

Prace Filologiczne 2024 (79): 39–55

ISSN 0138-0567; e-ISSN 2720-5037

Copyright © by Matylida Dobrosz, Natalia Siudzińska, 2024

Creative Commons: Uznanie autorstwa 4.0 (CC BY 4.0)

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.pl>

<https://doi.org/10.32798/pf.1493>

MATYLDA DOBROSZ

Uniwersytet Warszawski, Warszawa

e-mail: mm.dobrosz@student.uw.edu.pl

<https://orcid.org/0009-0003-6430-6180>

NATALIA SIUDZIŃSKA

Uniwersytet Warszawski, Warszawa

e-mail: n.siudzinska@uw.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-3741-6627>

ANALIZA PORÓWNAWCZA WYPOWIEDZI DZIECI ZAMIESZKUJĄCYCH OBSZARY WIEJSKIE I WIELKOMIEJSKIE. BADANIE PILOTAŻOWE

NARRATIVE TEXT PRODUCTION – COMPARATIVE ANALYSIS
OF STATEMENTS BY CHILDREN LIVING IN RURAL AND URBAN/
METROPOLITAN AREAS. A PILOT STUDY

ABSTRACT: The aim of the article is to assess the level of narrative skills among children living in rural and urban areas, and then to compare and contrast the results obtained. The study constitutes an analysis of some of the research findings focused on determining the correlation between the place of residence and the development of the ability to create longer statements. The language material was obtained from 30 children aged 9, who were finishing lower primary education. The technique of data elicitation was used to collect the material – a four-element pictorial story was used, chosen due to its thematic scope which was familiar to all participants. The ability to include causal relationships and selected elements of the structure of a narrative text was taken as the subject of comparative analysis.

KEYWORDS: narration, environmental conditions, place of residence

Wprowadzenie

Ontogeneza zdolności językowych i komunikacyjnych od lat stanowi przedmiot badań różnorodnych specjalistów. Psychologowie, socjologowie, językoznawcy oraz logopedzi, zaintrygowani osobniczym rozwojem człowieka, dążą do tego, aby szczegółowo poznać etapy nabywania mowy przez dzieci oraz, co za tym idzie, czynniki warunkujące ten skomplikowany proces.

Za akwizycję mowy odpowiada wiele aspektów. Podstawowym z nich jest płaszczyzna anatomiczno-czynnościowa. Jak podaje Irena Styczek, aby umiejętność nadawania i odbioru mowy została ukształtowana prawidłowo, kluczowe są poprawna budowa, a także właściwe funkcjonowanie struktur mózgowych, narządu słuchu oraz narządów mownych (zob. Styczek 1983, s. 25; por. też: Michalik 2011, s. 20; Grabias 2014, s. 38). Biologiczne uwarunkowania mowy dominują w literaturze przedmiotu, ale na proces przyswajania mowy wpływają również aspekty psychiczne, poznawcze oraz społeczne.

Ostatni z wymienionych aspektów jest przedmiotem niniejszych badań. Wielu badaczy podkreśla, że obcowanie dziecka z najbliższym otoczeniem jest nieodzowne dla właściwego ukształtowania się mowy (zob. Kaczmarek 1977, s. 29; Kielar-Turska 2000, s. 297; Hoff 2003, s. 1368; Kurcz 2005, s. 96; Porayski-Pomsta 2015, s. 70; Haman 2017, s. 39), czego dowodem są dzieci, które przez skrajnie niesprzyjające warunki – izolację oraz brak wzorców – nie opanowały języka (zob. Kurcz 2005, s. 96).

Czynniki środowiskowe i ich wpływ na mowę człowieka to zagadnienie szerokie, złożone z wielu wzajemnie na siebie oddziałujących elementów. Na gruncie polskim nie ma wielu badań poruszających kwestię zależności rozwoju języka od aspektu lokalizacyjnego. W tym kontekście można wyróżnić opracowanie Marii Chmury-Klektowej, która zaobserwowała, że w nabywaniu umiejętności językowych i komunikacyjnych przez dzieci z rodzin inteligentnych oraz tych wychowywanych w innych grupach społecznych pojawiały się znaczne różnice (Chmura-Klektowa 1971, s. 104).

Ciekawe wnioski wyciągnęła również Krystyna Gąsiorek, która badała rozumienie rzeczowników abstrakcyjnych u uczniów szkół podstawowych zlokalizowanych na różnych obszarach. Jej badania wykazały, że uczniowie zamieszkujący duże miasta uzyskali wyniki lepsze od wyników osób z obszarów wiejskich. Zdaniem badaczki, sposób przyswajania zasobu leksykalnego jest związany „nie tylko z rozwojem myślenia, poziomem rozumienia, ale przede wszystkim z doświadczeniem dziecka, szerokim dostępem do dóbr kultury i innych źródeł informacji (...)” (Gąsiorek 1991, s. 274).

Miejsce zamieszkania, wykształcenie, zawód, zamożność, a co za tym idzie – specyfika socjalizacji, wychowania i edukacji wpływają na charakter socjo-ekonomiczny rodziny, co z kolei w dużym stopniu warunkuje rozwój językowy dziecka. W artykule podjęto próbę oceny kompetencji komunikacyjnych dzieci z uwzględnieniem aspektu lokalizacyjnego, rozumianego jako miejsce zamieszkania.

