

MAŁGORZATA MEZGLEWSKA<sup>1</sup>*Szkoła Podstawowa nr 3 im. Marii Konopnickiej w Krośnie*

Zgłoszono: 24.10.2024; recenzowano: 7.03.2025; zaakceptowano do druku: 9.03.2025

## PRACA PEDAGOGICZNA RODZICÓW I NAUCZYCIELI Z ZASTOSOWANIEM SERII „UCZĘ SIĘ MÓWIĆ, WYMAWIAĆ, OPOWIADAĆ”

### PEDAGOGICAL WORK OF PARENTS AND TEACHERS USING THE „I LEARN TO SPEAK, PRONOUNCE, TELL” SERIES

**Abstract:** The article is devoted to the pedagogical work of teachers and parents (non-professional educators) on developing children's speech using a popular series of books by Marta Galewska-Kustra. The problem is discussed in the context of taking action to develop children's speech by people without speech therapy education. In addition, the question is asked whether there are differences in the pedagogical approach of teachers and parents. The first part explains the term 'pedagogical work'. The second part contains a description of the methodology of the own research conducted for the purposes of creating a master's thesis entitled „Supporting the development of children's speech with the help of the «Uczę się z Puciem» series in the era of modern information technologies.” The next part discusses the results of the study and compares the pedagogical activities of parents and teachers. Finally, there was a discussion and correspondence of the topic with the literature on the subject.

**Keywords:** pedagogical work, speech development, language, parent, teacher

**Streszczenie:** Artykuł poświęcony jest pracy pedagogicznej nauczycieli oraz rodziców (pedagogów nieprofesjonalnych) nad rozwijaniem mowy dziecka z zastosowaniem popularnej serii książek autorstwa Marty Galewskiej-Kustry. Problem omówiono w kontekście podejmowania działań mających na celu rozwijanie mowy dzieci przez osoby nieposiadające wykształcenia logopedycznego. Ponadto postawiono pytanie, czy istnieją różnice w podejściu pedagogicznym nauczycieli i rodziców. W pierwszej części wyjaśniono termin 'praca pedagogiczna'. W drugiej części zawarto opis metodologii badania własnego, przeprowadzonego na potrzeby tworzenia pracy magisterskiej pt. „Wspieranie rozwoju mowy dziecka z pomocą serii «Uczę się z Puciem» w dobie nowoczesnych technologii informacyjnych”. W kolejnej części zostały omówione

---

<sup>1</sup> **Małgorzata Mezglewska** – magister pedagogiki, licencjat filologii polskiej, logopeda, absolwentka Wydziału Nauk Pedagogicznych i Wydziału Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Nauczycielka w szkole podstawowej. Adres e-mail: [hebdamalgorzata2@gmail.com](mailto:hebdamalgorzata2@gmail.com).

wyniki badania oraz porównane działania pedagogiczne rodziców i nauczycieli. Na koniec podjęta została dyskusja i korespondencja tematu z literaturą przedmiotu.

**Słowa kluczowe:** praca pedagogiczna, rozwój mowy, język, rodzic, nauczyciel

## Wprowadzenie

Problemy w mowie dzieci i ich przewyższanie są częstym przedmiotem publikacji zarówno o charakterze naukowym (Chlanda, Knappek 2016; Gacka 2014; Osowicka-Kondratowicz 2013), jak i praktycznym, w tym zwłaszcza poradnikowym (Baranowska 2022; Skiba 2023). W większości publikacji dominuje punkt widzenia logopedyczny, w ramach którego sięga się po wiedzę psychologiczną, a dokładniej psycholingwistyczną, tworząc na jej podstawie schematy interwencji terapeutycznych (Cieszyńska, Korendo 2007; Strassmeier 2012). Celem tych interwencji jest zniwelowanie nieprawidłowości, które z różnych powodów powstały w trakcie rozwijania mowy przez dziecko. W omawianych publikacjach zakłada się, że ich adresaci posiadają odpowiednie kompetencje, żeby proponowane w nich rozwiązania przekuć na konkretne działania lecznicze (łac. *therapere* – ‘troszczyć się’, ‘dbać’, ‘leczyć’). Z całą pewnością w odniesieniu do terapeutów-logopedów to założenie nie budzi żadnych obiekcji, jednak przyjęcie go w stosunku do nauczycieli, a jeszcze bardziej rodziców, staje się problematyczne. Niewątpliwie wiedza psycholingwistyczna jest konieczna do prowadzenia terapii, ale zanim zaburzenia mowy urosną do rangi problemu, istnieje szerokie pole do podejmowania działań o charakterze prewencyjnym. Mam na myśli swoistą profilaktykę pierwszorzędową, w ramach której rodzice jako pedagodzy nieprofesjonalni i nauczyciele jako profesjonalści będą wspierać dziecko w rozwijaniu mowy.

