach ich życia i doskonalić je w miarę dorastania. Umiejętności komunikacyjne mogą ułatwić naukę i wymianę informacji z innymi. Dobra komunikacja może także zwiększyć społeczne IQ dziecka, pomagając mu budować zdrowe relacje podczas interakcji z innymi ludźmi. Dziecko, które potrafi prawidłowo komunikować się werbalnie, może również czuć się komfortowo podczas pisania komunikatów, co prawdopodobnie pomoże mu osiągnąć lepsze wyniki w nauce. Z kolei dzieci z problemami komunikacyjnymi mogą rozwinąć zaburzenia zachowania, takie jak wycofanie społeczne, niska samoocena, a nawet depresja.

Czytanie dawniej rozumiane było jako wzrokowe przetwarzanie tekstu pisanego. Współcześnie uznawane jest za formę komunikacji językowej, która stanowi złożoną czynność psycho-lingwistyczną. Jest ona oparta na świadomej analizie słów ze swoimi odpowiednikami graficznymi. Składa się z odczytywania tekstu wraz ze zrozumieniem treści. Czynność ta wymaga od użytkownika tekstu sprawności językowej na wysokim poziomie na wszystkich płaszczyznach: fonologicznej (system dźwiękowy wyrazu), morfologicznej (części mowy oraz słowotwórstwo), syntaktycznej (budowa wypowiedzi), semantycznej (znaczenia wyrazów), pragmatycznej (relacja między znakiem a odbiorcą) oraz poznawczej. Zajęcia biblioteczne mogą uwzględniać wszystkie te płaszczyzny lub koncentrować się tylko na wybranych, najlepiej pasujących do specyfiki tych placówek.

W trakcie nabywania umiejętności czytania człowiek przechodzi od etapu wzrokowego do językowego, w którym odkrywa związek fonem–grafem. Uta Frith wyróżnia trzy fazy w opanowaniu przez dziecko umiejętności czytania:

1. Logograficzną: czytanie jest uwarunkowane wzrokowo. Dziecko rozpoznaje wyrazy za pomocą cech, które jest w stanie zidentyfikować dzięki pamięci wzrokowej. Dotyczy to wyrazów, które już wcześniej poznało. Jednak nie występuje tu jeszcze zdolność odnoszenia litery do głoski.
2. Alfabetyczną: dziecko uświadamia sobie istnienie fonemów, które mają zapisy graficzne. Czytanie i pisanie oparte jest na dźwięku. Dziecko dzięki pamięci dźwiękowej jest w stanie odczytać nieznane mu wyrazy.
3. Ortograficzną: połączenie sprawności z dwóch poprzednich faz [7, s. 138–143].

Inną koncepcją opanowania czytania jest model Johna Kirby'ego, który wyróżnia fazę:

1. Globalną: wyrazy są postrzegane jako całość.
2. Analityczną: połączenie dźwięków z symbolami.
3. Syntetyczną: dobre czytanie, łączenie treści z rozpoznawaniem wyrazów [11, s. 59].

Dzielenie modeli na stadia spotykają się z krytyką, ponieważ nie wszystkie dzieci są w stanie przejść przez wspomniane modele fazowo, z drugiej strony pozwalają one uporządkować ich etapy rozwoju. Duże znaczenie ma tempo, w jakim kilkulatki przechodzą przez fazy – jedne będą w stanie przejść przez nie bezproblemowo i szybko, a innym zabierze to dużo czasu. Wszystko zależy bowiem od rozwoju psycho-lingwistycznego. Ponadto specyfiką zajęć bibliotecznych jest, że realizowane są one w grupach, które zwykle nie są jednorodne wiekowo, w związku z czym również i poziom umiejętności czytania dzieci może różnić się bardziej niżby miało to miejsce w grupach przedszkolnych lub szkolnych.

Odnosząc opisane fazy do badań polskich, można wyróżnić trzy stadia, które zaprezentowano również na rys. 1. Są to:

1. Stadium wstępne (przed pismem) – okres, w którym dzieci mają już za sobą pierwsze kontakty z pismem. W tym czasie rozwijają swoje podstawowe sprawności językowe i nabywają wiedzę o pisaniu oraz jego zasadach. Pojawia się chęć nauki czytania i pisania.
2. Stadium kluczowe (rozpoczęcie opanowywania pisania) – nabieranie wprawy w korzystaniu z kodu językowego. Wymagana jest osoba, która pomoże dziecku w nauce, objaśniając podstawowe zasady.
3. Stadium wprawy (automatyzacja pisma) – dzieci zaczynają czytać w sposób zaawansowany. Czytanie staje się szybkie i płynne. Korzystają z kodu językowego bez większego zastanowienia. Ważna staje się koncentracja nad treścią [14, s. 161].

Zajęcia biblioteczne, jeśli to możliwe, powinny koncentrować się na jednej z trzech opisanych faz, choć jak pokazuje praktyka, często trudno jest zrekrutować grupę, której poziom umiejętności byłby zbliżony, co powoduje znaczne utrudnienia w pracy bibliotekarzy.

Czytanie stanowi formę porozumiewania się językowego. Pojawia się, gdy dziecko jest na etapie ukształtowanej i rozwiniętej już mowy. Czytanie jest nierozłączne z umiejętnością pisania, co zwraca uwagę na charakter sprawności językowej. Czytanie wymaga pewnych umiejętności poznawczych, które nabywa się w pierwszych latach edukacji szkolnej.

Lepszemu zrozumieniu tekstu czytanego sprzyja wyższy poziom funkcji poznawczych. Rozumienie wypowiedzi pisemnych wiąże się z wiedzą i świadomością językową, umiejętnością interpretowania treści oraz czytania ze zrozumieniem. Dzieci podczas nauki pierwszych wypowiedzi werbalnych muszą sobie zdawać sprawę z błędów, jakie popełniają, co wpływa na rozwój językowy [14, s. 31]. Ogólny rozwój języka u dzieci dzieli się na trzy fazy:

1. Wypowiedzi 1–2 wyrazowe – od 8. miesiąca życia do 3 lat.
2. Proste konstrukcje: podmiot – orzeczenie – dopełniacz – 5.–6. rok życia.
3. Zdolność do refleksji na językiem – od 6. roku życia [14, s. 34].

Ostatnia faza pozwala na przejście od etapu operacji konkretnych, które umożliwiają myślenie i rozumienie bardziej złożonych konstrukcji, do rozumienia abstrakcji. Natomiast opanowanie wszystkich faz sprzyja poprawnej nauce czytania, jak i pisania w późniejszych etapach edukacji szkolnej. Biblioteki mogą realizować zajęcia dla dzieci będące na etapie rozwoju którejkolwiek z trzech faz, jednak najbardziej optymalne wydaje się objęcie opieką grupy drugiej (praca z książką obrazkową oraz pierwszymi prostymi tekstami) i trzeciej (płynne przechodzenie z prostych czytanek do coraz bardziej zaawansowanych tekstów).

Dziecko dopóki nie zacznie czytać, nie interpretuje słów, tylko konteksty sytuacyjne, jakie są dookoła niego. Rozpoczęcie nauki czytania musi wiązać się ze świadomością znajomości środków językowych. Czytanie od początku jest czynnością w pełni świadomą, dziecko nie jest w stanie czytania opanować spontanicznie, tak jak w przypadku mówienia. Czytanie rozpoczyna się więc od zdania sobie sprawy z tego, iż litery składają się na wyrazy, a wyrazy na zdania, które tworzą logiczną całość.

Czytanie realizowane jest jednocześnie na dwóch płaszczyznach: sensomotorycznej i semantycznej. Na tej pierwszej dokonuje się analiza i synteza wzrokowa struktury wyrazów oraz przechowywanie w pamięci kolejności występowania elementów składających się na wyraz i zdanie. Na płaszczyźnie semantycznej następuje rozumienie znaczeń danych słów. Podczas sprawnego czytania dziecko ma do czynienia nie tylko z rozumieniem tekstu jako całości, ale także z rozumieniem abstrakcyjnym, domyślnym, które nie jest wyrażone wprost przez autora [2, s. 13].

Czynność czytania jest traktowana jako wyższa forma czynności psychicznych, takich jak:

1. Czynności celowe i świadome, które wymagają rozumienia (dziecko jest świadome, co robi).
2. Czynności społeczne, celowo zorganizowane nauczanie (dopasowane do poziomu intelektualnego dziecka).
3. Czynności realizowane jednocześnie na wielu poziomach psychofizycznych i intelektualnych (jednoczesne ćwiczenie wszystkich funkcji).
4. Czynności o charakterze dynamicznym, ponieważ w trakcie nauki zmieniają się umiejętności, jakie dziecko posiada.
5. Czynności o charakterze zróżnicowanym, które mają różne formy (np. czytanie ciche, głośne).
6. Czynności zależne od poziomu dojrzałości psychofizycznej i intelektualnej dziecka [2, s. 32].

Problemy w czytaniu

Kształcenie sprawności językowych dzieci wymaga gruntownego zrozumienia przez bibliotekarzy procesów odbioru tekstu i jego tworzenia, tj. recepcji i produkcji, z uwzględnieniem specyfiki słuchowej i wzrokowej. Istotnym problemem, przed którym może stanąć bibliotekarz realizujący zajęcia nauki czytania, jest pojawienie się uczestników mających trudności z realizacją zaproponowanej przez bibliotekę formuły zajęć. Konieczne jest wówczas rozstrzygnięcie, czy dziecko ma problemy z koncentracją, przyswajaniem treści, czy też problem ma głębszą naturę, np. dziecko jest zaburzone. Biorąc pod uwagę właściwości rozwojowe na danym etapie życia dziecka oraz rozwój na innych płaszczyznach, można rozróżnić:

1. Opóźniony rozwój umiejętności czytania – występuje wtedy, gdy u dziecka jest widoczne wolne tempo czytania, zaburzenia płynności czytania, dziecko czyta, ale wolniej oraz dobrze rozumie tekst.
2. Zaburzenia czytania – występują wtedy, gdy dziecko czyta dosyć szybko, ale z licznymi błędami, nie wie, co czyta, tylko zgaduje wyrazy, a jego rozumienie jest na niskim poziomie.

Zbyt wczesne podjęcie próby określenia trudności u dziecka jako zaburzenia jest błędem. U małych dzieci trzeba wziąć pod uwagę nierówny rozwój na poszczególnych etapach. W przypadku rozpoznania ryzyka zaburzenia rozwoju konieczne jest zastosowanie działań terapeutycznych przez odpowiednie osoby, które są przeszkolone w tym kierunku. Bibliotekarz w razie wystąpienia trudności tego typu powinien skierować dziecko na profesjonalną konsultację.