Jednym z elementów, który pozwala na określenie poziomu umiejętności językowych i komunikacyjnych, jest zdolność tworzenia dłuższych wypowiedzi – produkcja tekstu narracyjnego. Narracja (łac. *narrare* ‘opowiadać, zawiadamiać’) to pojęcie często występujące i definiowane w naukach humanistycznych. W ujęciu ogólnym jest to podstawowa forma wypowiedzi należąca do epiki. W ujęciu szczegółowym przez narrację rozumie się opowiadanie – specyficzną jednostkę zawierającą cechy podstawowe dla danego gatunku. Według Barbary Bokus „opowiadanie¹ to werbalna reprezentacja tego, co się zdarzyło komuś, kiedyś, gdzieś. Dotyczy zdarzeń, a nie np. rzeczy, czyli tego, co jest, albo pojęć i relacji między pojęciami” (Bokus 2000, s. 13).

Narracja jest uznawana za jedną z najbardziej skomplikowanych i złożonych form aktywności językowej (por. Grabias 2015, s. 21). Według badaczy, ocena poziomu umiejętności tworzenia dyskursu narracyjnego jest istotnym elementem diagnozy rozwoju dziecka (por. Kurowska 2022, s. 145). Narracja bywa też ujmowana jako „wyraz postrzegania i rozumienia świata przez człowieka” (por. Koze-ra-Wierzchoś 2022, s. 286).

Narracja jest naturalną formą wypowiedzi o uporządkowanej budowie. Jest to „struktura zamknięta o hierarchicznym układzie komponentów” (Grabias, Kurkowski i Woźniak 2007, s. 5). Można wyodrębnić makro- i mikrostrukturę narracji. W zakresie makrostruktury, czyli zaprojektowanego, semantycznego planu wypowiedzi, wyróżnia się aspekty obligatoryjne oraz fakultatywne. Istotną funkcję pełnią sytuacje odniesienia, rozumiane jako sposób przekładania wydarzeń z rzeczywistości w tekst. Duże znaczenie ma także układ zdarzeń w następstwie czasowym, czyli koncentracja na porządku przyczynowo-skutkowym. Powiązanie tych dwóch elementów – pojedynczych zdarzeń z uwzględnieniem wspomnianych zależności – kreuje akcję, która również składa się z szeregu elementów.

Struktura tekstu narracyjnego obejmuje: inicjację, ekspozycję, komplikację, rozwiązanie, konkluzję oraz formułę kończącą opowiadanie (coda) (por. Grabias 2014, s. 63). Inicjacja oraz coda są rozumiane jako formuły rozpoczynające oraz kończące opowiadanie – delimitatory początku i końca. Ekspozycja odnosi się do wprowadzenia miejsca, czasu oraz bohaterów historii. Komplikacja – to

¹ Dla Barbary Bokus pojęcie *opowiadanie* jest tożsame z terminem *narracja*.

kluczowy moment opowiadania, ukazanie punktu kulminacyjnego. Rozwiązanie odnosi się do sposobu poradzenia sobie z zaistniałym konfliktem, konkluzja zaś jest rozumiana jako podsumowanie lub wnioski.

Wyodrębnić można ponadto pejzaż psychiczny, czyli umiejętność ożywiania postaci, nadawanie im cech psychicznych. Przejawia się on poprzez wykorzystywanie określeń należących do jednej z kategorii: myślenie, emocje, intencje, percepcja, stany wegetatywne (por. Wątołek 2014, s. 160).

Dodatkowo w tekście może się pojawić komentarz odautorski, czyli włączenie się mówiącego w wypowiedź w charakterze narratora. Służą do tego takie zwroty jak *wydaje mi się...* lub *sądzę, że...*, a także osobiste sądy o rzeczywistości.

Pełna analiza wypowiedzi narracyjnej dotyka również mikrostruktury tekstu – oceny wypowiedzi pod kątem wartości leksykalno-składniowej (płynność wypowiedzi, artykulacja, słownictwo, składnia, ewentualne błędy).

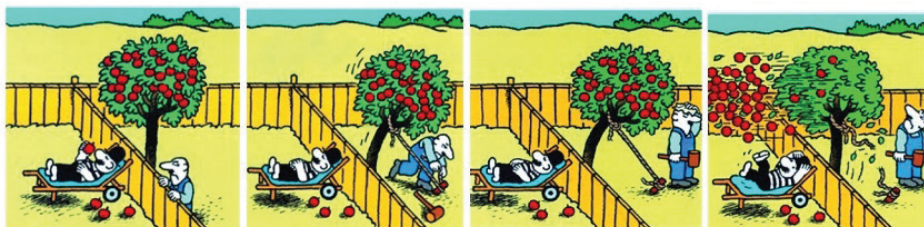
Celem artykułu jest ocena umiejętności narracyjnych dzieci zamieszkujących obszary wiejskie oraz wielkomiejskie, a następnie porównanie wyników obu grup. Głównym zadaniem, jakie przed sobą stawiamy, jest ustalenie, czy w zależności od miejsca zamieszkania dzieci występują u nich różnice w zakresie umiejętności tworzenia dłuższych wypowiedzi. Ze względu na ograniczenia objętościowe w ocenie zebranego materiału skupiamy się na wybranych elementach makrostruktury.