W niniejszym artykule prezentuję doświadczenia rodziców i nauczycieli dotyczące pracy pedagogicznej z serią „Uczę się mówić, wymawiać, opowiadać” autorstwa Marty Galewskiej-Kustry<sup>2</sup>. W artykule wykorzystałam fragmenty mojej pracy dyplomowej *Wspieranie rozwoju mowy dziecka z pomocą serii «Uczę się z Puciem» w dobie nowoczesnych technologii informacyjnych*, którą napisałam na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie pod kierunkiem dr. hab. Dariusza Stępkowskiego, prof. ucz., i obroniłam w roku akademickim 2023/2024.

---

2 Więcej szczegółów na temat serii i autorki znajdzie czytelnik we wstępie do wywiadu z Martą Galewską-Kustrą zamieszczonego w „Przeglądzie Logopedyczno-Pedagogiczno-Psychologicznym” nr 6/2025, s. 58-65.

## Praca pedagogiczna a rozwijanie mowy dziecka

Przyjęta przeze mnie perspektywa patrzenia na wspieranie rozwijania mowy dziecka przez pracę pedagogiczną wymaga doprecyzowania. Za podstawę wyjaśnienia, czym jest praca pedagogiczna, przyjmuję termin „rozum pedagogiczny”. Stefan Sarnowski (1993, s. 9) rozróżnił dwie postaci tego rozumu: naturalną i dyskursywną. Jego zdaniem każdy człowiek, również rodzic, może wykonywać pracę pedagogiczną, posiadając jedynie pierwszą z tych postaci, tzn. rozum pedagogiczny naturalny. Píše on: „Właściwie wszyscy dorośli członkowie populacji ludzkiej – chociażby wtedy, gdy występują w roli rodziców, ale także poprzez spełnianie innych funkcji społecznych – [...] są jak najpoważniej wychowawcami a także i nauczycielami, tym samym nosicielami rozumu pedagogicznego w jego naturalnej postaci” (Sarnowski 1993, s. 10). Rozum pedagogiczny, o którym tutaj mowa, jest instynktowny, ale wystarcza w zupełności do podejmowania działań pedagogicznych. Co prawda takie działanie bywa często etykietowane jako nieprofesjonalne, jednak to określenie nabiera pejoratywnego znaczenia dopiero wtedy, gdy patrzy się na pracę pedagogiczną z perspektywy drugiej postaci rozumu pedagogicznego.

Rozum pedagogiczny dyskursywny dotyczy według Sarnowskiego (1993, s. 10) działania opartego na wiedzy wytworzonej przez dyskurs pedagogiczny. W tym ujęciu działanie czy praca pedagogiczna musi dokonywać się w sposób celowy i zaplanowany, tak jak przewidują to normy teorii pedagogicznych i niepedagogicznych (Sarnowski 1993, s. 12). Zdaniem Sarnowskiego dyskursywna postać rozumu pedagogicznego ma charakter pasożytniczy, gdyż niejako żeruje na innych rodzajach wiedzy, co więcej – jest oderwana od rzeczywistości wychowawczej, co omawiany autor piętnuje jako pedagogizm, który zatrzuwa wychowanie zdroworozsądkowe (Sarnowski 1993, s. 15).