Odrębnym problemem jest wchodzenie na polski rynek wydawniczy publikacji, prezentujących nowatorskie metody nauki czytania, które nie były wcześniej kontrolowane przez specjalistów. Edukatorzy, którzy nie do końca zdają sobie sprawę z zagrożeń, jakie niesie nieodpowiednie przygotowanie dzieci do nauki czytania, wdrażają niekiedy te nowe pomysły w życie, co może przeszkadzać w efektywnej nauce. Wiele problemów wynika również z tego, że pedagodzy czy psychologowie wprowadzają na grunt polski wiele narzędzi wywodzących się z obcych języków, które niekoniecznie sprawdzają się u polskich dzieci (ze względu na rozbudowaną polską fonetykę należałoby przeprojektować niektóre z metod zagranicznych). To powoduje, że trzeba podchodzić do takich rozwiązań z namysłem.

Dużą rolę w problemach w czytaniu u dzieci odgrywa także graficzny zapis liter. „Ze względu na abstrakcyjny i symboliczny charakter tych znaków ich percepcja ma specyficzny przebieg i treść. Spostrzeganie to jest trudne zarówno ze względu na duże podobieństwo liter, jak również abstrakcyjną treść elementów językowych, które one oznaczają” [2, s. 17]. Nauka prawidłowego czytania wymaga więc nie tylko umiejętności różnicowania liter, ale także przyporządkowywania ich do dźwięków, które oznaczają. Percepcję dźwięków umożliwia analizator słuchowy:

- receptor, który odbiera dźwięki (ucho);
- droga słuchowa, która doprowadza dźwięk do mózgu;

- korowa część analizatora – dokonuje się tam analiza bodźców;
- nerwy odśrodkowe, które przekazują impulsy.

Funkcja słuchowa pełni kluczową rolę w opanowaniu czytania i pisania. Dlatego tak ważnym jest w rozwoju dziecka, aby ćwiczyć tę funkcję, ale też żeby nie skupiać się tylko na jednej, a rozwijać wszystkie w równym stopniu. Warunkiem dobrego czytania, jest także pamięć słuchowa, która umożliwia zapamiętanie, jaki dźwięk ma dana litera. Wszystko to jest wysoce złożone, przez co niewielka ułomność na jakimś etapie może prowadzić do problemów w nauce czytania. Dobrym pomysłem jest, by wybrane zajęcia biblioteczne koncentrowały się na percepcji dźwięków właśnie.

Jednak gdy dziecko nie przejawia dojrzałości w tych sferach, nawet mimo dobrze rozwiniętego słuchu fonetycznego nie będzie potrafiło wymówić głosek ani złożyć zdania. Zadaniem dorosłego, zwłaszcza nauczyciela, ale także bibliotekarza prowadzącego zajęcia z tego obszaru jest, aby takie dziecko przygotować i sprawić, aby było gotowe do podjęcia nauki. Najważniejszym celem w nauce czytania jest rozumienie treści czytanego tekstu oraz logiczne myślenie. Bibliotekarze mogą aktywnie wspierać te procesy.

Nauka czytania jest złożona, gdyż obejmuje wiele elementów niezbędnych do opanowania tej czynności. Są to m.in.:

- rozpoznawanie graficznego zapisu wyrazów lub samych głosek;
- powiązanie zapisu słuchowego z zapisem wzrokowym;
- zapamiętanie następujących po sobie wyrazów w celu zrozumienia całości czytanego tekstu;
- umiejętność logicznego myślenia podczas czytania, przewidywanie, co będzie dalej.

Dziecko musi dobrze opanować te procesy, aby było w stanie poprawnie czytać. Dlatego w oddziałach przedszkolnych, jeszcze przed podjęciem nauki w szkole, dzieci przygotowane są do nauki czytania na dwóch etapach:

1. Etap przygotowawczy – specjalne ćwiczenia stymulujące rozwijanie myślenia, mowy, usprawnianie ruchowe. Na tym etapie można również zwrócić uwagę na dzieci, które mają specyficzne potrzeby. Dobrą metodą jest czytanie dziecku codziennie, co najmniej 15 min, co wpływa na sprawność językową, a o co apelują biblioteki w rozmaitych programach promujących czytelnictwo.
2. Etap właściwej nauki czytania, w którym do zabawy włączane są elementy nauki.

Biblioteki mogą projektować zarówno zajęcia z etapu przygotowawczego, jak również skupiać się na właściwej nauce czytania. W każdym przypadku będzie to jednak jedynie wsparcie pedagogów przedszkolnych i szkolnych. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, iż z uwagi na dużą falę migracji wiele bibliotek decyduje się na wprowadzanie programów nauki czytania adresowanych do dzieci imigrantów, które nie są w stanie opanować samodzielnie nowego języka i często też mają z tego powodu problemy adaptacyjno-edukacyjne. Projektując zajęcia dla tej grupy, trzeba mieć jednak na uwadze, że dzieci te mają odmienne

potrzeby edukacyjne, w związku z czym spotkania przygotowane dla nich przez bibliotekę powinny być dedykowane wyłącznie im i w odpowiedni sposób promowane, tak by przekaz informacyjny trafił do zainteresowanych osób.

Wczesna nauka czytania a rozwój dziecka. Metody pracy z dzieckiem

Najlepszym czasem na rozpoczęcie nauki czytania jest okres przedszkolny. Taką naukę należy połączyć ze stymulowaniem innych narządów i zmysłów: wzroku, węchu, słuchu, smaku oraz dotyku. Bodźce wielozmysłowe są lepiej zapamiętywane i utrwalane, stąd też w wielu bibliotekach gromadzone są wielofunkcyjne książeczki, np. bajkoprzytulanki, bajkograjki czy książeczki zapachowe (np. seria *Pachnące opowieści*, której strony po potarciu wydzielają adekwatny do opowiadanej historii zapach).

Wczesna nauka ma ogromny wpływ na rozwój intelektualny, emocjonalny oraz społeczny dziecka. Prowadzi do lepszej koncentracji i pamięci, przez co dziecko potrafi zapamiętać większą liczbę słów niż rówieśnicy. „Pobudzenie mózgu właśnie w tym okresie wczesnodziecięcym decyduje o jego optymalnym rozwoju, o tym, jak dziecko będzie się uczyło, rozwijało intelektualnie” [10, s. 35].

Dzieci zaczynające czytać w wieku 6 lat lub później są w gorszej sytuacji niż dzieci, które zaczęły naukę czytania jeszcze w przedszkolu. W niektórych szkołach oczekuje się od dzieci już od samego początku pewnej umiejętności czytania, co z kolei prowadzi do różnic między rówieśnikami. Przy dobrym nauczaniu te różnice będą niwelowane, ponieważ dobry pedagog będzie potrafił ustalić poziom nauki w taki sposób, aby odmienny poziom umiejętności nie pogłębiał się; nie we wszystkich placówkach jednak można liczyć na takie wsparcie. Wspomniane różnice mogą także niwelować zajęcia prowadzone przez bibliotekę, które dodatkowo mają na celu rozwijanie pasji czytania i w większym stopniu koncertują się na interpretacji tekstu niż na technicznej umiejętności czytania. Dodatkowe gry i zabawy wplecione w proces nauki mogą zaś zachęcić do kolejnych odwiedzin placówki.

Polscy, jak i anglojęzyczni badacze doszli do wniosku, że to sylaba, a nie głoska jest najmniejszą jednostką percepcyjną. Nie ma tu znaczenia, czy jest to język polski, niemiecki, czy angielski. Jak twierdzą: „Sylaba jest najłatwiejsza do wyodrębnienia ze względu na cechy akustyczne i strukturę rytmiczną wypowiedzi, dlatego też jest najwcześniej świadomie analizowana przez dzieci. Ponadto jest wyodrębniana w sposób naturalny. Należy się zatem spodziewać, że zadania wymagające umiejętności metajęzykowych w odniesieniu do fonemów będą wykonywane efektywnie w późniejszym wieku” [14, s. 46].

Świadomość sylabizowania można uznać za czynność wrodzoną, świadomość fonemów jako czynność wyuczoną z biegiem czasu. Dlatego też dzieci już w wieku przedszkolnym powinny zaczynać od sylabizowania, gdyż jest to dla nich najłatwiejsza do przyswojenia czynność. „Świadomość sylab nie jest zależna od doświadczenia w czytaniu, lecz od naturalnego rozwoju kognitywnego, podczas gdy świadomość fonemów może zależeć od czytania tekstów zapisanych alfabetem” [15, s. 37]. Inaczej mówiąc, świadomość sylab jest czynnością wrodzoną, a świadomość fonemów jest wynikiem kontaktu z tekstem pisanym.

Według polskich badań, zbyt późne zaprzestanie samego głośkowania jako nauki czytania może prowadzić do problemów w dalszej nauce czytania, a nawet do dysleksji. Dzieci na późniejszym etapie nauki powinny zacząć ignorować to, co słyszą, czyli głoski i skupić się na słowie jako sekwencji fonemów. Głoski są bowiem wysoko abstrakcyjne – nie istnieje odniesienie do dźwięków. „Dzielenie wypowiedzi na tworzące je elementy wymaga świadomości faktu, że takie elementy są reprezentowane w warstwie brzmieniowej słowa” [14, s. 43]. Największą trudność sprawia jednak to, co jest najważniejsze, czyli rozumienie tekstu. Jeżeli dziecko opanuje fonemy i głoski, to nie znaczy, że bez problemu poradzi sobie z rozumieniem tekstu pisanego, nie wszystkie bowiem dobrze czytające dzieci rozumieją tekst. Dzieci zaczynające naukę czytania w wieku przedszkolnym więcej korzystają z ćwiczeń rozwijających wiadomość niesioną przez zdania, wyrazy i sylaby oraz ćwiczeń polegających na zestawieniu wyglądu wyrazów, ich długości, brzmienia itp. Projektowane zajęcia biblioteczne mogą zatem poświęcone być nabywaniu technicznej umiejętności czytania, ale mogą również koncentrować się na percepcji treści, interpretacji znaczeń.

Zdania badaczy na temat metod czytania są podzielone, niektórzy stosują tylko metodę czytania sylabami twierdząc, że to wspomaga rozwój mowy dziecka, inni zaś propagują tę metodę, ale posiłkują się innymi, jak na przykład metodą czytania całościowego, czyli bez głośkowania. Na każde dziecko tak naprawdę może działać inna metoda, dlatego też bibliotekarze powinni posiadać chociaż podstawową wiedzę na ten temat.

Z punktu widzenia rozwoju psychofizycznego, pełną dojrzałość niezbędną do dobrego opanowania umiejętności czytania i pisania dziecko osiąga w wieku 6 lat, kiedy to uzyskuje:

- dojrzałość wzrokową, czyli zdolność skupiania wzroku w bliskiej odległości, rozpoznawania kształtu liter, umiejętność dobrego śledzenia czytanego tekstu;
- dojrzałość słuchową, niezbędną do abstrakcyjnych czynności analizy i syntezy słuchowej;
- dojrzałość słuchu fonetycznego wiążącą się z umiejętnością wymawiania wszystkich głosek języka ojczystego;
- dojrzałość manualną, pomagającą w nauce pisania.