Metoda i przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone na przełomie roku 2023 i 2024 w dwóch placówkach publicznych: jednej z obszaru wiejskiego i jednej – z miejskiego². Pierwszą grupę utworzyli uczniowie Zespołu Szkolno-Przedszkolnego w Russowie (jest to jedyna szkoła zlokalizowana na tym obszarze). Drugą z grup reprezentują uczniowie Zespołu Szkolno-Przedszkolnego nr 2, konkretnie zaś Szkoły Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 301 im. Janusza Korczaka na warszawskim Bemowie.

² Wytypowana do badania wieś Russów znajduje się w gminie Żelazków, w województwie wielkopolskim. Według Narodowego Powszechnego Spisu Ludności i Mieszkań z 2021 roku obszar ten zamieszkiwany jest przez około 500 osób. Warszawa natomiast stanowi kontrast dla pierwszego z podanych obszarów – to miasto stołeczne należące do województwa mazowieckiego i według wyżej wymienionego spisu zamieszkiwane przez około 1 860 000 osób. Na podstawie informacji z ankiet demograficznych oraz charakteru i specyfiki wytypowanych do badania terenów można stwierdzić, że uczniowie z pierwszej grupy pochodzą z rodzin przede wszystkim pracujących w zawodach rolniczych i okołorolniczych (rzadziej mających wykształcenie wyższe kierunkowe). Drugą grupę natomiast stanowią rodziny z największego miasta Polski, dużo częściej utrzymujące się z zawodów określanych jako inteligenckie, oparte na wykształceniu zdobytym na uczelniach wyższych.

Materiał językowy uzyskano łącznie od 30 dzieci dziewięcioletnich, które od urodzenia zamieszkiwały wymienione obszary. Losowo wytypowano po 15 uczniów z każdej z dwóch placówek³. Do zebrania materiału wykorzystano czteroelementową historyjkę obrazkową *Skąpiec* z serii „Mały Pan Jakub” wydawnictwa Schubi (Ryc. 1)⁴. Żaden z badanych uczniów nie widział wcześniej prezentowanych ilustracji. Zastosowana technika elicytacji danych pozwoliła na zebranie swobodnych wypowiedzi i jednocześnie ograniczenie ich zakresu treściowego, co w dalszej kolejności ułatwiło porównywanie wyników z obu grup.



Ryc. 1. Historyjka obrazkowa *Skąpiec*

Zadaniem badanych było ułożenie historyjki obrazkowej we właściwej kolejności, a następnie jak najdokładniejsze opowiedzenie przebiegu zaobserwowanych wydarzeń. Polecenie brzmiało: „Ułóż obrazki w odpowiedniej kolejności, a potem opowiedz mi, co się na nich dzieje”. Podczas przeprowadzania próby nie ingerowano w wypowiedzi dzieci. Nie zadawano pytań pomocniczych. Stosowano jedynie zachęty, takie jak „brawo”, „dobrze ci idzie”, „świetnie”, „ładnie opowiadasz”. Każde dziecko odpowiadało na pytania indywidualnie w odosobnionym miejscu. Wypowiedzi były rejestrowane w celu późniejszej analizy.

Oceny zebranego materiału językowego dokonano zgodnie z propozycjami pojawiającymi się w literaturze. Wzorowano się przede wszystkim na opracowaniach Agnieszki Wątopek (2014) oraz Marleny Kurowskiej (2022)⁵. Podczas analizy uwzględniono następujące elementy i podany zakres punktowy:

- 1) Prawidłowe ułożenie historyjki obrazkowej (1–0 pkt),
- 2) Ekspozycja (4–0 pkt),

³ Przed przystąpieniem do badań uzyskano pisemne zgody od rodziców dzieci. Dodatkowo każdorazowo przed przeprowadzeniem zadań pozyskiwano zgody słowne każdego z badanych uczniów. Rodzice zostali poproszeni o wypełnienie ankiet, które pozwoliły wyekscerpować do udziału w badaniu tylko dzieci w normie intelektualnej, bez zaburzeń rozwojowych, nieposiadające orzeczeń ani opinii poradni specjalistycznych.

⁴ Badanie składało się z dwóch części, ale w niniejszym artykule ocenie poddano tylko opis historyjki (w drugiej części badania wykorzystano plansze sytuacyjne „farma” oraz „park” ze *Standardowego narzędzia do oceny wypowiedzi SNOW*, Smoczyńska i in. 2015).

⁵ Zob. również Grabias, Kurkowski i Woźniak 2007 oraz Smoczyńska i in. 2015.

- 3) Komplikacja (3–0 pkt),
- 4) Rozwiązanie (2–0 pkt),
- 5) Konkluzja (1–0 pkt),
- 6) Inicjacja oraz coda – delimitatory początku i końca (2–0 pkt),
- 7) Pejzaż psychiczny (5–0 pkt),
- 8) Komentarz odautorski (1–0 pkt).

Prezentacja i analiza wyników badań

1. Prawidłowe ułożenie historyjki obrazkowej

Wszystkie dzieci podjęły próbę wykonania zadania. W większości przypadków ułożenie ilustracji we właściwej kolejności nie powodowało żadnych trudności. W grupie dzieci zamieszkującej obszary wiejskie zadanie wykonało prawidłowo 13 na 15 dzieci i co za tym idzie – każde z nich otrzymało za tę część badania po jednym punkcie. W przypadku dzieci ze szkoły zlokalizowanej na obszarze miejskim problem z ułożeniem historyjki miało troje uczniów. Grupie tej przyznano w sumie 12 punktów, co dało wynik zbliżony do wyniku grupy dzieci z terenów wiejskich.