Naturalni wychowawcy działają inaczej niż profesjonaliści. Trzeba przyznać, że do grona tych pierwszych Sarnowski zalicza nie tylko rodziców, lecz także nauczycieli, którzy nierzadko są również rodzicami. Będąc jednak w sytuacji zawodowej, muszą działać zgodnie z regułami rozumu pedagogicznego dyskursywnego. Rozum pedagogiczny naturalny, mierzony miarą rozumu dyskursywnego, podlega deprecjacji i prowadzi do zanegowania posiadania jakichkolwiek kompetencji przez naturalnych wychowawców. Podstawą do tego jest ich nieuczestniczenie w dyskursie pedagogicznym i jego produktach – teoriach profesjonalnego działania pedagogicznego. Czy jednak nie ma racji Sarnowski, twierdząc, że rodzice zdobywają kompetencje wychowawcze na innej drodze – przez podejmowanie odpowiednich działań, które oznaczam mianem pracy pedagogicznej?

Naszkicowana powyżej koncepcja pracy pedagogicznej została przeze mnie odniesiona do rozwoju mowy dziecka. Analizowali go tacy autorzy, jak: Janusz Trempała (2020), Barbara Harwas-Napierała (2020), Barbara Surma (2012), Józef Porayski-Pomsta (2011). Uważany za ojca logopedii Leon Kaczmarek (1966) wyodrębnił okresy rozwijania mowy przez dziecko. Zagłębiając się w problem pracy

pedagogicznej nad rozwijaniem mowy warto zwrócić uwagę nie tylko na sam przebieg rozwoju mowy, ale również na genezę tego rozwoju. Istnieją bowiem liczne teorie dotyczące rozwoju językowego. Autorzy tych teorii: Noam Chomsky, Basil Bernstein, Jerome Bruner, Jean Piaget, czy Lew Wygotski opisują założenia dotyczące posiadania od urodzenia, bądź procesu nabywania umiejętności językowych.

Śledząc pracę pedagogiczną rodziców i nauczycieli nad rozwojem mowy dziecka z pomocą serii „Uczę się mówić, wymawiać, opowiadać”, interesuje mnie nie tyle pochodzenie wiedzy, która niejako skrywa się za ich działaniami jako „wiedza milcząca” (ang. *tacit knowledge*), ani to, czy jej źródłem jest rozum pedagogiczny naturalny czy dyskursywny, ile raczej to, (1) czy rodzice i nauczyciele nieposiadający wiedzy logopedycznej są w stanie prowadzić celowe działania pedagogiczne ukierunkowane na rozwijanie mowy przez dziecko i (2) czy(m) różni się praca pedagogiczna wspierająca mowę dziecka wykonywana przez rodziców i przez nauczycieli. Zanim będzie można to rozstrzygnąć, trzeba opisać pracę pedagogiczną wybranych przedstawicieli obu populacji. Temu celowi służyło badanie, które przeprowadziłam.

### Metodologia badania

Materiał do prezentowanego badania stanowią opinie rodziców i nauczycieli na temat ich pracy pedagogicznej nad rozwijaniem mowy dziecka w wieku przedszkolnym z pomocą serii „Uczę się mówić, wymawiać, opowiadać”, oznaczanej popularnie jako seria „Uczę się z Puciem”. Żeby zrekonstruować i porównać sposób posługiwania się omawianą serią przez rodziców i nauczycieli, sformułowałam następujące problemy badawcze: (1) Jak rodzice i nauczyciele używają serii „Uczę się z Puciem” w swojej pracy pedagogicznej? (2) Jakie efekty przynosi praca pedagogiczna z serią „Uczę się z Puciem” po stronie rodziców, a jakie po stronie nauczycieli? (3) Jak rodzice i nauczyciele oceniają przydatność serii „Uczę się z Puciem” w zakresie wspierania rozwoju mowy dziecka?

W badaniu przyjąłam następujące cele eksploracyjne: (1) opisanie pracy pedagogicznej rodziców i nauczycieli, posługujących się serią „Uczę się z Puciem”, (2) opisanie efektów osiąganych zdaniem rodziców i nauczycieli w zakresie rozwijania mowy przez dziecko, które zostały zdobyte przez pracę pedagogiczną z użyciem serii „Uczę się z Puciem” i (3) wydobycie ocen pracy pedagogicznej prowadzonej z pomocą serii „Uczę się z Puciem” z perspektywy rodziców i nauczycieli. Na ich podstawie zamierałam wyjaśnić, czy zasadne jest przyjmowanie w spojrzeniu na pracę pedagogiczną realizowaną przez rodziców i nauczycieli dualizmu rozumu pedagogicznego naturalnego i dyskursywnego, czy też jest to tylko pewien stereotyp, który nie znajduje potwierdzenia w praktycznym działaniu pedagogicznym i dlatego powinien zostać odrzucony jako błędny.