W polskim systemie edukacyjnym istnieje wiele metod nauczania czytania i pisania. W tym miejscu warto jednak skupić się na tych głównych, które występują najczęściej i które mogą zostać użyte w trakcie zajęć bibliotecznych:

1. Metoda szkolna

Jest to podstawowa metoda, która używana jest powszechnie w polskich szkołach. Punktem wyjścia jest w niej głoska, naukę nauczyciele zaczynają bowiem od analizy słuchowej. Po zapoznaniu się z głoską następuje wprowadzanie liter, dziecko uczy się składania głosek w wyrazy, następnie wyrazów w zdania. Jest to więc metoda analityczno-syntetyczna. Według wielu badaczy jest to najlepsza metoda nauki czytania. Umożliwia systematyczne nabywanie wiedzy o funkcjonowaniu języka. Pozwala na równoległą naukę czytania, jak i pisania, jest łatwa do wykorzystania przez bibliotekarzy, jest jednak żmudna,

a dziecko jest zmuszone do powielania schematów nauki. Dzieci młodsze lub z zaburzeniami takimi, jak np. dysleksja, nie będą w stanie uczyć się dzięki niej.

2. Metoda dobrego startu Marty Bogdanowicz

Jest to metoda polisensoryczna, czyli angażująca kilka zmysłów na raz. Polega na połączeniu nie tylko wzroku z ruchem, ale także pozwala na poznanie orientacji w schemacie ciała i przestrzeni, połączenie ruchu, słuchu i wzroku (śpiewanie, recytowanie, przy jednoczesnym pisaniu). Połączenie wielu zmysłów wpływa pozytywnie na pamięć, spostrzeganie, wyobraźnię. Jest dobrą metodą nie tylko dla dzieci 6.-letnich ale także dla młodszych. Jest użyteczna także dla dzieci z zaburzeniami. Często stosowana jest jako metoda uzupełniająca. Wpływa na rozwój dziecka, rozwój psychomotoryczny, działa terapeutycznie. Wykorzystywana jest w niej kreatywność dzieci. Wymaga szkoleń, ale znakomicie nadaje się do pracy w bibliotece, gdyż nie powoduje tak szybkiego znużenia jak inne narzędzia. Połączenie nauki z ruchem może budować z kolei u dzieci dobre skojarzenia z biblioteką.

3. Glottodydaktyka Bronisława Rocławskiego

Jest to metoda eksperymentalna, przeznaczona dla dzieci od 3. roku życia. Nauka rozpoczyna się tu rozkładaniem wyrazów na głoski, by następnie złożyć je z powrotem w wyrazy. W kolejnym etapie nauki wprowadzane są litery, a w ostatniej fazie dziecko zaczyna naukę czytania ze zrozumieniem. Metoda ta polega na rozwijaniu postrzegania słuchowego, jak i wzrokowego oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej. Rozwija analizę i syntezę na kilku poziomach na raz – na poziomie fonemowym, morfemowym i sylabowym. Ważne jest w niej dostosowanie tempa pracy do indywidualnych potrzeb dziecka. Narzędzie to wymaga jednak odpowiednich szkoleń, konieczna jest też przy jego stosowaniu spora wiedza pedagogiczna. Ponadto wymaga także trzymania się z góry ustalonych reguł oraz zakupu kosztownych materiałów dydaktycznych, co może stać się przyczyną odrzucenia jej przez niektóre biblioteki.

4. Metoda globalna

Polega na zapamiętywaniu obrazu graficznego całych słów bez konieczności rozbijania ich na głoski, litery czy sylaby. Pokazywane są w niej karty z wyrazami zapisanymi za pomocą dużej czcionki. Stopniowo zwiększana jest liczba słów oraz ich długość. Nauka odbywa się w formie zabawy. Jej celem jest rozumienie czytanego tekstu. Metoda umożliwia pracę z dziećmi z zaburzeniami. Jej dużą wadą jest monotoność, ponieważ opiera się na skupieniu na tych samych wyrazach. Dlatego zajęcia biblioteczne, które na niej bazują, powinny być uzupełniane o odrębne bloki tematyczne, zawierające np. elementy ruchowe. Ponieważ jest to narzędzie, które zostało opracowane na gruncie angielskim, to zdaniem niektórych badaczy nie sprzyja nauce języka polskiego. Jak twierdzą: „struktura polskiego i angielskiego języka jest diametralnie różna. Przy nauczaniu dzieci po polsku nie zajdzie się daleko bez solidnego podparcia znajomością fonetyki” [5, s. 107]. Jest to ważna kwestia, którą powinni rozważyć także bibliotekarze dokonujący wyboru metody, stosowanej podczas prowadzonych w bibliotece zajęć.

5. Metoda krakowska Jagody Cieszyńskiej

Jest to metoda symultaniczno-sekwencyjna (sylabowa), opierająca się na wiedzy z dziedziny neurobiologii. Jest to głównie metoda terapeutyczna, utworzona z myślą o dzieciach z zaburzeniami, ale stosuje się ją również u dzieci zdrowych. Polega na wprowadzaniu najpierw samogłosek, a dopiero potem sylab. Ćwiczenia dzielą się w niej na trzy etapy: powtarzanie po nauczycielu sylab i wyrazów, rozumienie (dziecko po usłyszeniu wyrazu wskazuje zapis graficzny na osobnych kartkach), nazywanie (dziecko samodzielnie odczytuje samogłoski, sylaby i wyrazy). Metoda ta stymuluje wszystkie funkcje poznawcze, co z kolei wspiera rozwój mowy.

6. Metoda sylabowa, zgłoskowa

Podstawą tej metody jest podział na sylaby, co przychodzi dziecku łatwiej niż podział na głoski. Na początku następuje poznanie samogłosek, następnie łączenie ich ze spółgłoskami, by w końcu powstały sylaby. Jest to metoda przynosząca szybkie efekty, zwraca uwagę na rozumienie tekstu, pomagająca w równoległej nauce pisania i czytania. Dzieci jednak nauczone są czytania sylab, które w całości nic nie znaczą, co utrudnia czytanie dłuższych tekstów. Metody nie można przełożyć na inne języki, przeznaczona jest bowiem tylko dla dzieci polskojęzycznych.

Bibliotekarze, wybierając jedną z metod, powinni zapoznać się wcześniej z ich założeniami oraz dokonać przeglądu wszystkich zalet i wad, aby lepiej zrozumieć istotę danego narzędzia. Należy mieć na uwadze potrzeby konkretnej grupy dzieci, która będzie brała udział w zajęciach, aby móc dostosować odpowiednią metodę do ich możliwości i wieku.

Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym

Projektując zajęcia biblioteczne dla dzieci w wieku przedszkolnym, należy wziąć pod uwagę specyfikę tego okresu oraz etapy rozwoju młodych czytelników. Wiek przedszkolny to nazwa okresu poprzedzającego obowiązkową naukę w szkole. W Polsce obejmuje od 3. do 6. roku życia dziecka. W artykule skupiono się na wieku 5,5–7 lat, kiedy dzieci rozwijają się w bardzo szybkim tempie i kształtują się podstawowe struktury ich osobowości. Jest to okres obejmujący przygotowanie do nauki czytania i pisania, w którym wykształca się ogólna gotowość szkolna.

Wszechstronny rozwój dziecka, który dokonuje się w tym czasie, ma istotny wpływ na opanowanie przez nie umiejętności czytania. Zmiany, które zachodzą w okresie przedszkolnym, mają duże znaczenie w dalszym rozwoju nie tylko fizycznym, ale także społecznym i psychicznym. Lidia Marszałek w swojej książce *Wiek przedszkolny, rozwój i zaburzenia* wymienia trzy okresy rozwoju. Są to: faza pierwsza (wczesna), faza druga (średnia) oraz faza trzecia (późna) [16, s. 15]. Z punktu widzenia celów biblioteki (którymi w tym przypadku jest edukowanie oraz nawiązywanie więzi z przyszłymi czytelnikami) najistotniejsza jest trzecia faza, czyli tak zwany wiek „zerówkowy”.

Dziecko sześciolatnie przejawia większe i bardziej żywe zainteresowanie otaczającym go światem niż cztero- i pięcioletki. Ma więcej do powiedzenia na określone tematy, potrafi

budować dłuższe zdania złożone oraz chętniej bierze udział w dyskusjach. Lepiej jest też przystosowane do pracy z rówieśnikami, potrafi dłużej skupić uwagę niż we wcześniejszych fazach, zatem bardziej nadaje się do wzięcia udziału w grupowych zajęciach bibliotecznych.

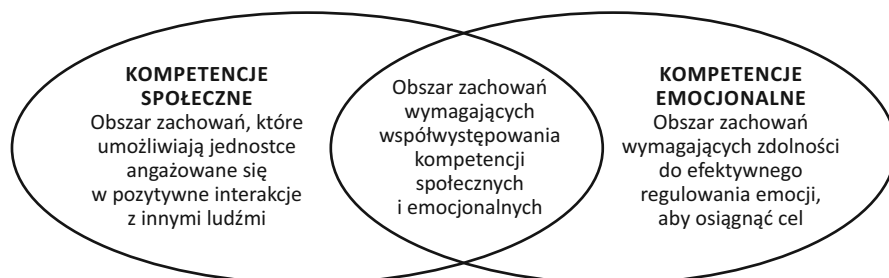
Na tym etapie bardzo ważne jest przygotowanie dziecka do nauki czytania w szkole. Jest to o tyle możliwe, że jest ono bardzo podatne na zdobywanie nowych umiejętności. Dobrze jest więc, aby idąc do szkoły, 6-latek znał już alfabet oraz aby umiał w pewnym, chociaż niewielkim, stopniu czytać. Ułatwi mu to zaaklimatyzowanie się w nowym środowisku oraz sprawi, że nie będzie czuł się mniej zdolny od rówieśników, co także usprawni pracę nauczyciela wychowania wczesnoszkolnego. Ważne jest też, aby dziecko rozpoczynające naukę w pierwszej klasie opanowało dobrze materiał z wcześniejszego etapu nauki. Zadaniem nauczyciela nauczania wczesnoszkolnego jest rozpoznanie w pierwszych dniach szkoły, czy zna ono materiał przedszkolny [6, s. 7].

Dzieci w tym wieku zdecydowanie szybciej przyswajają wiedzę niż dzieci starsze. Dlatego też trzeba wykorzystać ten okres do jak najefektywniejszego rozwoju czytania czy rozwoju emocjonalnego. Dzieci w przedszkolu nie są w stanie skupić uwagi przez dłuższy czas, w porównaniu do dzieci szkolnych, dlatego też potrzebne im są częstsze przerwy na zabawę, czy odpoczynek, które uwzględnić trzeba również, projektując zajęcia biblioteczne.

W wieku 5,5–7 lat maksymalny czas skupienia uwagi wynosi ok. 20 min, co niekiedy nie wystarcza do wykonania zaplanowanych czynności, przez co trzeba je rozłożyć w czasie. Jest to ogromne wyzwanie dla bibliotekarzy, którzy chcąc prowadzić zajęcia edukacyjne dla tej grupy wiekowej, muszą uwzględniać również fazy odpoczynku i relaksu, aby nie doprowadzić do zniechęcenia i złych skojarzeń z biblioteką lub książką.

