

Monika Wiśniewska-Kin

Uniwersytet Łódzki

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6300-8435>

Interpretacja dźwiękowych znaków ekspresji z perspektywy dzieci w wieku przedszkolnym

ABSTRAKT: Istotnym problemem zaplanowanych edukacyjno-artystycznych działań badawczych o charakterze wdrożeniowym jest urzeczywistnienie w metodyce wczesnej edukacji rozumiejąco-przeżyciowego podejścia do nauki czytania i pisania. Aby wykazać, jakie znaczenia dzieci nadają obrazom dźwiękowym głosek, zaplanowałam metodologię z zakresu nauk społecznych. Za pośrednictwem skonstruowanych narzędzi wdrożeniowo-diagnostycznych (autorskiej książki obrazkowej) grupa 500 dzieci konstruowała obrazy wizualne wybranych dźwięków. Pięcioletnia działalność naukowo-badawcza i wdrożeniowa przyczyniła się do uruchomienia myślenia o dziecięcym procesie uczenia się w trakcie nauki czytania i pisania, stała się inspiracją dla wielu naukowców oraz praktyków, a także wpłynęła na wzrost oddolnego zainteresowania rozwiązaniami innowacyjnymi w obszarze edukacji przedszkolnej.

SŁOWA KLUCZOWE: nauka czytania i pisania, dzieci w wieku przedszkolnym, obrazy dźwiękowe głosek

Kontakt:	Monika Wiśniewska-Kin monika.kin@now.uni.lodz.pl
Jak cytować:	Wiśniewska-Kin, M. (2026). Interpretacja dźwiękowych znaków ekspresji z perspektywy dzieci w wieku przedszkolnym. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 103–116. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.7
How to cite:	Wiśniewska-Kin, M. (2026). Interpretacja dźwiękowych znaków ekspresji z perspektywy dzieci w wieku przedszkolnym. <i>Forum Oświatowe</i> , 39(1), 103–116. https://doi.org/10.34862/fo.2026.1.7

WPROWADZENIE

Koncepcja „patrzenia – słuchania dla myślenia” podkreśla wzajemne powiązania między mechanizmami percepcji, konceptualizacji i ekspresji. Wskazuje na konieczność łączenia różnych modalności sensorycznych – wzrokowej, słuchowej i dotykowej – i ukazywania ich wzajemnych relacji (Filipiak, 2011). Takie podejście umożliwia dzieciom doświadczanie związków między głoskami a literami z perspektywy własnej aktywności językowej, co sprzyja ujęciu tych symboli jako nośników znaczenia, a nie jedynie abstrakcyjnych znaków. Samodzielna eksploracja wspomaga pogłębione rozumienie oraz osobiste zaangażowanie w proces opanowywania umiejętności czytania. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa ciekawość. Aktywizując układy nagrody w mózgu, które ułatwiają zapamiętywanie informacji pojawiających się podczas okresów intensywnego uczenia się, jednocześnie wzmacnia motywację dzieci do czytania i pisanie (Dehaene, 2021, s. 257–284).

Wyzwaniem dla interdyscyplinarnych działań edukacyjno-artystycznych jest wprowadzenie do metodyki wczesnej edukacji rozumiejąco-przeżyciowego podejścia do nauki czytania i pisanie. Przyjęte podejście nie skupia się wyłącznie na samym procesie czytania jako umiejętności technicznej, lecz przede wszystkim na dziecku jako podmiocie tego procesu (Wiśniewska-Kin, 2020). Dzieci powinny najpierw zrozumieć sens czytania, czyli dla czego warto się tego uczyć, co daje im czytanie oraz odczuć zainteresowanie i polubić tę aktywność (Malmquist, 1987). Dopiero wtedy, z motywacją i pasją, będą gotowe na wysiłek związany z nabywaniem technik czytania (Dumont i in., 2013, s. 141–175).

DZIECIĘCE STRATEGIE INTERPRETACJI OBRAZÓW DŹWIĘKOWYCH

W zaprojektowanych 22 zdarzeniach krytycznych (Tripp, 1996) dzieci zaczynają od przypomnienia sobie onomatopei, które łączą z dźwiękami natury – zarówno naturalnymi, jak i nienaturalnymi. Interpretują dźwiękowe znaki ekspresji, obejmujące aż siedemnaście grup pojęciowych, w tym: radość (wesołość), smutek (żał), zadowolenie (satisfakcję), niezadowolenie (oburzenie), podziw (zachwyt), zniecierpliwienie, zdziwienie (zaskoczenie, zdumienie), strach (przestrach, lęk,

przerażenie, obawa, trwoga, groza), ból, zwątpienie (rezygnacja, powątpiewanie, niedowierzanie, niepewność, bezradność), zniechęcenie (obojętność), niepewność (powątpiewanie, nieufność, niezdecydowanie), zakłopotanie, rozpacz, wzruszenie, ulgę i zastanowienie się (Załaźńska, 2016). Takie działania umożliwiają dzieciom nie tylko rozpoznanie i pełne wybrzmienie różnych dźwięków, ale również pomagają w świadomym i naturalnym ich artykułowaniu, co jest podstawą skutecznej nauki czytania i pisania. Zjawiska głosowe wyraźnie wpływają na odbiór treści i intencji przekazów. Jak zauważa Edward Sapir (1978, s. 72), „wpływają na nasze sądy o ludziach”. Głosowo można wyrazić szeroki zakres emocji i opinii, takich jak „ocenę, sarkazm, zdziwienie, żal, skargę, strach, smutek, ostrzeżenie, żądanie”. Ponadto, „po głosie” można rozpoznawać, że ktoś się droczy, naśladuje kogoś, próbuje coś zataić lub sprzecza się z inną osobą (Boniecka, 1997, s. 10).