Badanie zostało zrealizowane zgodnie z podejściem oznaczanym jako badanie bliskie praktyce (ang. *close-to-practice research*). Podejście to dotyczy wszelkich

badan, które koncentrują się na praktykach edukacyjnych, aby ich lepiej zrozumieć lub ulepszyć. Pozwala na działanie mające na celu poprawę rzeczywistości nie tylko przez badaczy, ale również przez osoby biorące udział w badaniu (BERA 2018). Jako paradygmat przyjąłam zgodnie z typologią Johna Creswella (2013, s. 33) światopogląd konstruktywistyczny. W tym paradygmacie badacz formułuje ogólne pytania, otwarte. Przedmiotem zainteresowań stają się interakcje zachodzące między jednostkami. Paradygmat konstruktywistyczny pozwala na rozpoznanie problemu poprzez kontekst, co umożliwia działanie podczas badania i zmianę rzeczywistości. W badaniu przyjąłam strategię jakościową opartą na etnografii. Polega ona na gromadzeniu danych z wywiadów, które przeprowadzane były w naturalnym środowisku osób badanych. Badacz nie poddaje ich żadnym oddziaływaniom celowym. Badanie przeprowadziłam metodą jakościową. Do zgromadzenia danych posłużyłam się techniką wywiadu. Przeprowadziłam ustrukturyzowane indywidualne wywiady pogłębione. Łącznie zrealizowałam sześć wywiadów w przedziale czasowym trwającym jeden miesiąc.

Dla większej wiarygodności materiałów dokonałam triangulacji danych. Polegała ona na wyborze do roli respondentów rodziców oraz nauczycieli z dwóch kontrastujących terenów (metropolia Warszawa i mała miejscowość Humniska w województwie podkarpackim). Wywiady przeprowadziłam z trzema nauczycielami (2 z małej miejscowości, 1 z metropolii) i trzema rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym (2 z metropolii, 1 z małej miejscowości). Wywiady były ustrukturyzowane i pogłębione. Przebiegały według przygotowanego wcześniej scenariusza, składającego się z czterech części, poprzedzonych metryczką. W wywiadach poruszałam następujące zagadnienia: doświadczenia w rozmawianiu z dzieckiem, przebieg pracy pedagogicznej z serią „Uczę się z Puciem”, efekty pracy z serią oraz wpływ nowoczesnych technologii na rozwój dziecka. W każdym zagadnieniu pojawiły się trzy pytania.

Procedura analityczna składała się z trzech etapów: transkrypcja wywiadów, kodowanie wypowiedzi respondentów i interpretacja wyników. Transkrypcji dokonałam na podstawie nagrań wywiadów. Po przetranskrybowaniu wyłoniłam fragmenty, w których – moim zdaniem – znajdowały się informacje na interesujące mnie zagadnienia, wyrażone w pytaniach szczegółowych. Przez zestawienie i porównywanie ze sobą wypowiedzi utworzyłam główne kategorie, a mianowicie: praca pedagogiczna z serią, efekty pracy oraz opinia na temat serii. Tak uporządkowany materiał badawczy pozwolił na sformułowanie wniosków.

### **Prezentacja wyników badania**

W odniesieniu do pierwszego problemu badawczego (Jak rodzice i nauczyciele używają serii „Uczę się z Puciem” w swojej pracy pedagogicznej nad wspieraniem rozwoju mowy dziecka?) zostały wyodrębnione dwa obszary: (a) wykorzystanie serii przez rodziców, (b) wykorzystanie serii przez nauczycieli.