Poważne trudności ze zrozumieniem, co się dzieje na obrazkach, miało łącznie troje dzieci. Może to świadczyć o kłopotach z uwzględnianiem relacji przyczynowo-skutkowych oraz dostrzeganiem chronologii wydarzeń. W przypadku pozostałej dwójki problem nie dotyczył całości opowiadania, ale dwóch ilustracji (numer 2 i 3), których kolejność została zamieniona.

2. Ekspozycja

W tym etapie oceniano zawarcie w wypowiedzi: głównych postaci (dwóch sąsiadów, dwóch panów), podstawowego obiektu pojawiającego się na ilustracjach (drzewo, jabłoń, jabłonka) oraz miejsca, w którym znajdują się bohaterowie (ogródek, posesja, podwórko). Za uwzględnienie każdego z wymienionych elementów uczestnicy otrzymywali po jednym punkcie.

Dodatkowo oceniano umiejętność zarysowania akcji – określenia problemu kluczowego dla historyjki. Punkt uzyskiwały dzieci, które potrafiły wskazać, że jeden z sąsiadów zjada (podkrada, zabiera) jabłka należące do drugiego z nich. Szczegółowe wyniki w obu badanych grupach zawarto w tabeli I.

Tabela I. Ekspozycja w badanych wypowiedziach dziecięcych

Dzieci zamieszkujące obszary wiejskie															
Numer dziecka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Kto? (1 pkt)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Co? (1 pkt)	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Gdzie? (1 pkt)	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-	-	-
Co stanowi problem? (1 pkt)	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	-	+	+
Suma punktów	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	4	4	2	3	3
Dzieci zamieszkujące obszary wielkomiejskie															
Numer dziecka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Kto? (1 pkt)	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Co? (1 pkt)	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Gdzie? (1 pkt)	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Co stanowi problem? (1 pkt)	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-
Suma punktów	2	3	4	2	3	3	1	3	3	3	3	2	3	3	2

Źródło: opracowanie własne.

Nieznacznie lepiej poradziły sobie z tym zadaniem dzieci z obszarów wiejskich. Uzyskały one łącznie 42 punkty (w stosunku do 40 punktów pozyskanych przez dzieci z obszarów miejskich). Troje badanych – dwoje ze wsi i jeden z miasta – zdobyło maksymalną liczbę punktów, czyli uwzględniło w swojej wypowiedzi wszystkie obowiązkowe elementy. Najstabiliej poradziło sobie jedno dziecko z grupy uczniów miejskich, które wskazało tylko obiekt (drzewo), za co uzyskało jeden punkt.

Najrzadziej w wypowiedziach dzieci z obu grup było opisywane miejsce, w którym rozgrywała się akcja. Ten aspekt uwzględniło tylko pięcioro uczniów (troje ze wsi i dwoje z miasta) – wykorzystali oni do tego określenia: *posesja* (1), *ogródek* (2), *teren* (1), *podwórko* (1).

Najłatwiej przyszło dzieciom wskazanie bohaterów opowiadania. Pojawiały się przede wszystkim takie odpowiedzi, jak: *sąsiad, sąsiedzi, sąsiad i sąsiad, pan i pan*, a także *chłop, typek i koleś*. Jedno dziecko nie uzyskało punktu w tej kategorii, ponieważ wymieniło tylko jedną z postaci znajdujących się na ilustracjach.

Większość dzieci potrafiła wskazać główny problem historii. Zazwyczaj uważano, że jeden z bohaterów zjada jabłka nienależące do niego. Pojawiały się też wypowiedzi, w których wskazywano, że jeden z panów je jabłka, a drugi patrzy, np. „[...] typek patrzy, co ten koleś wyczynia”; „pan sobie leży i je jabłko, i jeden pan go podgląda”; „pan leży i odpoczywa, je jabłko, a drugi pan patrzy, co on robi”. Odpowiedzi te były ciekawe, ale nie uwzględniały problemu kluczowego do poprawnego odbioru opowiadania, czyli tego, kto był właścicielem jabłonki.

3. Komplikacja

Momentem kulminacyjnym historii jest sytuacja mocowania drzewa do kołka. Dzieci miały podać przyczynę, dla której bohater opowiadania podejmuje takie czynności (żeby całe drzewo znajdowało się w jego ogródku, żeby drugi sąsiad nie mógł zjadać jego jabłek, żeby jabłka nie spadały do ogródka sąsiada) – i za to dostawały punkt. Dodatkowo premiowano uwzględnienie momentu, w którym bohater się zmęczył i odpoczywa – była to sytuacja odniesienia, zaprezentowana na obrazku 3. Za każdy z opisanych elementów przyznawano jeden punkt (wyniki – por. tabela II).