Na początku nauki czytania i pisania dzieci nie mają jeszcze wyobrażeń na temat arbitralnych znaków służących utrwalaniu mowy. Nie przekładają automatycznie obrazu dźwiękowego głoski na obraz graficzny litery w swojej wyobraźni. Doświadczenia percepcyjne dzieci kształtują jednak w ich świadomości wyczuwanie relacji między głoskami a literami. W ten sposób dzieci zaczynają myśleć o znakach dźwiękowych i graficznych jako o elementach powiązanych z właściwościami świata rzeczywistego – łączą dźwięki z sytuacjami z życia codziennego, takimi jak uczestnictwo w meczu, przyjęcie urodzinowe czy wycieczka za miasto. Wyszukiwanie i rozpoznawanie dźwięków w codziennym otoczeniu i w wyobraźni jest dla dzieci szczególnie atrakcyjne. W tym obszarze istotne są dźwięki towarzyszące różnym sytuacjom: kołysanie małych dzieci /aaa/, smakowanie czegoś pysznego lub doświadczenie przyjemnych odczuć /mmm/ czy zdmuchiwanie świeczek na torcie /ppp/. Onomatopeje, które zyskują cechy artykulacyjne głosek, dzieci odnajdują w następujących grupach (Wiśniewska-Kin, 2020):

- » relacji człowiek – natura: /aaa, bach, bęc, brzdęk, bum, luli, luli, skrzyp, stuk, tralala, tratata/;
- » mowie zwierząt: /bzz, bee, cyk, cyt, gh, gę, iha, ha, sss, mrrr, wrrr/;
- » dźwiękach urządzeń i pojazdów mechanicznych: /bim, bam, bom, drr, dryń, tik, tak, wrmm, www!/;
- » odgłosach zjawisk fizycznych, naturalnych i wywołanych przez człowieka: /fff, gul, kap, kap, p-p-p/;
- » odgłosach bezwarunkowych: /brr, zzz/;
- » odgłosach wyrażających westchnienia i zastanawianie się: /ach, aha, aj, aua, ech, mmm, yyy, uuul, u-hu-hu, uff/;
- » wyrazach wyrażających uczucia i stany emocjonalne: /ach, och, ojej, łął, mniām, ech, ekstra!/.

Przyjęłam dwa główne kryteria aktywizowania dźwięków w świadomości dziecięcej: ich znaczenie oraz realizację artykulacyjną. Szczególną uwagę zwracam na miejsce i sposób artykulacji, a także na możliwość wydłużania dźwięku. Dzieci są uwrażliwiane na błędne realizacje dźwięków, szczególnie tych mających

element wokaliczny /y/ oraz trudnych do poprawnej artykulacji spółgłosek, które mogą znacząco zaburzać proces syntezy i analizy głoskowo-literowej podczas czytania (Raclawski, 1998). Doświadczając tych fonetycznych zachowań językowych, dzieci oddają się eksperymentowaniu z dźwiękami dla samej przyjemności brzmienia, które sprawia im wiele radości (Dehaene, 2009). W tym procesie próbują różnych artykulacji: gardłowej, drżącej, głosem z piersi, na przydechu, a także brzmienia ze zwiększoną głośnością (*crescendo*). Ucinają, podwajają dźwięki, tworząc dyftongi, co pozwala im na pełną swobodę eksperymentowania. Na własnej skórze odczuwają, jak dźwięki rozchodzą się po ciele, jak mogą się wzdygać na myśl o złych skojarzeniach z dźwiękami lub mimowolnie uśmiechać się, wydobywając miłe brzmienia. Uświadamiają sobie też, że czasami brakuje im języka, aby wybrzmieć wszystkie dźwięki, które słyszą w swojej głowie. Obserwacja i doświadczanie zachowań językowych pomagają dzieciom zrozumieć, że zjawiska głosowe odgrywają kluczową rolę w rozumieniu wypowiedzi mówionej, a ich własne eksperymenty z dźwiękami stanowią ważny etap w rozwoju percepcji i ekspresji językowej¹.