Na podstawie analizy wywiadów można stwierdzić, że rodzice i nauczyciele pracują z serią w zbliżony sposób. Ich praca polega na: rekonstruowaniu wcześniej przeczytanych historii, nazywaniu obrazków, stosowaniu gier dydaktycznych oraz rozszerzaniu doświadczeń dzieci. „Po przeczytaniu, albo po każdej karteczce opowiadałam, co się wydarzyło, dzieci opowiadały, opisywały obrazki, a potem wykorzystywałam Pucia do realizacji różnych tematów” (nauczyciel z małej miejscowości, WNo2, w. 31-32). Nauczycielka wprowadzając dzieci w nowy temat dotyczący np. wsi, najpierw przeczytała historię Pucia na wsi. Następnie bazując na historii i obrazkach dokonała z dziećmi jej rekonstrukcji oraz poszerzyła ich doświadczenia o pojęcia, sytuacje, których doświadczył bohater. Inna nauczycielka z małej miejscowości zauważyła, że podczas korzystania z serii dzieci angażują się w świat przedstawiony w książce: „takie aktywne czytanie, że mogą widzieć i słuchać, coś odpowiadać, uczestniczyć w tworzeniu tych historii” (nauczyciel z małej miejscowości, WNo1, w. 73-74). Podobnie pracowali rodzice: „Córka ogląda książki, opowiada, jest w stanie na podstawie ilustracji opowiedzieć co się tam znajduje” (rodzic z metropolii, WRo1, w. 46-47).

Seria ze względu na dostosowanie książeczek do poziomu rozwoju językowego oraz podpowiedzi, zawarte w treści wspiera działania pedagogiczne rodziców. Świadczą o tym wypowiedzi: „w tych większych książeczkach są podpowiedzi, że dzieci w wieku tym i tym proszę zapytać o to czy o tamto” (rodzic z małej miejscowości, WRo2, w. 36-37); „To nie jest tak tylko, że czyta się opowiadania, ale tam są też pytania pomocnicze. Dziecko może samo próbować odpowiadać, łączyć jakieś fakty, pokazywać paluszkami, zadawać pytania. Rodzice też mają pomoc, wsparcie. Na początku jest też opis, wprowadzenie do rodziny, bohaterów. Jest dużo różnych możliwych zajęć przy jednej książce. Są tam też trudne słowa, na którym etapie jakie słowa dziecko powinno wypowiadać. Jest to podzielone na etapy rozwoju mowy” (rodzic z metropolii, WRo3, w. 88-94).

Praca z serią poszerza doświadczenia dzieci: „chodzi o takie codzienne sytuacje, na poziomie dzieci problemy, z którymi się zmagają i czasami rodzicowi trudno jest to samemu wytłumaczyć, natomiast na przykładzie Pucia dziecko sobie to umie odnieść do siebie” (nauczyciel z małej miejscowości, WNo1, w. 54-57). Seria dla rodziców i nauczycieli jest ogromnym wsparciem przy wyjaśnianiu trudnych tematów, z którymi mierzy się dziecko. „Ta seria przenosi się na życie i daje pomysły jak po prostu można spędzić czas, czy podejść do danego tematu” (rodzic z małej miejscowości, WRo2, w. 143-145); „Pucio o czymś konkretnym opowiada, jak coś się dzieje, więc w formie takiego wsparcia psychicznego dla dziecka, jak np. pojawiał się brat” (nauczyciel z metropolii, WNo3, w. 52-53).

Dzięki serii dzieci są gotowe na różne wyzwania i nowe sytuacje, z którymi mogą spotkać się na co dzień. Pucio uczy zachowania się w danej sytuacji, poszerza horyzonty myślowe i pozwala dostrzec wiele zależności poprzez doświadczenia bohatera książki. Dziecko poznając świat, pracując nad pewnymi pojęciami nie bazuje na abstrakcyjnych konstrukcjach, ale na konkretnym przykładzie. „Od książki

przechodził do życia codziennego tego, co go otacza” (rodzic z małej miejscowości, WRo2, w. 136); „Jeżeli będziesz stymulować dziecko poważnie, to dziecko będzie poważnie podchodzić do rzeczy. Jeśli będziesz je infantylnie wychowywać, to będzie infantylne” (rodzic z metropolii, WRo3, w. 204-206).

Praca pedagogiczna z serią jest pewnym przemyślanym wykorzystaniem rozumienia pedagogicznego, również tego o charakterze nieprofesjonalnym. Próbuąc wyłonić różnice w działaniach pedagogicznych rodziców i nauczycieli okazało się, że czynności, które wykonują w ramach działania pedagogicznego są bardzo podobne, a niejednokrotnie tożsame.