Tabela II. Komplikacja w badanych wypowiedziach dziecięcych

Dzieci zamieszkujące obszary wiejskie															
Numer dziecka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Jakie działania zostały podjęte? (3 pkt)	3	1	3	1	2	1	2	0	1	0	2	3	1	2	2
Dzieci zamieszkujące obszary wielkomiejskie															
Numer dziecka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Jakie działania zostały podjęte? (3 pkt)	2	3	1	1	0	2	2	1	1	2	1	0	2	0	0

Źródło: opracowanie własne.

Z tym zadaniem również nieznacznie lepiej poradziły sobie dzieci ze szkoły zlokalizowanej na obszarze wiejskim. Uzyskały łącznie 24 punkty, natomiast dzieci z drugiej z grupy – 18 punktów. Prawie wszyscy uczestnicy zaobserwowali moment przywiązywania drzewa do ziemi. Pojawiły się takie wypowiedzi, jak: „sąsiad postanowił przywiązać drzewo do kołka”; „[...] bierze to drzewo i przypina do ziemi”; „i wtedy sąsiad postanowił, że weźmie linę i jakiś pachołek i że przybije do ziemi [...]”.

Nie wszyscy potrafili wskazać przyczynę tego działania, określić właściwy zamiar jednego z sąsiadów. Pojawiały się pomysły takie, jak: „[sąsiad] chce wyrwać drzewo”; „[przywiązuje,] żeby [drzewo] się nie przewracało”; „[przywiązuje specjalnie,] żeby jabłka na niego [drugiego sąsiada] spadły”; „[...] chce wystrzelić jabłuszka”. Są to kreatywne i większości logiczne propozycje, wskazują one jednak, że dzieci te nie potrafiły prawidłowo odszyfrować zdarzeń. W tej części zadania dzieci z obu grup również uzyskały zbliżone wyniki: 6 punktów dla dzieci mieszkających we wsi oraz 5 – dla dzieci z miasta.

Duży problem stanowiło uwzględnienie sytuacji odniesienia z obrazka sytuacyjnego numer 3. Tylko pięcioro z nich wymieniło dany element. Najlepiej z zadaniem poradzi sobie uczniowie o numerach 1, 3 oraz 12 ze szkoły wiejskiej oraz uczeń numer 2 ze szkoły miejskiej – wymienili oni wszystkie oceniane aspekty. Najniższy wynik otrzymały dzieci o numerach 8 i 10 z pierwszej z wymienionych szkół oraz 5, 12, 14 i 15 z drugiej placówki – nie otrzymały one punktów za to zadanie.

4. Rozwiązanie

W ostatniej części wypowiedzi powinno się znaleźć rozwiązanie problemu. Uczestnicy mieli ustalić, jakie są skutki działań bohatera historii. Należało zaznaczyć, że wszystkie jabłka z drzewa przeleciały na teren drugiego sąsiada (znalazły się na terenie sąsiada, który nie był właścicielem jabłonki). Za istotne uznano również konkretne uwzględnienie tego, że ten stan rzeczy był spowodowany pęknięciem liny. Za uwzględnienie każdego z tych elementów przyznawano po jednym punkcie (wyniki – por. tabela III).

Tabela III. Rozwiązanie w badanych wypowiedziach dziecięcych

Dzieci zamieszkujące obszary wiejskie															
Numer dziecka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Jakie są skutki działań? (2 pkt)	1	1	1	1	2	0	2	1	1	1	2	1	1	2	2
Dzieci zamieszkujące obszary wielkomiejskie															
Numer dziecka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Jakie są skutki działań? (2 pkt)	1	2	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2

Źródło: opracowanie własne.

Z tą częścią analizy dzieci poradziły sobie dość dobrze. Prawie wszyscy uczestnicy zaobserwowali moment, w którym jabłka lecą na stronę drugiego sąsiada (12 dzieci z obszarów wiejskich oraz 14 dzieci z obszarów miejskich). Ogólnie lepszy wynik uzyskali tym razem uczniowie z placówki miejskiej – 23 punkty wobec 19 punktów zdobytych przez dzieci z placówki wiejskiej.

Większy problem sprawiło im wskazanie, że to właśnie zerwanie liny doprowadziło do takiej sytuacji. Prawie wszystkie dzieci podawały powód zdarzenia, ale nie zawsze był on zgodny z ilustracją, np. „[pan] rozwiązuje to [...]”; „[...] drzewo się przechyliło”; „[...] zaczął wiać wiatr”; „później [pan] odczepił [kołek]”; „[pan] potem wyjmuje to [kołek]”.

5. Konkluzja

W ocenie materiału uwzględniono również formułę końcową, podsumowującą historię zaprezentowaną na obrazkach. Dzieci mogły otrzymać punkt za zwrócenie uwagi na to, że właściciel jabłonki jest niezadowolony, gdyż jego wysiłek poszedł na marne i wszystkie jabłka znalazły się na stronie sąsiada.

Ten motyw pojawił się w wypowiedziach tylko dwójki dzieci – jednego z obszarów wiejskich oraz jednego z obszarów miejskich. Uczniowie ci swoje wypowiedzi zakończyli słowami: „[...] drugi sąsiad jest zdenerwowany, bo jego piękne drzewko [owoce?] zjada jego sąsiad” oraz „[...] te jabłka odleciały i się zdenerwował na tego, bo on normalnie sobie je jabłka”. Inni uczestnicy w swoich wypowiedziach nie zawarli omawianego elementu.