OD OBRAZÓW DO DŹWIĘKÓW

Dzieci współuczestniczą w konstruowaniu narracji wokół obrazów dźwiękowych poprzez wypowiedzi plastyczne, które ujawniają ich ciekawość, oryginalność, niekonwencjonalność oraz odkrywcość. Pobudzone obrazem Marty Ignerskiej w artystycznej książce obrazkowej *Zamieniam się w słuch. Opowieści dźwiękiem malowane* (Wiśniewska-Kin i Ignerska, 2020) tworzą niedosłowne wizualizacje, które przywołują skojarzenia z dźwiękami, kształtami, barwą oraz wielkością. Książka obrazkowa o charakterze narracyjnym składa się z dwóch równorzędnych poziomów komunikacji: wizualnego oraz werbalnego (Cackowska i in., 2017, 2018). Warstwa wizualna opiera się na znakach ikonicznych, które przekazują treści i emocje poprzez obrazy, natomiast warstwa werbalna zbudowana jest wokół znaków konwencjonalnych – rymowanych tekstów. Zarówno obraz, jak i tekst pełnią funkcję nośników znaczenia: obraz dopełnia i wzbogaca warstwę tekstową, wnosi elementy estetyczne i znaczeniowe, które pogłębiają emocjonalny odbiór całości. Tekst, najczęściej krótki i rymowany, pełni funkcję personifikującą głoski, które ukryte są w wykrzyknieniach i innych formach wypowiedzi.

Siła sprawcza wizualizacji nie działa jednak samoistnie. Uruchamia ją aktywność samego dziecka, które nie tylko dostrzega cechy wizualizacji, ale również podejmuje wysiłek wnikięcia w artystyczną rzeczywistość sprowokowaną obrazem i tekstem. Z punktu widzenia procesów odbioru, książka jest postrzegana jako „zadanie” skierowane do czytelnika (Żuchowska, 1992). Dostrzeżenie w niej zaprogramowanej „roli” dziecka, jako kontynuatora zamysłu warstwy wizualnej i treś-

¹ Ten obszar „skutecznego zdziwienia” wzmacniany jest w przedstawieniu teatralnym „Zamieniam się słuch” w reż. Honoraty Mierzejewskiej-Mikoszy. Spektakl wystawiany jest od 30 września 2023 r. w Teatrze Pinokio w Łodzi.

ciowej autorów, wynika z głębokiego przekonania o niezwykłych możliwościach i gotowości dzieci do aktywnego współtworzenia sensu (Klus-Stańska i Nowicka, 2005, s. 43–75). Dzieci nie tylko oglądają i „czytają” książkę, stosując własne strategie percepcyjne i interpretacyjne, ale również, w miarę postępu lektury, tworzą własne zwizualizowane narracje i konstrukcje zdarzeń. Cały proces odbywa się wokół 22 uosobionych dźwięków, które dzieci postrzegają jako śniące, marzące, przeżywające i odczuwające, nadając im tym samym osobistą głębię oraz indywidualne znaczenie. Samodzielnie podejmują decyzję, jaki wariant znaczeniowy onomatopei zwizualizują, co wpływa na ich aktywne zaangażowanie w proces interpretacji. Kiedy dzieci narysują swoje pomysły, mogą zacząć dostrzegać związki i powiązania między obrazami dźwiękowymi, które wcześniej były nieświadome. Analizując różne prace, przyjmują perspektywę innych rozmówców, co pozwala im na nowe spojrzenie na zwizualizowany dźwięk oraz rozwijać własne myślenie o nim. Często pojawiają się także próby wartościowania dźwięków, np.: „ten dźwięk jest miły, lubię go”, „nie chcę pamiętać tego sygnału”, „ten jest za głośny, a tamten taki twardy”. Takie refleksje sprzyjają nie tylko rozwojowi percepcji, lecz także emocjonalnemu osadzeniu dźwięków i ich znaczeń w subiektywnym świecie dziecka. Dziecięca refleksja nad obrazami dźwiękowymi wybranych grup głosów inicjuje następujące pytania:

- » Pamiętacie historię z opowiadania? Spróbujcie wyobrazić sobie dźwięki, które pojawiają się w tekście, i narysować to, co usłyszeliście.
- » A teraz spróbujcie wyobrazić sobie dźwięki bez słów. Czy mają jakieś kształty: kreski, zawijasy, kleksy, plamy? Czy mają kolory, temperaturę (np. „ciepły głos”) albo ostrość i zimno (np. „lodowaty dźwięk”)? A może są raczej okrągłe, małe i miękkie?
- » Jak na rysunku można złapać dźwięk? Jak sprawić, żeby nie był niewidzialny?
- » Dźwięki są wszędzie, ale ich nie widać. Co można zrobić, aby je zobaczyć?
- » Są takie dźwięki, które przelatują obok ucha i często znikają – co zrobić, żeby o nich pamiętać?
- » Dźwięki wywołują w nas emocje, takie jak zachwyt, smutek, radość, tęsknotę, a także przypominają wspomnienia i marzenia. Czy dźwięki, które chcesz narysować, denerwują Cię i chcesz od nich uciec albo je zapomnieć? A może są to dźwięki, które lubisz? Czy dobrze Ci się kojarzą?
- » Dźwięki odczuwamy nie tylko w uchu, lecz także w całym ciele – wysokie dźwięki mogą wywołać gęsia skórę albo dreszcze. Co to znaczy, że „ból uszy” od hałasu?
- » Wiele dźwięków nie słyszymy uchem, a aby je usłyszeć, potrzebujemy specjalistycznego sprzętu (np. dźwięk bijącego serca, przesuwającej się strawionej treści jedzenia). Czy znacie inne dźwięki, które wydaje nasze ciało, np. chrapanie?
- » Są też dźwięki, które słyszymy tylko przy określonych okazjach, np. dźwięk dzwoneczków, dzwonów, klaksonu. Jakie inne dźwięki znacie? A jaki dźwięk wydajecie, gdy jesteście zadowoleni?