Drugi problem badawczy (Jakie efekty przynosi praca pedagogiczna z serią „Uczę się z Puciem” po stronie rodziców, a jakie po stronie nauczycieli?) został podzielony na trzy obszary: a. rozwój mowy i słownictwa, b. rozwój komunikacji i c. rozwój doświadczenia.

Na temat pierwszego obszaru pojawiły się wypowiedzi: „Dzieci powtarzają słówka, nazywają obrazki, opisują” (nauczyciel z małej miejscowości, WNo2, w. 99-100); „Przed wszystkim poszerzało to słownictwo u syna. Nie był ograniczony do takich zwrotów, jak ja na co dzień do niego kierowałam. Zasięgnął zupełnie innego języka” (rodzic z małej miejscowości, WRo2, w. 115-117). Syn kobiety, biorącej udział w badaniu, był chłopcem niemówiącym przez długi czas. Nawet jeśli podejmował próby mówienia, to sporadycznie i w prosty sposób. Po pewnym czasie pracy pedagogicznej z serią, chłopiec zaczął mówić, a nawet zaskakiwał matkę wyszukanim, niecodziennym słownictwem. Inna mama zauważyła: „Dzieci, które czytają Pucia mają ogromny zasób słownictwa, nawet jeśli tego się nie używa, tak po prostu wokół, to jednak one bardzo dużo czerpią z książek” (rodzic z metropolii, WRo1, w. 72-76). „Zasób słów dzieci na start jest dużo większy. Ich pojęcie abstrakcyjności, przyswajania nowej wiedzy. Mój syn mówił bardzo szybko i płynnie” (rodzic z metropolii, WRo3, w. 146-147). Syn tej kobiety „wychowywał się” na serii o Puciu. Ponadto do 4 roku życia nie korzystał z technologii: nie miał kontaktu z gramami, telefonem, komputerem. Jego mowa rozwinęła się bardzo szybko. Potrafił już jako 3-latek budować zdania złożone, używać wyszukanego słownictwa i tworzyć w wypowiedzi ciąg przyczynowo-skutkowy.

Działania pedagogiczne z serią pozwalają na stworzenie więzi i rozpoczęcie aktów komunikacji. „Taka książeczka powoduje też, że mama siada blisko, przytula dziecko, nawiązują kontakt wzrokowy. Rodzą się jakieś pytania w jedną i w drugą stronę” (nauczyciel z małej miejscowości, WNo1, w. 108-110). Książeczki Pucia pomagają dziecku w zrozumieniu różnych relacji społecznych, co staje się impulsem do ich nawiązywania, a przez to komunikacji z innymi. „Dużo relacji, bo tam są babcie, ciocie, wujkowie” (rodzic z metropolii, WRo3, w. 209). Rodzic lub nauczyciel opowiada dziecku, czyta proponowane pytania, dziecko na nie odpowiada. Następuje wymiana komunikatów. Uczy się komunikacji poprzez obserwację i konkretne akty komunikacyjne.

Rozwój komunikacji wspierają również gry dydaktyczne proponowane przez serię. „Gry też uczyły ich współpracy ze sobą, bo na przykład były gry domino, układanki i używając ich oni ciągle rozmawiali” (rodzic z metropolii, WRo3, w. 237-238). Przywołana wypowiedź matki, dotyczy wspólnej gry rodzeństwa. Za pomocą gier z serii dzieci zaczynały ze sobą rozmawiać. Wymieniały się swoimi spostrzeżeniami, opowiadały sobie nawzajem historie, układały obrazek i opisywały go.

W wywiadach rodzice i nauczyciele często wspominali o sytuacjach sprzyjających rozwojowi doświadczeń dziecka. Poszerzanie doświadczeń jest nie tylko elementem pracy nad mówieniem, ale również efektem wypracowanym przez działania pedagogiczne. „Chodzi o takie codzienne sytuacje na poziomie dzieci. Problemy, z którymi zmagają się dzieci w młodszych wiekach” (nauczyciel z małej miejscowości, WNo1, w. 54-55); „na pewno oprócz mówienia może nauczyć zachowania w pewnych sytuacjach (...) radzenia sobie z trudnymi dla dziecka sytuacjami, takimi gdzie się dziecko boi. Bohater pokazuje, że są jakieś rozwiązania, jak to można przejść” (rodzic z metropolii, WRo1, w. 172, 175-177). W wieku przedszkolnym dziecko jest w trakcie poznawania świata. Zdobywa wiele nowych doświadczeń, uczy się wielu rzeczy. Rodzice i nauczyciele bardzo często przygotowują dzieci na nowe i trudne sytuacje. Niestety, samo przedstawienie sytuacji może być dla dziecka abstrakcyjne i nadal niezrozumiałe. Pucio natomiast jest konkretnym przykładem. Jeżeli mały bohater przeżywa jakieś nowe doświadczenie, to dziecko, poznaje i doświadcza razem z Puciem.