6. Inicjacja oraz coda – delimitatory początku i końca

Badani mogli otrzymać po jednym punkcie za umieszczenie w wypowiedzi charakterystycznej formuły otwierającej oraz kończącej (wyniki – por. tabela IV).

Tabela IV. Inicjacja oraz coda w badanych wypowiedziach dziecięcych

Dzieci zamieszkujące obszary wiejskie															
Numer dziecka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Delimitatory początku historii (1 pkt)	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-	+
Delimitatory końca historii (1 pkt)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Dzieci zamieszkujące obszary wielkomiejskie															
Numer dziecka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Delimitatory początku historii (1 pkt)	-	-	-	+	+	+	-	-	+	-	-	+	+	+	-
Delimitatory końca historii (1 pkt)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Źródło: opracowanie własne.

Delimitatory końca nie wystąpiły u żadnego z dzieci niezależnie od grupy, co prawdopodobnie wynikało stąd, że historia była krótka. Zaobserwowano natomiast delimitatory początku. Pojawiły się następujące określenia: *na początku, najpierw, w historyjce widzimy, że, pierwsze będzie*. Więcej opisywanych elementów zaobserwowano u dzieci miejskich – danej formuły użyło siedmioro z nich, o dwoje więcej niż dzieci z obszarów wiejskich.

7. Pejzaż psychiczny

Umiejętność ożywiania postaci pozwala dostrzegać ludzkie uczucia, prezentuje stany umysłu. W wypowiedzi najczęściej przejawia się ona w postaci odpowiednich czasowników lub przymiotników. Są to wyrażenia, które mogą dotyczyć następujących kategorii: myślenie, intencje, emocje, percepcja, stany wegetatywne.

Nie przyznawano punktów za każdy indywidualnie pojawiający się element – koncentrowano się na całych kategoriach. Za każdą kategorię występującą w wypowiedzi uczestnikom przyznawano jeden punkt. Łącznie można było uzyskać 5 punktów (wyniki – por. tabela V).

Tabela V. Pejzaż psychiczny w badanych wypowiedziach dziecięcych

Dzieci zamieszkujące obszary wiejskie															
Numer dziecka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Myślenie	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
Intencje	+	-	-	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+
Emocje	+	+	+	-	-	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+
Percepcja	-	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-
Stany wegetatywne	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-
Suma punktów	4	1	2	1	1	3	3	1	1	2	3	2	2	2	2
Dzieci zamieszkujące obszary wielkomiejskie															
Numer dziecka	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Myślenie	+	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Intencje	+	-	+	-	-	+	+	-	+	-	-	-	+	+	-
Emocje	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-
Percepcja	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	-	-	+	+	-
Stany wegetatywne	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Suma punktów	3	2	1	2	2	2	2	0	3	1	0	1	3	3	0

Źródło: opracowanie własne.

W obu grupach zauważono głównie czasowniki, np. *chcieć*, *patrzyć* oraz *podo- bać się*. W tym etapie nieznacznie lepiej poradzili sobie uczniowie zamieszkujący obszary wiejskie – uzyskali łącznie 30 punktów. Grupa dzieci z Warszawy zdobyła w sumie 25 punktów. U żadnego z uczniów nie wystąpiły wszystkie analizowane kategorie.

Najlepszy wynik uzyskało dziecko numer 1 ze szkoły wiejskiej (łącznie 4 punkty). Uczeń ten zawarł w swojej wypowiedzi elementy takie, jak *myśleć*,

podobać się, zamierzać, zmęczyć się, które odpowiadały następującym kategoriom: myślenie, emocje, intencje oraz stany wegetatywne. Troje dzieci z Warszawy nie uwzględniło w wypowiedziach żadnej z omawianych kategorii.

Wnioski

Analiza i interpretacja zebranego materiału językowego pozwala na stwierdzenie, że umiejętność tworzenia dłuższych wypowiedzi, produkcja tekstu narracyjnego sprawiają trudności wszystkim dzieciom. U większości badanych, niezależnie od grupy, zaobserwowano problemy pojawiające się w różnych etapach tworzenia opowiadania. Nasze przypuszczenia, że z zadaniem (w obrębie makrostruktury) lepiej poradzą sobie dzieci zamieszkujące Warszawę, się nie potwierdziły. Uczniowie z obszarów wiejskich uzyskali wyniki nieznacznie wyższe. Łącznie, po zsumowaniu wszystkich ocenianych aspektów, dzieci te osiągnęły 134 punkty (na 270 możliwych), dzieci miejskie natomiast – 126 punktów.

Wypowiedzi uczniów z dużego miasta wypadły nieznacznie słabiej w prawie wszystkich ocenianych aspektach. Największe trudności zaobserwowano w etapie komplikacji – określania momentu kulminacyjnego historyjki. Dla większości trudne okazało się spostrzeżenie kluczowego aspektu. Dopiero zauważenie, dlaczego jeden z bohaterów jest zdenerwowany i dlaczego podejmuje czynność przedstawioną na ilustracji, pozwalało na poprawny i pełny odbiór. Aż dziewięcioro dzieci nie uwzględniło tego aspektu w swoich wypowiedziach, co poważnie zaburzało rozumienie historii.