Wizualizacja pełni też istotną funkcję w zmniejszaniu obciążenia związanego z utrzymaniem w pamięci dużej ilości informacji. Podczas tworzenia wizualizacji dzieci samodzielnie konstruują wewnętrzny model umysłowy obrazu dźwiękowego głoski, uruchamiając przy tym ścieżki wspomnieniowe, które na trwałe zapisują się w strukturach pamięciowych (Schwartz i in., 2017, s. 102–118). Dzieci rozmawiają o wizualizacji w sposób naturalny, zgodnie ze swoją potrzebą. Uaktywniają strategie wydobywania dźwięku z pamięci, korzystając z gestu, sytuacji czy obrazu lub tekstu jako źródeł inspiracji. Przełożenie tekstu na rysunek, czyli przemieszczanie informacji pomiędzy modalnościami, oznacza, że dziecko zrozumiało zagadnienie na poziomie pojęciowym.

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

Badania opierają się na podejściu jakościowym, osadzone są w nurcie interpretacyjnych studiów nad zjawiskami dydaktycznymi (Klus-Stańska, 2010, s. 128–138). W ramach perspektywy interpretacyjnej, rozumianej jako podejście uczestniczące, badacz przyjmuje rolę zaangażowanego interpretatora i obserwatora-uczestnika, co umożliwi głębokie wnikanie w badane zjawiska z punktu widzenia uczestników. Taka perspektywa jest zdecentralizowana, autokreacyjna, krytyczna i radykalnie zaangażowana, co oznacza, że badacz aktywnie uczestniczy w procesie interpretacji, nie pozostając jedynie biernym obserwatorem, ale również krytycznie analizuje własne zaangażowanie i wpływ na przebieg badań (Piekarski, 2011, s. 248–250).

Dydaktyczne działania interwencyjne zaprojektowane w ramach tych badań miały wymiar emancypacyjny, co zobowiązuje obserwatora-uczestnika do świadomego tworzenia warunków dydaktycznych wykraczających poza standardowe praktyki szkolnictwa powszechnego. Celem jest obserwacja dziecięcych zdolności w zakresie interpretowania obrazów dźwiękowych sprowokowanych wizualizacjami w książce obrazkowej. Badania zostały zaprojektowane tak, aby odpowiedzieć na kluczowe pytania zarówno o charakterze ogólnym, jak i szczegółowym: Jakie znaczenia przypisują dzieci obrazom dźwiękowym oraz jakie zdolności poznawcze ujawniają się u dzieci podczas konstruowania obrazów dźwiękowych?

Proces badawczy skupiał się na krytycznych zdarzeniach (Tripp, 1996), które były inicjowane zgodnie z własnym projektem badawczym. Inicjatywę wdrożeniową „Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania” uruchomiłam w 2020 r. Projekt zrealizowałam za pośrednictwem podmiotu wykonawczego „Innowacje w edukacji”, na podstawie umowy licencyjnej z Uniwersytetem Łódzkim. Zespół wdrożeniowy tworzyłam we współpracy z jedną nauczycielką, współautorką projektu Weroniką Kisiel – wspólnie prowadzimy działania od sześciu lat do chwili obecnej. Wdrożenie umożliwiło badanie i praktyczne doświadczanie radykalnie odmiennych warunków organizacji procesu kształcenia przedszkolnego w porównaniu z praktykami znanymi mi z innych instytucji państwowych. W konstruowaniu sytuacji dydaktycznych kluczowym czynnikiem stymulującym

wielostronną aktywność dzieci było Brunerowskie pojęcie „skutecznego zdziwienia”. Bodźce prowokujące do rozwiązywania „zagadek” znaczeniowych mobilizowały gotowość dzieci do eksploracji. Kontakt z narzędziami kulturowymi – artystycznymi wizualizacjami graficznymi, tekstami, klockami konstrukcyjnymi oraz gramami planszowymi – miał dostarczać autentycznych doświadczeń wspierających rozwój zdolności poznawczych. W obserwowanych praktykach dzieci nie ograniczały się do biernej percepcji zachowań językowych: doświadczając materiału, ucieleśniały znaki poprzez gesty, konstruując litery z klocków, wyszukiwały podobieństwa pomiędzy formami (budowały analogie), łączyły nowe informacje z wcześniejszymi skojarzeniami (elaboracja) oraz tworzyły trwałe ślady pamięciowe – zapamiętanie jednego gestu ułatwiało przyswojenie kolejnego (generowanie). Dzieci dostrzegały rozbieżności między wykonaniem a wzorcem, wychwytywały kluczowe informacje ze skontrastowanych modeli i rysunków oraz usprawniały kontrolę poznawczą w zabawach wyobrażeniowych. Podejmowane działania angażowały dziecięce myślenie niedosłowne: dzieci wchodziły w świat dźwięków oraz symboli graficznych poprzez aktywność, której istotą była indywidualna ekspresja. Autorki projektu zakładały, że takie połączenie działania i ekspresji przybliży dzieci do procesu czytania i pisanie, rodząc autentyczne zainteresowanie tymi działaniami.