Ważnym aspektem w rozwoju dziecka, nie tylko na etapie przedszkola, są kompetencje społeczno-emocjonalne, które można zdobywać również podczas różnego rodzaju zajęć bibliotecznych. Należy rozpatrywać owe aspekty razem, bez oddzielania kompetencji społecznych od emocjonalnych. Jedna kompetencja wynika bowiem z drugiej (zob. rys. 1). „Angażowanie się w relacje z innymi, będące zachowaniem społecznym, wymaga zdolności do modyfikowania reakcji emocjonalnych i kierowania ekspresją emocji” [4, s. 11].

Rysunek 1. Związek pomiędzy kompetencjami społecznymi i emocjonalnymi



Źródło: CZUB Magdalena. *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa, 2014, s. 11.

Każda z tych kompetencji – społeczna, jaka i emocjonalna – zaczyna rozwijać się już od samych narodzin. Człowiek rodzi się bowiem z podstawowymi funkcjami społecznymi, jak na przykład uśmiech i na podstawie tych podstawowych umiejętności buduje kolejne w oparciu o to, co już opanował. Istnieje kilka kategorii zaliczonych do kompetencji społeczno-emocjonalnych, są to:

1. Samoświadomość:
 - identyfikowanie swoich własnych potrzeb;
 - świadomość swoich potrzeb;
 - postrzeganie siebie jako część społeczeństwa.
2. Świadomość społeczna:
 - umiejętność przyjmowania innego punktu widzenia;
 - empatia;
 - akceptowanie inności oraz szacunek do innych.
3. Podejmowanie decyzji:
 - umiejętność odpowiedzialnego podejmowania decyzji;
 - zdolność do refleksji;
 - podejmowanie odpowiedzialności.
4. Panowanie nad własnym zachowaniem:
 - kontrolowanie emocji;
 - autodyscyplina;
 - emocje adekwatne do sytuacji.
5. Relacje z innymi:
 - przekazywanie i odbieranie informacji;
 - umiejętność negocjacji;
 - udzielanie pomocy i umiejętność zwracania się o otrzymanie jej [4, s. 13].

Reagując wcześniej na zaburzenia w rozwoju tych kompetencji, możliwy jest wpływ na poprawę funkcjonowania dziecka w późniejszych latach. Analizując od samego początku kompetencje społeczno-emocjonalne, istnieje szansa na zebranie ważnych informacji o funkcjonowaniu dziecka w społeczeństwie, które go otacza. Konsekwencje złego rozwoju kompetencji można zauważyć w kształtowaniu się relacji z opiekunem. Prawidłowy rozwój kompetencji jest odzwierciedleniem dobrego funkcjonowania i rozwoju młodego człowieka. Wszystko, co dzieje się we wczesnym dzieciństwie, ma konsekwencje w późniejszym życiu, należy zatem w miarę możliwości wcześniej zdiagnozować dysfunkcje, które występują w emocjonalnym bądź społecznym zachowaniu dziecka. Zajęcia organizowane przez bibliotekę niewątpliwie, poza walorami edukacyjnymi, mogą pomagać także w socjalizacji dzieci.

Rozwój cech dziecka zależy jest od szeregu czynników, przede wszystkim biologicznych, ale także środowiskowych. Do czynników biologicznych zalicza się pewne skłonności, które dzieci dziedziczą po swoich rodzicach. Są nimi na przykład predyspozycje do bycia wysokim lub niskim, ale także do szybszego lub wolniejszego rozwoju intelektualnego. Równie ważne są czynniki środowiskowe. Dziecko przebywające w złych warunkach,

nieodpowiednich dla niego będzie się gorzej rozwijało, co wpłynie na jego późniejsze osiągnięcia szkolne, w tym na naukę czytania. Wsparcie lokalnej biblioteki publicznej lub biblioteki szkolnej może niwelować lub chociaż ograniczyć do pewnego stopnia negatywny wpływ środowiskowy, dlatego tak ważne jest pozyskanie młodych czytelników z rodzin zagrożonych przemocą, wykluczeniem społecznym lub innymi dysfunkcjami. Szkoły i biblioteki szkolne odgrywają bowiem istotną rolę w kształtowaniu postaw i zachowań młodych ludzi, mogą wspierać budowanie kapitału społecznego oraz kapitału edukacyjnego [19; 24; 25].

Przygotowywanie do nauki czytania w placówkach przedszkolnych oraz w domach

Duża część rodziców nie poświęca zbyt wiele czasu na naukę czytania swoich dzieci w domu, ponieważ ich zdaniem to nauczyciele wychowania przedszkolnego powinni wykonywać tę pracę podczas zajęć w placówce. Błędem jest jednak zostawianie całej pracy nauczycielom. Rodzice także powinni rozwijać umiejętności dziecka, ćwicząc z nim czytanie albo czytając do snu. O zaletach czytania własnemu dziecku informują liczne kampanie biblioteczne promujące czytelnictwo [17; 23].

Na rynku dostępnych jest dużo pomocy edukacyjnych do nauki czytania w domu, niestety nie wszyscy rodzice mają wystarczająco dużo czasu wolnego, aby poświęcić go tej czynności. Mimo wszystko zaleca się, by połączyć swój czas wolny z czasem wolnym dziecka, by razem zrobić coś produktywnego, jak rozwijanie umiejętności czytania. Ten czas nie powinien być jednak „karą” dla dziecka, dlatego powinno się go zagospodarować tak, aby maluch przy nauce również się bawił. Jak pokazują badania duży wpływ na sposób spędzania wolnego czasu rodziców ma ich poziom wykształcenia. Rodzice lepiej wykształceni mają go mniej, ponieważ więcej czasu spędzają w pracy, co też oddziałuje na dzieci [8, s. 25]. Z drugiej strony rodzice lepiej wykształceni są w stanie dostarczyć dziecku pozytywnych wzorców i odpowiednio wesprzeć je w procesie edukacyjnym, współtworząc społeczny kapitał edukacyjny, częściej też sięgają po książkę – zarówno dla siebie, jak i dziecka [25].

Każde dziecko potrzebuje innych bodźców, innego wkładu pracy opiekunów, innych materiałów i narzędzi. Niektóre dzieci wymagają więcej czasu, aby przyswoić nową wiedzę, więc czas poświęcony na to w placówce przedszkolnej może być niewystarczający, dlatego w takich sytuacjach powinien zainterweniować rodzic, poświęcając swoją uwagę, by wspomóc w domu rozwój umiejętności czytania, nie opierając się tylko na nauczycielach. Dobrym rozwiązaniem może być również skorzystanie z zajęć bibliotecznych, z tym że muszą być one odpowiednio wypromowane, tak by rodzic miał świadomość ich istnienia. Pozyskanie w takiej sytuacji młodego użytkownika biblioteki może się także wiązać z zainteresowaniem ofertą usługową tej placówki jego opiekuna, co przysparza bibliotece dodatkowych korzyści.

Czytanie dziecku książek przez rodzica wpływa nie tylko na rozwój myślenia tego pierwszego, ale także słuchania ze zrozumieniem. Rodzic jest w tym przypadku pośrednikiem pomiędzy książką a dzieckiem. Takie czytanie nie tylko pozwala na spędzanie czasu

razem, ale także na rozwój dziecka i budowanie z nim więzi, dlatego tak ważne jest czytanie np. przed snem. Nie powinno się jednak ograniczać wyłącznie do beletrystyki dziecięcej, warto sięgnąć po encyklopedie obrazkowe czy książki tematyczne związane z obszarem, którym dziecko aktualnie się interesuje, a które zwykle w dużym wyborze oferują biblioteki.

Rozpoczynając naukę czytania, dziecko dysponuje określonym zasobem kompetencji językowych. Zadaniem nauczyciela jest rozbudowanie tych umiejętności, dzięki czemu łatwiej nauczy się ono czytać [8, s. 12]. W przedszkolu, jak i w szkole każde dziecko powinno mieć program nauczania dostosowany do własnych umiejętności. Chodzi o to, by te dzieci, które już znają litery, nie musiały uczyć się ich od początku, co może opóźnić dalszy rozwój ich nauki oraz zniechęcić, ponieważ muszą wracać do tego, czego nauczyły się już wcześniej. Z kolei zajęcia projektowane przez bibliotekę powinny uwzględniać takie elementy (tematy, narzędzia, formy aktywności itp.), które z różnych względów nie są lub nie mogą być realizowane w szkole. Warto zauważyć, że podczas nauki czytania w szkole czy w przedszkolu nauczyciele skupiają się na technicznej stronie czytania. Dorota Klus-Stańska w swojej książce *Sensy i bezsensy edukacji uczesnoszkolnej* nazwała to czytaniem „po szkolnemu”, czyli czytaniem technicznym, inaczej lingwistycznym. Podczas czytania lingwistycznego główny nacisk kładzie się na słuch fonetyczny. Jego rozwijanie hamuje rozwój rozumienia tekstu, jego sensu. Najbardziej odpowiednim rozwiązaniem byłoby rozwijanie umiejętności lingwistycznych i rozumienia sensu tekstu jednocześnie [12, s. 17]. W związku z tym zajęcia organizowane przez biblioteki powinny w swym charakterze znacznie odbiegać od metod szkolnych, nastawionych na wyniki i koncentrować się w większym stopniu na rozumieniu tekstów, interpretacji treści, zabawie i fascynacji książką.

Przygotowanie dzieci do nauki czytania nie polega tylko na nauczeniu ich składania liter w słowa, a potem słów w zdania. Jest to proces bardziej skomplikowany. Według Anny Brzezińskiej przygotowanie dziecka do nauki czytania obejmuje:

- sferę procesów psychomotorycznych (nie tylko wzrok, ale też słuch czy analizator kinestetyczno-ruchowy, poruszanie wzroku za ruchami ręki);
- sferę procesów poznawczych (głównie procesy myślowe);
- sferę procesów emocjonalno-motywacyjnych (dojrzałość emocjonalna dziecka i jego nastawienie emocjonalne do nauki czytania) [1, s. 261].

Jednakże podstawą do rozwoju nauki czytania jest odpowiednie opanowanie języka. Niezbędny jest określony poziom posługiwania się językiem, rozumienia wypowiedzi, zdolność porozumiewania się. Ponadto dziecko, ucząc się mowy, jednocześnie powinno uczyć się poprawnej wymowy. Jednak dorośli – osoby uczące dzieci wypowiedzi ustnych czy pisemnych często nie są tego świadomi i nie przykładają dużej wagi do tego, czy wypowiedź jest poprawna. Jest to niestety powszechny błąd, ponieważ na dalszych etapach nauki dzieciom z trudnością przychodzi poprawa, gdy już wcześniej nauczyły się błędnie budować wypowiedzi [13, s. 35].