W zakresie ekspozycji duże trudności stanowiło wyodrębnienie miejsca, w którym odbywały się zdarzenia. W obu badanych grupach element ten zauważyło pięć osób. Bardzo nieliczni uwzględnili również w swoich wypowiedziach delimitatory – sygnał początku zastosowało 12 osób. Praktycznie żaden z badanych uczniów nie zawarł w swoim opowiadaniu konkluzji ani komentarza odautorskiego. Dość dobrze natomiast poradzili oni sobie z wprowadzaniem do tekstu postaci, z określaniem pojawiającego się problemu, a także z jego rozwiązaniem.

Na podstawie tych aspektów i analizy tekstów badane dzieci można przyporządkować do kilku grup. Należy wyróżnić uczniów tworzących wypowiedzi bogate i rozbudowane pod względem objętościowym, w pełni zrozumiałe i komunikatywne (np. dzieci wiejskie numer 11, 12; dzieci miejskie numer 2). Zawierali oni w swoich opowiadaniach obligatoryjne elementy struktury tekstu narracyjnego. Zrozumieli pełny sens opowieści i potrafili go przekazać, i w związku z tym najlepiej poradzili sobie z zadaniem.

Zaobserwowano również wypowiedzi nierozbudowane, związane pod względem językowym, niemniej jednak zawierające wszystkie lub prawie wszystkie

obligatoryjne aspekty i mające prawidłową konstrukcję. Wypowiedzi tych dzieci nie były szczegółowe i przeważnie brakowało w nich dokładnego dookreślenia miejsca akcji. Uwzględniały one jednak cechy gatunkowe charakterystyczne dla narracji, sens historyjki został odczytany prawidłowo (chodzi o dzieci wiejskie numer 1, 3, 4, 15 oraz dzieci miejskie numer 11, 14).

Do kolejnej podgrupy zakwalifikowano uczniów tworzących wypowiedzi pozbawione podstawowych elementów poddawanych ocenie (np. dzieci wiejskie numer 2, 8, 9, 13; dzieci miejskie numer 3, 4, 5). Często teksty te nie tworzyły spójnej całości, były chaotyczne. Na tej podstawie można podejrzewać, że osoby te nie w pełni pojmowały sens historyjki.

Zaobserwowano również grupę dzieci, które zupełnie nie rozumiały przekazu zawartego na ilustracjach (dzieci miejskie numer 12, 15). Ich wypowiedzi były pourywane, rozumiały tylko dla osób zaznajomionych z historyjką. Problemy te mogą świadczyć o trudnościach z dostrzeganiem chronologii wydarzeń, uwzględnianiem relacji przyczynowo-skutkowych oraz z zarysowaniem linii akcji.

Ze względu na ograniczenia objętościowe tekstu skupiliśmy się na strukturze tworzonych opowiadań. Analiza w obrębie mikrostruktury materiału pozwoliła zaobserwować pewne ciekawe zjawiska. W wypowiedziach dzieci z obu grup pojawiło się wiele skomplikowanych, zawiłych, wielokrotnie złożonych zdań. Zdarzały się przypadki, w których uczeń jednym zdaniem próbował opowiedzieć wydarzenia zawarte na wszystkich czterech ilustracjach:

Jeden sąsiad kradnie jabłka i ten drugi sąsiad przyczepia na kolek drzewo, w sensie jabłoń z jabłuskami, a potem wyjmuje to i wszystkie jabłka lecą na tego pierwszego sąsiada; potem sąsiad z jabłkami, który ma, zmęczył się bardzo, poszedł myśleć dalej, aż nadszedł wielki wiatr i zdmuchnął wszystkie jabłka na stronę sąsiada, który jadł jabłka.

W wypowiedziach dzieci miejskich dominowały konstrukcje złożone. Częściej tworzyły one zarówno zdania złożone współrzędnie, jak i te złożone podrzędnie. U dzieci z obszarów wiejskich zanotowano natomiast przewagę zdań pojedynczych. Jak już o tym była mowa, warszawscy uczniowie nieco częściej sięgali po formuły początku (liczba delimitatorów w wypowiedziach dzieci miejskich – 7; w wypowiedziach dzieci wiejskich – 5), a także częściej posługiwali się wykładnikami spójności charakterystycznymi dla formy opowiadania – aktualizatorami temporalnymi (np. *potem*, *później*, *następnie*). W ich tekstach wielokrotnie odnajdywano zdania urwane (liczba zdań urwanych w wypowiedziach dzieci wiejskich – 1; w wypowiedziach dzieci miejskich – 8) oraz potoczny. Pojawiły się takie wyrazy, jak *typek*, *koleś*, *chłop*, *wkurzyć się*, które w drugiej grupie nie występowały.

Dzieci miejskie tworzyły teksty bardziej chaotyczne, pojawiało się w nich więcej błędów językowych, a jednak budowały one wypowiedzi bardziej złożone. Pewniej czuły się też w sytuacji badania, dużo śmieiej sygnalizowały własne wątpliwości podczas tworzenia wypowiedzi, wykorzystując do tego określenia typu: *nie wiem, dobra, nie wiem, powiedzmy, że*. Dzieci wiejskie konstruowały opowiadania prostsze, jednak nieznacznie lepiej radziły sobie z makrostrukturą, uwzględnianiem sytuacji odniesienia oraz zrozumieniem sensu prezentowanej historyjki, co skłania do przemyśleń społeczno-psychologicznych.