Badanie obejmowało dwudziestodwutygodniowy projekt edukacyjny, przeprowadzony w ciągu pięciu lat, w ramach którego zastosowałam autorskie narzędzia badawcze. Materiał empiryczny stanowiły analizy dziecięcych wytworów w książce obrazkowej. W badaniach uczestniczyło pięćset dzieci, z których każde ilustrowało swoją książkę w zakresie 22 dźwięków, co łącznie daje 11 tys. ilustracji. Połowa z tych prac stanowiła luźne impresje dotyczące wizualizacji dźwięków, nie oznaczając przy tym źródła dźwięku, co skutkowało brakiem możliwości ich oceny merytorycznej. W niektórych pracach występowały ilustracje, które miały na celu przedstawienie liter w nazwach zawierających określoną głoskę, co sprawiło, że prace te również nie były analizowane. Ponadto, niektóre z tych prac okazały się dla samych dzieci w fazie *in statu nascendi*. Te prace, które pozostały do analizy, zostały skategoryzowane przy użyciu metody pól językowych. Spośród dostępnych modeli porządkowania słownictwa najbardziej inspirującą dla moich badań okazała się koncepcja Wojciecha Kajtocha (2008, s. 49–66). Schemat ten ukazuje podział słownictwa na sześć stref pojęciowych:

» **Sfera 1. Ontologiczne i fizyczne własności świata:**

1. Istnienie;
2. Czas;
3. Przestrzeń;
4. Jakości ilościowe dotyczące zbiorów danych elementów;
5. Dane ilościowe dotyczące poszczególnych elementów;
6. Kolejność;
7. Jakości charakterystyczne dla ruchu i procesów;
8. Ruch uniwersalny możliwy dla każdego obiektu.

- » **Sfera 2. Natura:**
 - 9. Przyroda nieożywiona;
 - 10. Przyroda ożywiona.
- » **Sfera 3. Osoba:**
 - 11. Zmysły ludzkie i zwierzęce;
 - 12. Emocje;
 - 13. Stałe tendencje emocjonalne, charakter, jego cechy;
 - 14. Wola;
 - 15. Myśl i mowa.
- » **Sfera 4. Twórczość:**
 - 16. Kultura artystyczna i piśmiennictwo.
- » **Sfera 5. Los i czyn:**
 - 17. Bieg życia i działania ludzkiego.
- » **Sfera 6. Społeczeństwo:**
 - 18. Cywilizacja życia codziennego;
 - 19. Mniej zinstytucjonalizowane sfery aktywności;
 - 20. Własność, zatrudnienie, handel;
 - 21. Człowiek pracujący i produkujący;
 - 22. Instytucje społeczne.

Przyjęte kryteria selekcji oraz zastosowany schemat kategoryzacji umożliwiły systematyczne wyodrębnienie i analizę znaczeniowych funkcji obrazów dźwiękowych w materiałach dziecięcych.

ZAMIAM SIĘ W SŁUCH – OPOWIEŚCI DŹWIĘKIEM MALOWANE NA PRZYKŁADZIE DŹWIĘKU /p/²

Analiza wyobrażeń dzieci przedszkolnych dotyczących dźwięku /p/ oraz jego wariantów (np. „pff”, „ppp”, „puf”, „pam”, „plum”, „pipipi”, „pyk”, „pif paf”, „plusk”, „pfuuu”) wykazuje, że percepcja tego segmentu fonicznego koncentruje się wokół kilku wyraźnych semantycznych pól. Po pierwsze, /p/ jest silnie kojarzone z czynnością dmuchania i wydmuchiwanie powietrza – zarówno w kontekście ludzkim, jak i zwierzęcym. Dzieci opisują dźwięk jako mechanizm zdmuchiwanie okruszków, świeczek na torcie, piórek lub listków („ppp”), a także jako oddech ulgi po wysiłku („pfuuu”) czy dźwięk uchodzącego powietrza z materaca („pfff”), jak również

2 W badaniu dzieci wizualizowały źródła 22 fonemów: /a/, /m/, /t/, /o/, /l/, /i/, /s/, /k/, /d/, /e/, /y/, /r/, /u/, /n/, /b/, /c/, /w/, /p/, /z/, /ł/, /g/, /f/. W niniejszym artykule szczegółowo opisano jedynie opracowanie materiału dotyczącego fonemu /p/. Uzasadnieniem takiego wyboru są przesłanki metodyczne i praktyczne: materiały plastyczne zgromadzone dla /p/ charakteryzowały się wyjątkowym bogactwem formy i tematyki oraz reprezentowały największą różnorodność kręgów leksykalno-semantycznych, co czyniło je szczególnie istotnymi dla analizowanych zjawisk poznawczo-percepcyjnych. Ponadto selekcja jednego przypadku umożliwia przedstawienie pełnej, szczegółowej analizy jakościowej i porównawczej przy zachowaniu przejrzystości tekstu i ograniczeń objętościowych czasopisma.

efekt dmuchania wiatru (piaskowy wir „pfff”). W tym ujęciu /p/ jawi się jako krótki, przerywany impuls wynikający z gwałtownego uwolnienia powietrza z aparatu mowy.