Ważny według Doroty Klus-Stańskiej jest aspekt somatyczny, czyli rozumienie znaczeń dosłownych w tekście. Nie chodzi więc tylko o zdolność rozpoznania znaczenia słów, istotne jest zaobserwowanie stosunku między danymi słowami [12, s. 31]. Kluczowe jest

zatem postrzeganie tekstu jako całości, co rozwija myślenie krytyczno-twórcze i wymaga odmiennego podejścia do różnych tekstów, które dziecko otrzyma. Nauka czytania bazująca na czytaniu bez zrozumienia, czytaniu technicznym, hamuje twórczość dziecka oraz jego samodzielne myślenie. Biblioteki są więc dobrym miejscem, aby budować podczas organizowanych dla dzieci zajęć ich umiejętności rozumienia tekstów, a następnie ich interpretacji.

Środowisko dziecka w wieku 5,5–7 lat

We wczesnym stadium rozwoju dziecka jego jedynym środowiskiem jest dom rodziny. Dziecko rozwija się w nim fizycznie, psychicznie oraz społecznie i to rodzina ma największy wpływ na jego całościową przemianę. Z czasem ulega to zmianie i krąg wpływów poszerza się.

Rodzice mają kluczowe oddziaływanie na rozwój osobisty i społeczny dziecka tylko w najmłodszych latach. Rodzina zaspokaja wówczas także jego podstawowe potrzeby, ale też kształtuje stosunek do wartości moralnych. Dopiero w okresie wieku przedszkolnego dziecko zyskuje drugie środowisko rozwoju. Świat przedszkolaka poszerza się o nowo poznane dzieci, nauczycieli, jak i placówkę przedszkolną. Po trafieniu do przedszkola maluch samodzielnie zaczyna poruszać się w nowo poznanym środowisku, bez rodziców. Sam eksploruje wszystko, co go otacza, dzięki czemu szybciej rozwijają się jego zmysły. Dzięki poznaniu innego środowiska zaczyna wychodzić poza własny punkt widzenia. Nadal jest to egocentryzm, ale zaczyna przypatrywać się też, jak inni widzą świat.

Wzrost interakcji, w wyniku rozszerzenia się kontaktów dziecka z innymi osobami – dorosłymi i rówieśnikami – powoduje rozbudowanie jego doświadczeń i umiejętności. Zaczyna uczyć się, że jego rówieśnicy mają swoje zdanie i zaczyna rozumieć, że niektóre sytuacje mogą odbierać inaczej niż ono samo, gdyż ludzie różnie reagują na te same sytuacje i bodźce.

Równie ważne są stosunki między poszczególnymi członkami rodziny, które w dużym stopniu oddziałują na dziecko, na to jak się zachowuje w przedszkolu, szkole, bibliotece, jaki później będzie miało kontakt z rówieśnikami i innymi ludźmi. Czesław Czapów określił, jakiego rodzaju więzi budują relacje w rodzinie. Są to:

- wzajemne stosunki między rodzicami;
- stosunki między rodzicami a dzieckiem;
- stosunki między rodzeństwem;
- stosunki między dziadkami a ich dziećmi i wnukami [3].

Warto w kilku słowach omówić każde z nich.

Stosunki między rodzicami w dużym stopniu oddziałują na małe dziecko. „Bardzo szkodliwe są rezultaty ciągłych, choćby nawet nie likwidujących wzajemnej miłości, konfliktów między rodzicami. Dziecko obserwując takie konflikty jest wewnętrznie skłócone, nie wie, po czyjej stronie ma się opowiedzieć. Wytwarza to stan napięcia i wywołuje niepokój, agresywność, zniechęcenie” [3, s. 10]. Maria Ziemska uważa, że „więź między rodzicami ma podstawowe znaczenie dla całokształtu stosunków założonej przez nich rodziny, szczególnie

zaś dla osobowości dzieci. Jeśli rodziców łączy silna więź, małżonkowie akceptują się i cenią wzajemnie, każde z nich czerpie zadowolenie z wymiany uczuć i wzajemnego zaspokajania potrzeb, to można sądzić, że po urodzeniu się dziecka będzie istnieć podstawa dla kształtowania się prawidłowych stosunków między rodzicami i dzieckiem” [26, s. 30].

Stosunki między dzieckiem a rodzicem w dużej mierze zależą od tego, jak ojciec czy matka odnosi się do faktu, iż został rodzicem. Maria Ziemska wymieniła kilka problemów: przeświadczenie o wartości roli macierzyńskiej, stopień identyfikacji z rolą, jaką pełni rodzic, treści motywacji współżycia w rodzinie [26, s. 35].

Istotne są także stosunki między rodzeństwem, dlatego rodzice muszą kłaść duży nacisk na relacje panujące między dziećmi. Powinny one być oparte na pozytywnych emocjach. Żeby do tego doprowadzić, rodzice muszą traktować jednakowo każde z dzieci. Nie powinni doprowadzać do sytuacji, w której jedno z nich czuje się gorsze od drugiego – co prowadzi do powstania negatywnych emocji między rodzeństwem. Według Elizabeth Hurlock „stosunki między rodzeństwem zależą w dużym stopniu od płci jego członków. Zazdrość jest częściej spotykana między dziewczynkami niż między chłopcami albo chłopcami a dziewczynkami” [9, s. 22].

Nie bez znaczenia są również stosunki między dziadkami a ich dziećmi i wnukami. Zdaniem Marii Ziemskiej „dzieci ulegają wpływowi postaw rodziców wobec osób w starszym wieku, czyli stosunek dzieci do dziadków jest z reguły odbiciem stosunków rodziców do dziadków. A więc jeżeli w rodzinie często występują konflikty między rodzicami a dziadkami, będzie to stosunek dezaprobaty i lekceważenia. W rodzinie harmonijnie współżyjącej będzie to stosunek szacunku i uznania” [26, s. 12].

Relacje między członkami rodziny są pozytywne, jeżeli zostały spełnione warunki, o których wspomina Jerzy Nikitonowicz. Warunki te określają normalnie funkcjonującą rodzinę. Zaliczyć można do nich:

- długotrwałe, systematyczne oddziaływania z dużym stopniem stałości zachowań;
- intymne, polegające na zaufaniu, stosunki w reakcji dorośli–dzieci;
- silna więź emocjonalna i raczej łagodne wpływanie na zachowanie dziecka;
- zindywidualizowany charakter działań dorosłych w stosunku do każdego dziecka;
- obecność dzieci w różnym wieku;
- bogactwo i różnorodność pozytywnych zachowań naturalnych [18, s. 11].

Jednak niespełnienie wszystkich warunków nie będzie oznaczało rodziny z dysfunkcjami czy rodziny patologicznej.

Przygotowanie dzieci w oddziale zerówki do nauki czytania. Wyniki badania

Przedmiotem zrealizowanych przez autorkę badań było przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym przez rodziców do nauki czytania. Wiedza na ten temat może posłużyć do lepszego zaprojektowania zajęć bibliotecznych, które stanowiłyby uzupełnienie nauki czytania prowadzonej w przedszkolu lub przez rodziców (jeśli dziecko nie uczęszcza do przedszkola).

Istotne jest bowiem, aby zajęcia prowadzone przez bibliotekę nie były powieleniem lekcji zerówkowych, a stanowiły ich uzupełnienie, by rozwijały inne obszary, pokazywały nowe możliwości, bawiły i zachęcały do czytania oraz odwiedzin w bibliotece.

Tak więc celem przeprowadzonych badań było ustalenie, jakiej metody używają rodzice, aby nauczyć dziecko czytać, oraz czy w ogóle podejmują się tego zadania w domu, czy pozostawiają to nauczycielom wychowania przedszkolnego? Problemem głównym było: Jak wygląda nauczanie czytania przez rodziców dziecka będącego w oddziale zerówki? Zaś problemy szczegółowe to:

1. Jak rodzice dzieci w oddziale zerówki rozumieją naukę czytania w domu?
2. Czy rodzice naukę czytania dzieci pozostawiają nauczycielom wychowania przedszkolnego?
3. Jak płeć i wykształcenie rodziców wpływają na podejście do nauki czytania w domu?
4. Jak liczba dzieci w rodzinie wpływa na naukę czytania w domu?
5. Jakie formy nauki czytania wybierają rodzice?

W przeprowadzonych badaniach hipotezy były oparte na doświadczeniach autorki w pracy z dziećmi, obserwacjach oraz posiadanej wiedzy. Ustalono 5 hipotez:

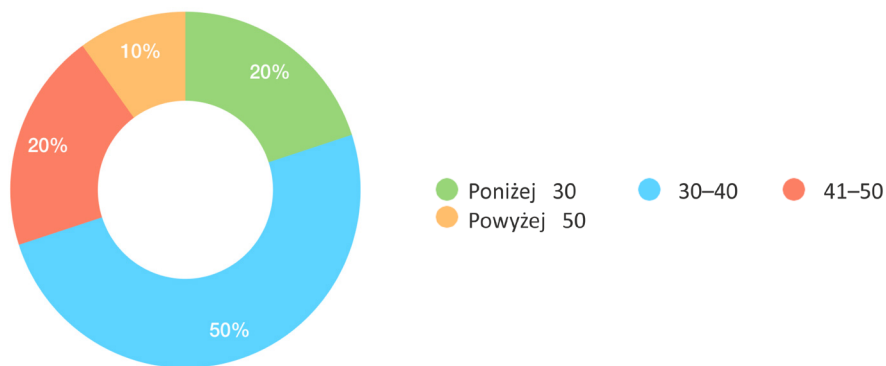
1. Rodzice dzieci w oddziale zerówki rozumieją naukę czytania jako obowiązek nauczycieli.
2. Wykształcenie rodziców ma wpływ na podejście do nauki czytania.
3. Płeć rodziców wpływa na podejście do nauki czytania w domu.
4. Duża liczba dzieci w rodzinie wpływa na mniejszą ilość czasu poświęconą na naukę czytania w domu.
5. Rodzice preferują formę samodzielnego czytania przez dziecko.

W przeprowadzonym badaniu użyta została metoda pomiaru diagnostycznego. Narzędziem badań był kwestionariusz, w którym występowały pytania z możliwością wyboru jednej odpowiedzi oraz pytania z możliwością wyboru kilku. Pytania zamknięte umieszczono w metryczce na początku kwestionariusza. Dotyczyły one płci, wieku oraz wykształcenia ankietowanych.

W badaniach zastosowano losowy dobór próby. Respondentami byli rodzice dzieci w wieku 5,5–7 lat, którzy odpowiadali przez portal internetowy na pytania zawarte w elektronicznym kwestionariuszu (21 pytań oraz metryczka). Na ankietę odpowiedziało 100 osób – 60 kobiet i 40 mężczyzn. Badanie zostało przeprowadzone na przełomie czerwca i lipca 2020 r. Niestety z powodu panującej pandemii trzeba było zrezygnować z zaplanowanego w placówkach przedszkolnych wywiadu z rodzicami.