Różnice te pozwalają przypuszczać, że dzieci z dużych miast są pewniejsze siebie, mniej zestresowane, z dużo większą swobodą podchodzą do różnego rodzaju testów oraz badań. Tworzą ciekawsze struktury, jednak przez swoją nieuwagę, mniejsze skupienie, przywiązywanie mniejszej wartości do zadań – wypadają nieznacznie słabiej.

Czynnik środowiskowy, jakim jest lokalizacja, łączy się z innymi elementami wchodzącymi w skład statusu socjoekonomicznego rodziny. Badania przedstawione w artykule mają charakter pilotażowy. W przypadku dalszych badań kwestionariusz demograficzny należałoby urozmaicić o elementy, takie jak, między innymi, warunki bytowe rodziny, sposób spędzania czasu wolnego czy wykształcenie rodziców, aby jak najbardziej zawęzić działanie innych czynników. To, że korzystne środowisko wpływa pozytywnie na rozwój umiejętności językowych i komunikacyjnych, jest oczywiste. Wydawać by się mogło, że dzieci miejskie mają lepsze warunki rozwojowe, a co za tym idzie – wypadną lepiej w badaniu.

Obszary wiejskie są bardzo zróżnicowane, dlatego nie można założyć automatycznie, że dzieci tam mieszkające wychowują się w mniej sprzyjających warunkach. Różnice zaobserwowane pomiędzy grupami są nieduże. Wpływ miejsca zamieszkania na umiejętności narracyjne nie został szeroko opisany w polskiej literaturze przedmiotu. Uważamy za zasadne dalsze prowadzenie tego typu badań z uwzględnieniem szerszej grupy badanych oraz większej liczby lokalizacji w celu potwierdzenia bądź wykluczenia wniosków z przedstawionych tu obserwacji.

Bibliografia

- Bokus, B. (2000). *Świat fabuły w narracji dziecięcej*. Warszawa: Energeia.
- Chmura-Klekotowa, M. (1971). Neologizmy słotowórcze w mowie dzieci, *Prace Filologiczne*, 21, 99–235.
- Gąsiorek, K. (1991). Rozumienie rzeczowników abstrakcyjnych przez dzieci. W: *Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Językoznawcze*, 6, 259–274.

- Grabias, S., Kurkowski, M., Woźniak, T. (2007). *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*. Lublin: Polskie Towarzystwo Logopedyczne, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias, S. (2015). Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii. W: S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak (red.), *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego* (13–35). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grabias, S. (2014). Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego. W: S. Grabias, M. Kurkowski (red.), *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy* (15–71). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Haman, E. (2017). Wczesny rozwój leksykalny: środowiskowy kontekst i poznawcze konsekwencje. W: M. Kurowska, J. Zawadka (red.), *Język i komunikacja – perspektywa lingwistyczna i logopedyczna* (28–40). Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Hoff, E. (2003). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech, *Child Development*, 74, 1368–1378.
- Kaczmarek, L. (1966). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kielar-Turska, M. (2006). Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1: *Podstawy psychologii* (285–331). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kozera-Wierzchoś, M. (2021). Rozwój sprawności narracyjnych. W: A. Domagała, U. Mińska (red.), *Logopedia przedszkolna i wczesnoszkolna*, t. 1: *Rozwój sprawności językowych: podstawowe problemy logopedyczne* (286–306). Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kurowska, M. (2022). Umiejętności narracyjne dzieci i młodzieży z padaczką. Badania własne, *Logopaedica Lodziensia*, 6, 135–158.
- Michalik, M. (2011). *Nowa Logopedia* a biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy. W: M. Michalik (red.), *Biologiczne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy* (13–24). Kraków: Collegium Columbinum.
- Porayski-Pomsta, J. (2015). *O rozwoju mowy dziecka. Dwa studia*. Warszawa: Dom Wydawniczy Elipsa.
- Smoczyńska, M., Haman, E., Kochańska, M., Łuniewska, M., (2015). *Standardowe narzędzia do oceny wypowiedzi SNOW*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Styczek, I. (1983). *Logopedia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wątopek, A. (2014). *Kompetencja językowa uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest próba oceny poziomu umiejętności narracyjnych uczniów zamieszkujących obszary wiejskie i wielkomiejskie, a następnie porównanie i zestawienie ze sobą uzyskanych wyników. Opracowanie to stanowi analizę części wyników badań skoncentrowanych na ustaleniu korelacji między miejscem zamieszkania a rozwojem zdolności tworzenia dłuższych wypowiedzi. Materiał językowy uzyskano od 30 dzieci dziewięcioletnich, kończących edukację wczesnoszkolną. Do zebrania materiału wykorzystano technikę elicytacji danych – posłużono się czteroelementową historyjką obrazkową, której wybór podyktowany był zakresem tematycznym bliskim dla wszystkich uczestników. Za przedmiot analizy przyjęto umiejętność uwzględniania zależności przyczynowo-skutkowych oraz wybrane elementy struktury tekstu narracyjnego.

SŁOWA KLUCZOWE: narracja, uwarunkowania środowiskowe, miejsce zamieszkania

MATYLDA DOBROSZ

NATALIA SIUDZIŃSKA

Instytut Polonistyki Stosowanej

Uniwersytet Warszawski

ul. Krakowskie Przedmieście 26/28

00-927 Warszawa