Drugie pole znaczeniowe obejmuje ruch i przemieszczanie się obiektów (w tym pojazdów). Dźwięk /p/ w interpretacjach dzieci ilustruje start rakiety, porywisty wiatr porywający parasol, odgłosy ruszających pojazdów czy szybko przemieszczających się przedmiotów („ppppp”, „pfff”, „puf”). W tym kontekście /p/ jest sygnałem dynamiki, towarzyszy gwałtownym, krótkotrwałym ruchom i akcentuje zmiany pozycji.

Trzecie pole wyraża eksplozje, uderzenia i strzały: dzieci przypisują mu znaczenie „wybuchające” (np. fajerwerki „puf!”, serie wybuchów „pff pff pff”), trafień w grach („pam, pam”, „pyk, pyk”) czy imitacji broni („pif paf”), a także nieoczekiwanego dźwięku wydostającego się z pudełka z niespodzianką („puf”). Tu obraz dźwiękowy pełni rolę fonicznej oznaki nagłości i intensywności zdarzenia.

Czwarte pole obejmuje dźwięki wody – pluski i kapania („plusk”, „plum”, „plum, plum”) — gdzie /p/ służy do naśladowania odbić i przepływów cieczy (wanna, kałuża, opady deszczu, rybki w akwarium). Wreszcie, choć rzadziej, /p/ pojawia się w naśladowaniu odgłosów zwierzęcych, przykładowo jako „pipipi” kurczaczek.

Zgromadzony materiał wskazuje, że dźwięk /p/ w świadomości przedszkolaków pełni funkcję wielozadaniowego znaku dźwiękowego: odzwierciedla procesy oddechowe, dynamikę ruchu, nagłe zdarzenia dźwiękowe oraz zjawiska akustyczne związane z wodą, jednocześnie umożliwiając antropomorfizację i animowanie przedmiotów w dziecięcej narracji. Taka polifoniczna funkcja /p/ podkreśla jego rolę jako nośnika znaczeń pozajęzykowych, wykorzystywanego w budowaniu opowieści dźwiękowych i w rozwijaniu semantycznej wyobraźni dźwiękowej u dzieci. Natura fonetyczna /p/ (bezdźwięczna, wybuchowa i zwarta) idealnie oddaje te efekty.

Analiza liczby przykładów przypisanych do poszczególnych podkategorii (łącznie: 172) ujawnia wyraźne tendencje dotyczące tego, które aspekty świata są najczęściej eksplorowane przez dzieci przedszkolne za pomocą dźwięku /p/. Najbardziej dominującą sferą okazuje się „Natura”; w jej ramach wyróżnia się podkategoria „Przyroda ożywiona” – „Czynności i funkcje organizmu ludzi i zwierząt” – oddychanie (intencjonalne dmuchanie), w której zgromadzono 55 przykładów. To zdecydowanie najczęściej wypełniana kategoria, co wskazuje na fundamentalne znaczenie percepcji własnego ciała i funkcji oddechowych dla przedszkolaków: dźwięk /p/ pełni tu funkcję naturalnego znaku reprezentującego czynności, które dzieci same często wykonują (dmuchanie świeczek, ogrzewanie dłoni, zabawy z dmuchaniem). Kolejne często wypełniane kategorie również odnoszą się do funkcji organizmów i odbioru dźwięków – kategoria „Przyroda ożywiona”: wydawanie odgłosów zostało odnotowane w 21 przypadkach, a sfera „Osoba”: zmysły – odbieranie bodźców dźwiękowych – dźwięki i ich cechy obejmuje 15 przykładów, co świadczy o wysokiej wrażliwości dzieci na cechy akustyczne otoczenia i o częstych próbach naśladowania zasłyszanych odgłosów.

W obrębie „Ontologicznych i fizycznych własności świata” obserwuje się zróżnicowane zainteresowanie: ruchy uniwersalne są reprezentowane przede wszystkim przez loty i upadki (ruch wznoszący lub płaski) – 11 przykładów, przesunięcia i sekwencje ruchu (sterowanie ruchem pojazdów lądowych i morskich) – 10 przykładów, uderzenia i poruszenia rozumiane jako wybuchy i strzały – 9 przykładów, odbijanie, jakości ruchu takie jak intensywność i siła – po 6 przykładów. Te dane wskazują, że dźwięk /p/ wiązany jest z dynamiką, gwałtownością i cechami ruchowymi zjawisk. W ramach „Przyrody nieożywionej” istotne miejsce zajmują powierzchnia ziemi i jej ukształtowanie – 10 przykładów, woda i płyny ciekłe – 9 przykładów oraz powietrze i zjawiska atmosferyczne – 7 przykładów; elementy te stanowią sceniczne tło dla dźwiękowych reprezentacji akcji.