Jak już wspomniano, 60% ankietowanych stanowiły kobiety. Zasadnicza większość, bo aż 70% badanych to osoby pracujące, pozostałe 30% to rodzice bezrobotni. Połowa badanych, czyli 50 osób, zaznaczyła, że jest w wieku 30–40 lat. 20% to osoby w wieku poniżej 30 lat. Tyle samo osób, czyli 20% wskazało odpowiedź 41–50 lat. Nieliczni, czyli 10 osób (10%) to opiekunowie w wieku powyżej 50 lat (zob. rys. 2).

Rysunek 2. Wiek respondentów

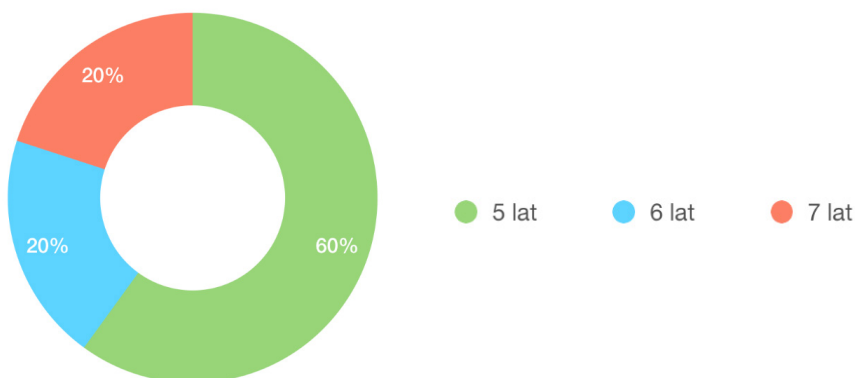


Źródło: opracowanie własne.

Najwięcej osób, bo aż 50% zadeklarowało, że posiada wykształcenie wyższe, wykształceniem średnim legitymowało się 40% respondentów. Natomiast najmniej osób zaznaczyło, że posiada wykształcenie zasadnicze zawodowe (5%) lub podstawowe (5%).

Ankietowani w większości wskazali, iż mają dziecko w wieku 6 lat (60%). 20% posiadało dzieci w wieku 5 lat oraz 20% dzieci w wieku 7 lat (zob. rys. 3).

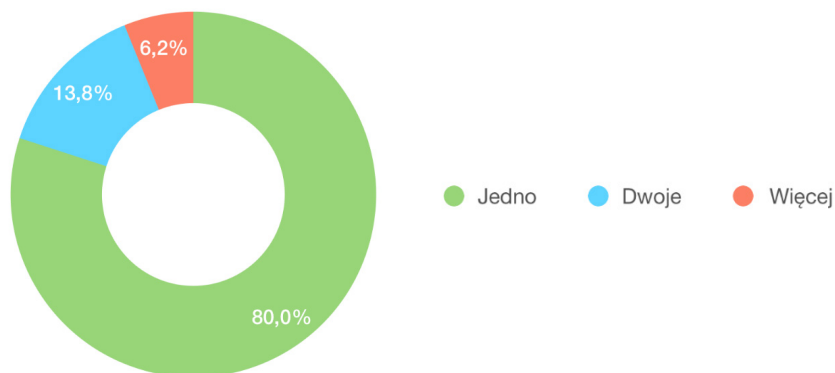
Rysunek 3. Wiek dzieci respondentów



Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość dzieci respondentów (65%) posiadała rodzeństwo. 52 ankietowanych zaznaczyło, że mają jeszcze jedno dziecko, 9 osób wskazało na dwójkę dzieci, zaś 4 osoby posiadały więcej niż trójkę dzieci (zob. rys. 4). Większość tych dzieci (70%) uczęszczała do przedszkola, co było powiązane z faktem zatrudnienia rodziców.

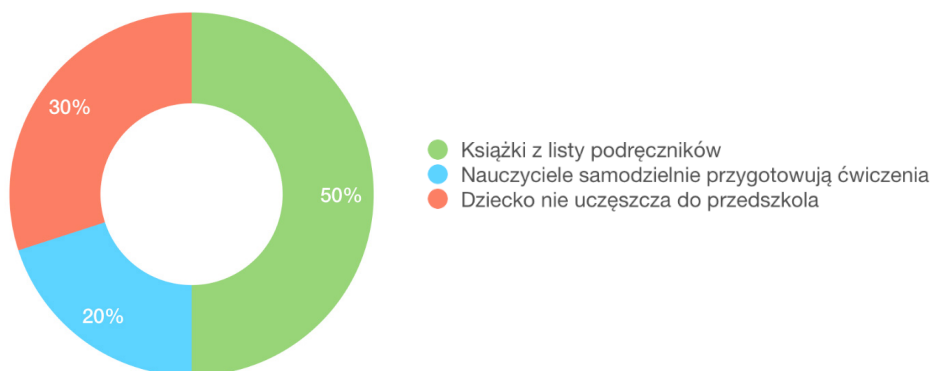
Rysunek 4. Liczba pozostałego rodzeństwa



Źródło: opracowanie własne.

Po zebraniu podstawowych danych dalsza część ankiety została poświęcona zagadnieniom nauki czytania. Na pytanie o korzystanie z materiałów dydaktycznych 50% ankietowanych odpowiedziało, iż w przedszkolu, do którego uczęszcza ich dziecko, są stosowane książki zakupione z listy podręczników podanych przez nauczyciela. 20% osób zaznaczyło, że to nauczyciel samodzielnie przygotowuje ćwiczenia, zaś pozostałe 30% respondentów odpowiedziało, że ich dziecko w ogóle nie uczęszcza do przedszkola. Są to te same osoby, które w pytaniu o uczęszczanie do przedszkola zaznaczyło odpowiedź „nie” (zob. rys. 5).

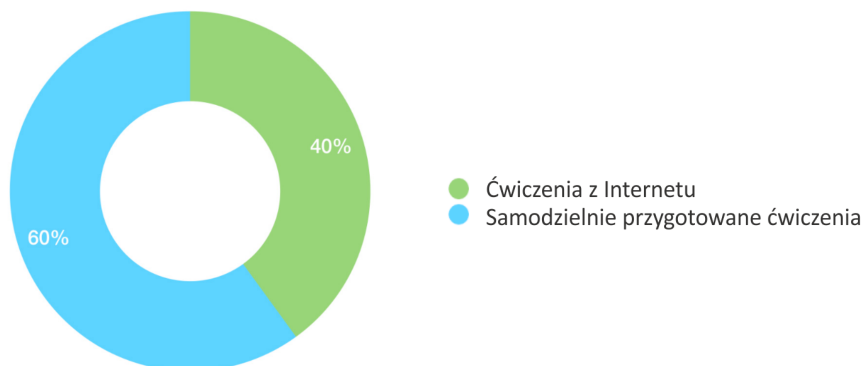
Rysunek 5. Z jakiego typu materiałów dydaktycznych dziecko korzysta w przedszkolu?



Źródło: opracowanie własne.

Rodzice dzieci, które nie uczęszczały do przedszkola (30%), zostali zapytani o naukę w domu (rys. 6). 40% (12 osób z tej grupy) odpowiedziało, iż korzystają z ćwiczeń znalezionych w Internecie. Zdecydowana większość, bo aż 60% (18 osób) zaznaczyło, że samodzielnie przygotowują ćwiczenia – były to te same osoby, które zaznaczyły w pytaniu o wykształcenie, że legitymują się wykształceniem wyższym.

Rysunek 6. Rodzaje ćwiczeń stosowanych do nauki w domu przez rodziców nieposyłających dzieci do przedszkola



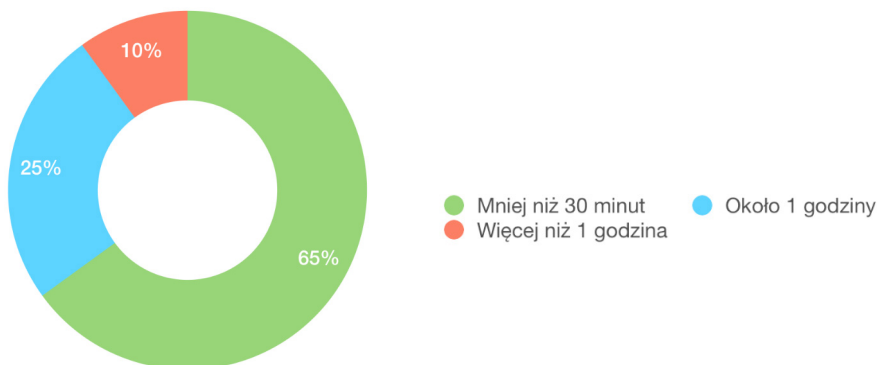
Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość rodziców, bo aż 65%, odpowiedziała twierdząco na pytanie o naukę czytania poza domem. Następnie pytano o metody uczenia się dzieci w domu (pytanie dotyczyło wyłącznie maluchów, które uczęszczały do przedszkola). Odpowiedzi kształtowały się następująco:

- 42,9% dzieci robi te same zadania co w przedszkolu;
- 24,3% dzieci czyta razem z rodzicami;
- 21,4% wykonuje ćwiczenia z Internetu;
- 11,4% samodzielnie czyta/przegląda książki.

65% ankietowanych, czyli prawie wszyscy, których dziecko uczęszczało do przedszkola, odpowiedziało, iż poświęcają na naukę w domu mniej niż 30 minut dziennie. 25%, w tym 5 osób, których dziecko uczęszczało do przedszkola, zaznaczyło odpowiedź „około 1 godziny”. Pozostali (10%) wskazali ostatnią odpowiedź, czyli „więcej niż jedna godzina”. W tej ostatniej grupie dominowały osoby, które posiadały wyższe wykształcenie (zob. rys. 7).

Rysunek 7. Czas przeznaczany na naukę czytania w domu

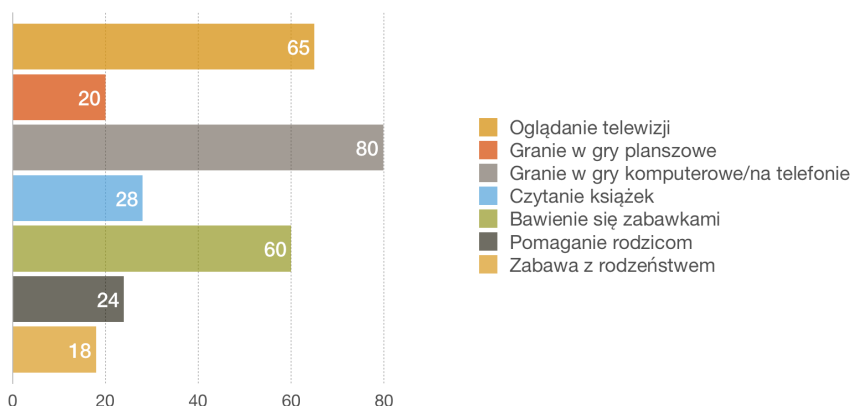


Źródło: opracowanie własne.

Kolejne pytanie miało pokazać preferencje rodziców dotyczące tego, kto powinien uczyć dzieci czytania. 70% respondentów odpowiedziało, że powinni być to nauczyciele, zaś 30%, że rodzice. Do pierwszej grupy należały w większości osoby pracujące, które nie spędzają dodatkowego czasu na naukę czytania z dziećmi w domu, tylko pozostawiają tę naukę nauczycielom wychowania przedszkolnego. Natomiast druga grupa to głównie przedstawiciele rodzin, w których dzieci nie uczęszczają do przedszkola.

W pytaniu „Czym dziecko najchętniej zajmuje się w domu?” każdy z rodziców mógł zaznaczyć maksymalnie trzy odpowiedzi. Najwięcej ankietowanych, bo aż 80 zaznaczyło odpowiedź „granie w gry komputerowe/grzy na telefonie”. Pokazuje to, że nadal najczęściej dzieci wybiera tę formę spędzania wolnego czasu. 65 osób wskazało odpowiedź „oglądanie telewizji”. Pomimo tego, iż w ciągu dnia nie oglądają jej długo, to i tak jest to jedna z częściej wybieranych rozrywek. Kolejną, często wybraną odpowiedzią było „bawienie się zabawkami”. Tę opcję zaznaczyło 60 osób. Mniej popularne wskazania to: „czytanie książek” (28 osób), „pomaganie rodzicom” (20 osób), „zabawa z młodszym/starszym rodzeństwem” (18 osób). Ostatnią, najrzadziej wybraną odpowiedzią było „granie w gry planszowe” (zob. rys. 8).

Rysunek 8. Formy spędzania wolnego czasu w domu

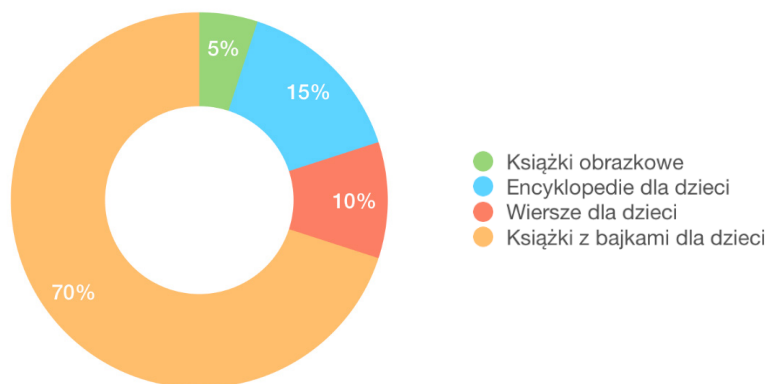


Źródło: opracowanie własne.

Co ważne, wszyscy ankietowani odpowiedzieli, że ich dzieci mają własne książki. To istotna i zarazem pozytywna informacja, ponieważ dzieci od najmłodszych lat powinny posiadać swoje własne, nawet skromne księgozbiory, na początku obrazkowe, z czasem uzupełniane o książki z podstawowymi zwrotami, aż po książki z większą ilością tekstu. Księgozbiór biblioteki powinien stanowić poszerzenie podstawowego (bazowego) księgozbioru domowego.

Większości rodziców, bo 70% zaznaczyło, że ich dzieci przede wszystkim posiadają książki z różnego rodzaju bajkami. 15% badanych wskazało na „encyklopedie dla dzieci”. Trzecią najczęściej wybraną odpowiedzią (10%) były „wiersze dla dzieci”. Najmniej popularne okazały się „książki obrazkowe” (5%). Książki te są skierowane głównie do najmłodszych dzieci i właśnie część rodziców, którzy odpowiedzieli, że ich dzieci są w wieku 5 lat, zaznaczyli tę opcję (zob. rys. 9).

Rysunek 9. Typy książek dziecięcych posiadanych w domowym księgozbiorze



Źródło: opracowanie własne.

Na pytanie „Czy dziecko jest zainteresowane słuchaniem/czytaniem książek?” aż 90% rodziców odpowiedziało twierdząco. Wynik ten jest zbieżny z innymi badaniami, które pokazują, że dzieci początkowo są bardzo zainteresowane książkami i dopiero brak wsparcia i uwagi dorosłych (rodziców, nauczycieli, bibliotekarzy) może spowodować zniechęcenie do czytania. Również mało interesujący kanon lektur szkolnych czy brak ciekawych zajęć bibliotecznych oraz przestarzały księgozbiór powodują przeniesienie uwagi w późniejszym wieku na inne typy rozrywki. Co ciekawe, 10% osób, które zaznaczyły odpowiedź przeczącą (dzieci nie są zainteresowane słuchaniem/czytaniem bajek), wskazywało na to, że ich pociechy uczą się czytać dłużej niż 1 godzinę dziennie. Możliwe, że dzieci te nie potrafią już dłużej skupić uwagi i pragną innego typu rozrywki. Dlatego ważne jest, aby nie zniechęcić ich do kontaktu z książką zbyt żmudnymi ćwiczeniami. Umiejętność skupienia w tym wieku wynosi bowiem przeciętnie 30 minut.

Nie wszystkie dzieci samodzielnie sięgają po książkę, czasami trzeba je do tego zachęcić. 80% ankietowanych odpowiedziało, że ich dzieci samodzielnie i chętnie sięgają po lektury, podczas gdy 20% pozostałych dzieci trzeba było przekonać do samodzielnego czytania.

Kolejne pytanie dotyczyło ulubionej książki. Wbrew przypuszczeniom nie każde dziecko posiada swoją ulubioną pozycję. Niedużo, bo tylko 10% ankietowanych rodziców zaznaczyło, że ich dziecko nie lubi czytać, co wiąże się z tym, że nie posiada ulubionej książki. 50% ma kilka ulubionych książek, natomiast 40% tylko jedną, po którą najchętniej sięga.

100% osób biorących udział w ankiecie odpowiedziało twierdząco na pytanie „Czy w wieku niemowlęcym czytaliście Państwo książki dziecku?” To bardzo dobry wynik i warto by było, aby rodzice kontynuowali swoje działania, choć praktyka niestety pokazuje, że wraz z wiekiem spada również odsetek rodziców czytających razem ze swoimi dziećmi, pomimo iż dzieci nie chcą jeszcze rezygnować z tego zwyczaju.

90% ankietowanych (głównie osoby legitymujące się wyższym i średnim wykształceniem) na pytanie „Czy oglądanie bajek w TV/Internecie wzbogaca słownictwo?” odpowiedziało przecząco, reszta osób (10%) była przeciwnego zdania. Takie rozłożenie odpowiedzi

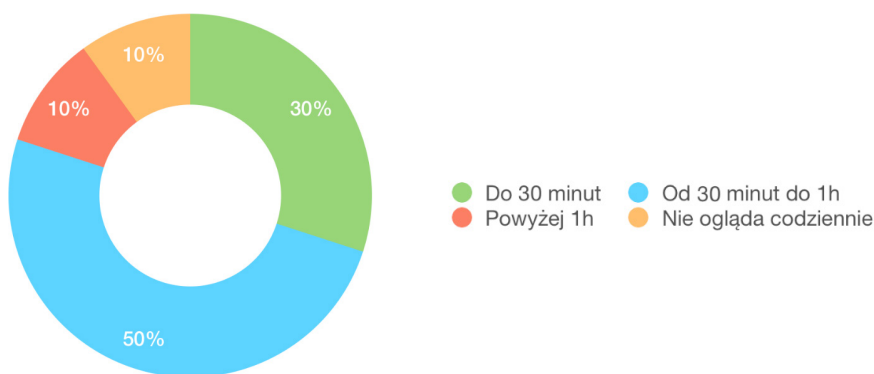
może wskazywać, że rodzice lepiej wykształceni zwracają większą uwagę, co dziecko ogląda i jaki ma to na nie wpływ.

Osoby, które odpowiedziały przecząco na poprzednie pytanie „Czy oglądanie bajek w TV/Internecie wzbogaca słownictwo?“, zostały następnie zapytane: „Co wzbogaca słownictwo?”. Odpowiedzi kształtowały się następująco:

- 75,6% – czytanie książek;
- 14,4% – rozmowa z drugą osobą;
- 10% – słuchanie piosenek.

Jak wiadomo, poważnym problemem jest zbyt długie korzystanie przez dzieci w ciągu dnia z Internetu i telewizji. Na pytanie: „Jak dużo czasu dziecko ogląda bajki w telewizji/Internecie w ciągu dnia?” odpowiedź: „powyżej 1 godziny” zaznaczyło 10% osób. 50% osób wskazało odpowiedź „od 30 minut do 1 godziny”, 30% ankietowanych wybrało opcję „do 30 minut”, natomiast pozostali (10%) wskazali ostatnią odpowiedź, czyli „nie ogląda codziennie” (zob. rys. 10).

Rysunek 10. Czas oglądania bajek przez dzieci w ciągu dnia



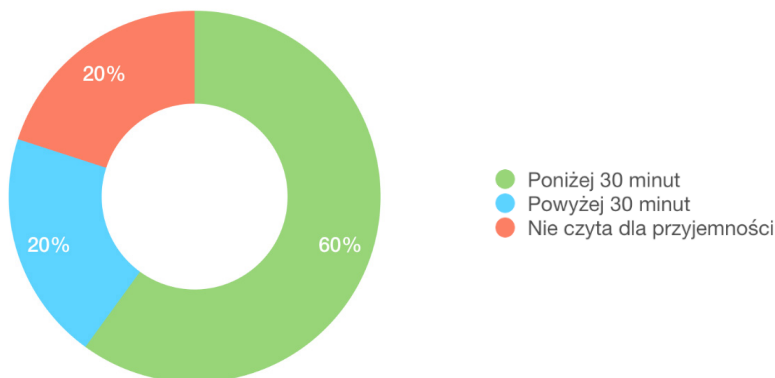
Źródło: opracowanie własne.

Kolejny poruszony problem dotyczył czasu, który zdaniem rodziców nauczyciele poświęcają na naukę czytania. Rodzice dzieci, które nie były zapisane do przedszkola (10%), częściej zaznaczali, iż nauczyciele nie poświęcają zbyt dużo czasu na naukę czytania. Być może był to jeden z powodów, dla których nie posłali oni swoich pociech do przedszkola i preferowali edukację domową. Ogółem 20% respondentów było zdania, że nauczyciele mogliby poświęcać więcej czasu na naukę czytania, zaś 5%, że mogliby tego czasu przeznaczyć mniej.

Sześćdziesiąt procent rodziców na pytanie o ilość czasu spędzanego na samodzielnym czytaniu odpowiedziało „poniżej 30 minut” i to była najbardziej popularna odpowiedź, z racji tego iż dziecko w wieku przedszkolnym potrafi skupić uwagę właśnie do 30 minut, zaś później traci zainteresowanie. Jednak nie wszystkie odpowiedzi były identyczne. Część dzieci zdaniem rodziców (20%) potrafi zainteresować się książką przez czas dłuższy niż

30 minut. 20% osób zaznaczyło odpowiedź „nie czyta dla przyjemności”. Byli to ci sami rodzice, których dziecko trzeba było zachęcać do czytania (zob. rys. 11).