Rzadziej wypełniane lub praktycznie nieobecne są kategorie o dużym stopniu abstrakcji: „Istnienie” zanotowano jedynie raz, natomiast kategorie związane z czasem, przestrzenią, jakościami ilościowymi czy kolejnością pozostały puste (o przykładów). W „Przyrodzie ożywionej” pewną reprezentację ma lot naturalny (8 przykładów), podczas gdy inne aspekty budowy organizmu czy odżywiania nie występują w materiałach. Sfera „Twórczość” oraz sfera „Los i czyn” pozostają niewypełnione (o przykładów), co sugeruje, że prosty segment foniczny /p/ rzadko uruchamia rozważania o charakterze twórczym czy moralno-egzystencjalnym. W obszarze społecznym są nieliczne przykłady: użycie broni (1), sport i gry (1) oraz zachowania niezorganizowane (2) — aktywności społeczne są zatem znacznie mniej reprezentowane dźwiękowo niż zjawiska biologiczne i fizyczne.

Podsumowując, rozkład częstości pokazuje, że dźwięk /p/ w wyobrażeniach dzieci pełni przede wszystkim funkcje związane z cielesnością (czynności oddechowe), dynamiką ruchu oraz imitacją nagłych zjawisk i akustyką wody, podczas gdy kategorie abstrakcyjne, twórcze i społeczne są marginalne lub nieobecne. Takie reprezentacje dowodzą, że segment foniczny działa u przedszkolaków jako bezpośredni, multisensoryczny nośnik znaczeń płynących z bezpośredniego doświadczenia świata.

PODSUMOWANIE: NARRACJE O DŹWIĘKACH DZIECI W WIEKU PRZEDSZKOLNYM

Zgromadzony materiał empiryczny wykazał, że dzieci w wieku przedszkolnym, tworząc prace plastyczne wokół dźwięku /p/, koncentrują się przede wszystkim na bezpośrednich, sensorycznych doświadczeniach, zwłaszcza tych związanych z ich własnym ciałem (oddychanie, dmuchanie) oraz na dynamicznych zjawiskach fizycznych (ruch, wybuchy, woda, wiatr). Dźwięk /p/ służy im także do przedstawiania konkretnych, aktywnie obserwowanych zdarzeń, takich jak start rakiety, zdmuchiwanie świeczek czy spadające przedmioty, oraz pełni funkcję onomatopieczną, jest narzędziem naśladowania dźwięków otoczenia typowym dla wczesnego etapu rozwoju mowy i poznania. Kategorie abstrakcyjne, statyczne lub wymagające złożonych relacji (np. czas, istnienie, twórczość, instytucje społeczne) były rzadko lub wcale reprezentowane w kontekście dźwięku /p/, co odpowiada

etapowi rozwoju poznawczego badanej grupy. Dziecięcy świat przedstawiony w badaniach jest żywy, nacechowany ruchem, dźwiękami i interakcjami z otoczeniem, a obraz foniczny /p/ skutecznie oddaje te cechy.

Analiza procesu edukacyjnego wskazała, że kolejne zdarzenia projektowe kształtowały partykularne ujęcia problematyki, skupione na organizacji brzmieniowej tekstów. Badanie interpretacji dzieci ujawniło charakter ich myślenia i działania – dzieci odsłaniały sposoby rozumienia, oceniania i wartościowania świata dźwięków. Interesowały mnie nie tylko treści poznawcze, lecz także ścieżki myślowe i zdolności poznawcze ujawniające się podczas rekonstruowania obrazów dźwiękowych. Założyłam, że sposób wprowadzenia dziecka w świat czytania, pisanie i mówienia wpływa na nadawane znaczenia; kluczowe doświadczenia interpretacyjne tworzą „pierwotny zapis”, który może utrzymywać się w pamięci i strukturach interpretacyjnych.

Praktyka dydaktyczna potwierdziła, że słuchanie oraz wymiana pomysłów są sednem wspólnego uczenia się, wpływając na motywację i rozumienie obrazów dźwiękowych głosek. Z obserwacji rozmów dziecięcych wynika, iż dzieci nie ograniczają się do prostego opisu wizualizacji; angażują się w dialog interpretacyjny, negocjując znaczenia, kwestionując propozycje, używając humoru oraz testując reakcje rówieśników i nauczyciela. Samodzielnie inicjują, rozwijają i modyfikują wątki, przytaczają argumenty, podsumowują dyskusje i rozważają problemy z różnych perspektyw, proces ten opiera się na ciekawości wobec niejednoznaczności i stwarza okazję do wizualno-intelektualnej zabawy (Barnes, 1988).

Metodyka oparta na zachęcaniu dzieci do poszukiwania dowodów dźwiękowych, bez narzucania gotowych instrukcji, oraz wykorzystanie rysowania ukierunkowanego na uczącego się (*learneroriented drawing*) sprzyja rozumieniu i interpretacji (Schwamborn i in., 2010). Metaforycznie ujmując: „Každá linia narysovaná na kawačku papíru [...] připomíná kámen vržený do stawu. Burzy on spokoj, mobilizuje przestrzeń. Vidění je postrzeganiem akcí” (Arnheim, 2004, s. 33).

W świetle przytoczonych obserwacji należy podkreślić znaczenie uczestniczącego postrzegania świata w procesie edukacyjnym: rozwijanie niedosłownego myślenia, entuzjazmu poznawczego i radości z uczenia się sprzyja kształtowaniu postawy świadomego czytelnika. Tylko gdy dziecko jest gotowe i spontanicznie angażuje się, jest w stanie przezwyciężyć trudności techniczne i językowe oraz odkryć znaczenie zawarte w tekście, przygotowując się do świadomego kontaktu ze słowem mówionym i pisanym.

Praktyka dydaktyczna stanowi integralny element projektu badawczego i pełni funkcję zarówno źródła danych, jak i pola weryfikacji hipotez sformułowanych na podstawie analizy materiału empirycznego. W toku projektu kolejne zdarzenia projektowe, zaplanowane lekcje, sesje rysunkowe i dyskusje grupowe, traktowane były jako kontrolowane sytuacje badawcze, które kształtowały partykularne ujęcia problematyki skoncentrowane na organizacji brzmieniowej tekstów. Metodyka działania łączyła obserwację uczestniczącą z dokumentacją artefaktów

plastycznych oraz zapisem interakcji werbalnych, co pozwoliło na triangulację danych i pogłębioną analizę procesów interpretacyjnych dzieci.

Praktyczne zastosowanie procedur badawczych, w tym otwartej wymiany pomysłów oraz rysowania ukierunkowanego na uczącego się, miało na celu zarówno wspieranie procesu edukacyjnego, jak i testowanie założeń teoretycznych. Dzięki temu wykazałam, że słuchanie i dialog są kluczowymi mechanizmami wspólnego uczenia się: sprzyjają motywacji, rozszerzają zakres interpretacji obrazów dźwiękowych i umożliwiają negocjację znaczeń w grupie. Zapisy rozmów dziecięcych potwierdzają, iż uczestnicy aktywnie negocjowali znaczenia, wykorzystywali humor, testowali hipotezy i samodzielnie rozwijali wątki interpretacyjne, co wskazuje na złożone ścieżki myślowe i zaawansowane zdolności metapoznawcze ujawniane w trakcie zadania.

Ponadto potwierdzona została hipoteza o istnieniu „pierwotnego zapisu” interpretacyjnego: sposób wprowadzenia dziecka w świat czytania i mówienia wpływa na nadawane znaczenia, które mogą utrwalac się w pamięci i strukturach interpretacyjnych.

BIBLIOGRAFIA

- Arnheim, R. (2004). *Sztuka i percepcja wzrokowa. Psychologia twórczego oka*. Słowo/Obraz Terytoria.
- Arnheim, R. (2011). *Myślenie wzrokowe*. Słowo/Obraz Terytoria.
- Barnes, D. (1988). *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Boniecka, B. (1997). *Kształt dziecięcego słowa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Cackowska, M., Dymel-Trzebiatowska, H., & Szyłak, J. (red.). (2017). *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Instytut Kultury Popularnej.
- Cackowska, M., Dymel-Trzebiatowska, H., & Szyłak, J. (red.). (2018). *Książka obrazkowa. Leksykon*. Instytut Kultury Popularnej.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. Penguin.
- Dehaene, S. (2021). *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... Jak dotąd*. Copernicus Center Press.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (red.). (2013). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Wolters Kluwer Polska.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kajtoch, W. (2008). *Językowe obrazy świata i człowieka w prasie młodzieżowej i alternatywnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Klus-Stańska, D., & Nowicka, M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ligęza, M. (1995). Analiza dziecięcych tekstów narracyjnych – rola języka werbalnego i graficznego w sytuacji zadaniowej. *Przegląd Psychologiczny*, 38(3/4), 391–405.
- Malmquist, E. (1987). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Piekarski, J. (2011). *Estetyzacja praktyki akademickiej – głos w dyskusji na temat perspektywy uczestniczącej*. W: J. Piekarski & D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* (s. 235–251). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Raławski, B. (1998). *Nauka czytania i pisanie*. Glottispol.
- Sapir, E. (1978). *Kultura, język, osobowość: wybrane eseje*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Schwamborn, A., Mayer, R. E., Thillmann, H., Leopold, C., & Leutner, D. (2010). Drawing as a generative activity and drawing as a prognostic activity. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 872–879. <https://doi.org/10.1037/a0019640>
- Schwartz, D. L., Tsang, J. M., & Blair, K. P. (2017). *Jak się uczymy. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szuścik, U. (2006). *Znak werbalny a znak plastyczny w twórczości rysunkowej dziecka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wiśniewska-Kin, M. (2020). *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiśniewska-Kin, M., & Ignerska, M. (2020). *Zamieniam się w słuch. Opowieści dźwiękiem malowane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Żuchowska, W. (1992). *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

INTERPRETATION OF VOCAL EXPRESSIONS FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-SCHOOL CHILDREN

ABSTRACT: A significant problem with planned educational and artistic research activities of an implementation nature is the realisation of an understanding-based and experiential approach to learning to read and write in early education methodology. In order to demonstrate the meanings that children attach to the sound images of phonemes, I planned a methodology in the field of social sciences. Using specially designed implementation and diagnostic tools, an original picture book titled *The World of Sounds*, a group of 500 children constructed visual images of selected sounds. Five years of scientific research and implementation contributed to the launch of thinking about the process of children's learning during

reading and writing – inspired many scientists and practitioners – and influenced the growth of grassroots interest in innovative solutions in the field of pre-school education.

KEYWORDS: learning to read and write, pre-school children, sound images of phonemes