Rysunek 11. Czas samodzielnego czytania przez dziecko w ciągu dnia



Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie i wnioski

Na podstawie przeprowadzonego badania można wyciągnąć wniosek, iż dzieci, których rodzice posiadają wyższe wykształcenie, spędzają więcej czasu na nauce czytania w domu niż ich rówieśnicy. Może to wynikać z faktu, iż wykształceni rodzice większy nacisk kładą na edukację niż na inne aspekty. Widać to również w pytaniach o ilość spędzanego czasu przed telewizorem. Rodzice z wyższym wykształceniem rzadziej pozwalali swoim dzieciom na spędzanie w taki sposób wolnych chwil woląc, by ich pociechy zajmowały się innymi czynnościami, jak np. czytanie książek czy gry planszowe.

Lepiej wykształceni rodzice twierdzili również, że duża ilość oglądanej telewizji nie sprzyja nabywaniu nowego słownictwa, sprzyja temu za to czytanie książek czy rozmowa z drugą osobą. Jednak to, że rodzic jest bardziej wykształcony, nie znaczy, iż poświęca dziecku więcej czasu niż rodzic mniej wykształcony. Z badań wynika także, iż rodzice o wyższym wykształceniu przykładają większą uwagę do nauki poza przedszkolem niż rodzice mniej wykształceni. Wydaje się zatem, że lepiej wykształceni rodzice będą bardziej otwarci na ofertę kulturalno-edukacyjną bibliotek i chętniej pošlą swoje dzieci na zajęcia przygotowane przez bibliotekarzy. Zatem kampania informacyjna dotycząca zajęć bibliotecznych, która będzie miała dotrzeć z przekazem do osób gorzej wykształconych, powinna w większym stopniu skupiać się na przedstawieniu zalet tego typu aktywności.

Wiek rodziców również ma duży wpływ na podejście do edukacji dziecka. Młodszy rodzice poświęcają swoim pociechom więcej czasu, pomimo tego że pracują, ponieważ wyznają pogląd, że oni sami też mogą przyczynić się do tego, by pomóc swojemu dziecku w nabraniu nowych umiejętności. Starsi rodzice częściej pozostawiają naukę nauczycielom wychowania przedszkolnego. Z badań wynika ponadto, że zarówno kobiety, jak i mężczyźni

podobnie podchodzą do spraw związanych z nauką czytania. Nie można zauważyć jakis korelacji związanych z płcią.

Podsumowując, dzięki przeprowadzonemu badaniu uzyskano informacje, jak wygląda nauka czytania w domu oraz jakie są opinie rodziców związane z tym tematem. Postawione wcześniej hipotezy zostały przeanalizowane i podsumowane w następujący sposób:

- hipoteza 1: „Rodzice dzieci w oddziale zerówki rozumieją naukę czytania jako obowiązek nauczycieli”. Hipoteza ta została potwierdzona, ponieważ aż 70% rodziców zaznaczyło odpowiedź, że to nauczyciel powinien uczyć dziecko czytać;
- hipoteza 2: „Wykształcenie rodziców ma wpływ na podejście do nauki czytania” również została potwierdzona, ponieważ rodzice, którzy posiadają wyższe wykształcenie, przykładają większą wagę do nauki swoich dzieci i poświęcają im więcej czasu;
- hipoteza 3: „Płeć rodziców wpływa na podejście do nauki czytania w domu” nie została potwierdzona. Nie można jednoznacznie wskazać, że kobiety bardziej skupiają się na nauce swojego dziecka;
- hipoteza 4: „Duża liczba dzieci w rodzinie wpływa na mniejszą ilość czasu poświęconą na naukę czytania w domu” została potwierdzona. Duża liczba dzieci ma bowiem związek z wyższym wiekiem rodziców, którzy poświęcają mniejszą ilość czasu na naukę czytania, pozostawiają ją raczej nauczycielom;
- hipoteza 5: „Rodzice wybierają formę samodzielnego czytania przez dziecko” nie została potwierdzona. Aż 42,9% badanych na pytanie o sposoby nauki odpowiedziało, że dziecko „robi te same ćwiczenia co w przedszkolu”. Najbardziej wybieraną odpowiedzią była ta, która pojawiła się w hipotezie postawionej przez autorkę, przez co hipoteza została sfalsyfikowana.

Podsumowując rozważania zawarte w artykule, można skonstatować, że coraz częściej „istotna jest rola bibliotekarzy w prowadzeniu kursów, szkoleń i innych form skierowanych do różnych grup otoczenia. Ramy tradycyjnie pojmowanej pedagogiki bibliotecznej zostały poszerzone, gdyż poza zwyczajowo realizowanymi szkoleniami bibliotecznymi bibliotekarze znacznie rozwinęli ofertę edukacyjną bibliotek. Szczególna rola biblioteki jako instytucji nie tylko stanowiącej pośrednictwo pomiędzy czytelnikiem i zbiorami, ale także aktywnie kształcącej w wielu dziedzinach” może być realizowana w obszarze nauki czytania dzieci w wieku 5,5–7 lat [22, s. 178]. Dodatkowe zajęcia edukacyjne organizowane przez biblioteki mogą zapobiegać oddalaniu się dzieci i młodzieży od tych instytucji, promować kulturę czytelnictwa oraz ograniczać negatywne wzorce spędzania wolnego czasu, które w ostatnich latach są zauważalne zarówno wśród dzieci, jak i młodzieży [20; 21]. Wymaga to jednak odpowiedniego zaprojektowania wspomnianych zajęć oraz szeroko zakrojonej kampanii promocyjnej, jak również zrozumienia motywów, którymi kierują się rodzice, podejmując decyzje w kwestii edukacji swoich dzieci.

Bibliografia

1. BRZEZIŃSKA Anna. *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1987. ISBN 83-02-02986-6.
2. CACKOWSKA Maria. *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1984. ISBN 83-02-02012-5.
3. CZAPÓW Czesław. *Rodzina a wychowanie*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1968.
4. CZUB Magdalena (red.). *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2014. ISBN 978-83-61693-96-3.
5. DOBROWOLSKA-BOGUSŁAWSKA Hanna. *Metody nauczania czytania w krajach anglojęzycznych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. ISBN 978-83-02045189.
6. DUDZIŃSKA Irena. *Dziecko sześćioletnie uczy się czytać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1991. ISBN 83-02-04342-7.
7. FRITH Uta. *Strategy of spelling*. London: University College, 1992.
8. GROCHOCIŃSKI Marian. *Rodzina a czas wolny dziecka*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza, 1980.
9. HURLOCK Elizabeth B. *Rozwój dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1960.
10. JAWORSKA-JAMRUSZKIEWICZ Jolanta. *Kurs szybkiego czytania*. Katowice: Videograf II, 2008. ISBN 978-83-71836084.
11. KIRBY John R., WILLIAMS Noel H. *Learning problems: a cognitive approach*. Toronto: Kagan and Woo, 1991. ISBN 978-0921099048.
12. KLUS-STAŃSKA Dorota. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2005. ISBN 978-83-02-10874-7.
13. KRASOWICZ Grażyna. *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin: Agencja Wydawniczo- Handlowa, 1997. ISBN 83-85976-35-3.
14. KRASOWICZ-KUPIS Grażyna. Poznawcze i społeczne uwarunkowania osiągnięć w czytaniu sześciolatek. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*. 2011, nr 20, s. 159–172. ISSN 2083-179X.
15. ŁOBACZ Piotr. Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci. In MIERZEJEWSKA Halina, PRZYBYSZ-PIWKOWA Maria (red.). *Rozwój poznawczy i językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*. Warszawa: Wydawnictwo DiG, 1997, s. 26–40. ISBN 83-85490-96-5.
16. MARSZAŁEK Lidia. *Wiek przedszkolny: rozwój i zaburzenia*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, 2008. ISBN 978-83-7072-497-9.
17. MORAWIEC Barbara Maria. 10 akcji czytelniczych skierowanych do dzieci i ich rodziców. In *Lustro biblioteki* [Dokument elektroniczny]. Tryb dostępu: <https://lustrbiblioteki.pl/2017/10/10-akcji-czytelniczych-skierowanych-dla-dzieci-i-ich-rodzicow/>. Stan z dnia 02.02.2023.
18. NIKITONOWICZ Jerzy. *Udział dziecka w organizacji życia rodzinnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1987. ISBN 83-202-0532-8.
19. WOJCIECHOWSKA Maja, TOPOLSKA Katarzyna. Social and cultural capital in public libraries and its impact on the organization of new forms of services and implementation of social projects. *Journal of Library Administration*. 2021, nr 6, s. 627–643. ISSN 0193-0826.
20. WOJCIECHOWSKA Maja. Edukacja czytelnicza i medialna polskiej młodzieży szkolnej. Wyniki badań ankietowych. In *Короленківські читання 2013. «Бібліотеки, музеї, архіви у медіа-просторі регіону» : матеріали XVI Міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 24 жовт. 2013 р. У 2 ч. Ч. 1/ Харк. держ. наук. б-ка ім. В. Г. Короленка ; [уклад. Н. І. Капустіна ; редкол.: В. Д. Ракутянська (голова) та ін.]*. – Харків, 2014. – С. 142–147. – Режим доступу : <http://ru.calameo.com/read/000632945fde4d8e0401f>.
21. WOJCIECHOWSKA Maja. Organizacja czasu wolnego młodzieży szkolnej w kontekście kompetencji czytelniczych i kontaktu z literaturą. In JASIEWICZ Justyna, ZYBERT Elżbieta Barbara (red.). *Czas przemian – czas wyzwania. Rola biblioteki i ośrodków informacji w procesie kształtowania kompetencji współczesnego człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 2014, s. 234–242. ISBN 978-83-64203-22-0.

22. WOJCIECHOWSKA Maja. Rola szkoleń i rozwoju zawodowego pracowników bibliotek w realizowaniu założeń pedagogiki bibliotecznej. In WOJCIECHOWSKA Maja (red.). *Sfera kultury, sfera nauki: współczesny obraz biblioteki*. Gdańsk: Oficyna Wydawnicza Edward Mitek, 2014, s. 178–187. ISBN 978-83-64335-05-1.
23. WOJCIECHOWSKA Maja. The readership indicators in Poland and programs promoting the reading. *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries*. 2016, nr 5, s. 39–48. ISSN 2241-1925.
24. WOJCIECHOWSKA Maja. The role of public libraries in the development of social capital in local communities – a theoretical study. *Library Management*. 2021, nr 3, s. 184–196. ISSN 0143-5124.
25. WOJCIECHOWSKA Maja. The role of social capital in education. Results of a survey on the individual social capital of school librarians. *Profesional de la Información*. 2022, nr 6, s. 1–12. ISSN 1699-2407.
26. ZIEMSKA Maria. *Rodzina a osobowość*, Warszawa: Wiedza Powszechna, 1977.