Książka pomaga również w omówieniu trudnego tematu. Przykładem na to jest historia Pucia, który oczekuje przyjścia na świat brata. „Jeśli chodzi o tego brata, to też zderzamy się tutaj z sytuacją pojawienia się nowego członka rodziny. To nigdy nie jest łatwe, a tutaj zostaje to wprowadzone w fajny sposób przy zaangażowaniu dziecka.” (rodzic z metropolii, WRo1, w. 159-160). „Nam pomogła ta książka odnośnie inhalacji, bo mieliśmy problem z tym, żeby córka usiadła i zrobiła inhalację, która chwilę trwa” (rodzic z metropolii, WRo1, w. 55-59). W książkach podejmowane są realne problemy dzieci. Nie są to wyimaginowane sytuacje, ale rzeczywiste zdarzenia, które mogą dotyczyć każdego przedszkolaka. „Pucio uczy życia, tego realizmu” (rodzic z metropolii, WRo3, w. 207).

Czytając dziecku lub pracując z obrazkami zostaje pobudzona jego wyobraźnia i ciekawość świata. Przy okazji tworzy się chęć mówienia, bo dziecko naturalnie zadaje pytania, chcąc dowiedzieć się czegoś. „Zadaje pytania zawsze przy książkach: dlaczego tak jest? Co jest tutaj na obrazku?” (rodzic z metropolii, WRo1, w. 162). Analizując wypowiedzi wyłoniono efekty: prawidłowa wymowa, wzbogacanie słownika dziecka oraz umiejętność tworzenia zdań i wypowiedzi. Więcej wypowiedzi na temat słownictwa można dostrzec po stronie rodziców, co mogło wynikać z faktu, iż rodzice mają większe możliwości dostrzeżenia pewnych zmian w słowniku dziecka niż nauczyciele. W obszarze komunikacji i rozwoju doświadczeń rodzice i nauczyciele wskazali na podobne efekty. Profesjonalne działanie pedagogiczne nauczycieli oraz nieprofesjonalne działanie rodziców przynosi takie

same rezultaty. Znowu trudno wyłonić różnice w pracy pedagogicznej rodziców i nauczycieli.

Trzeci problem badawczy dotyczył oceny przydatności serii „Uczę się z Puciem” w zakresie wspierania rozwoju mowy dziecka w świecie pełnym technologii, w którym książka może nie być zbyt atrakcyjną propozycją.

Z wypowiedzi wynika, że książki dają możliwość skupienia uwagi dziecka. Maluch więcej zapamiętuje, uruchamia myślenie przyczynowo-skutkowe. Rodzice i nauczyciele zauważyli, że w dzisiejszym świecie człowiek (dziecko) jest atakowany przez gadżety technologiczne. Na pytanie: czym różni się kontakt z ekranem od kontaktu z książką otrzymałam odpowiedzi: „dzieci, które skupiają się na ekranie, są nastawione na odbiór, nie na komunikację. Są przyzwyczajone, że tylko odbierają bodźce, a od siebie nie dają nic” (rodzic z małej miejscowości, WRo2, w. 85-87); „Dziecko może się bardziej skupić na tym, co jest na obrazku” (nauczyciel z metropolii, WNo3, w. 91-93); „Tutaj ciągle obraz tylko mruga, przelatuje, a na książce można dłużej skupić uwagę. Rozprasza uwagę na pewno ekran, a skupia bardziej książka” (nauczyciel z małej miejscowości, WNo2, w. 82-86); „Przede wszystkim Pucio różni się tym, że decydujesz Ty kiedy zmienisz obrazek, czy dziecko się już wyeksploatowało w powiedzeniu tego, co widzi na obrazku, pobudzeniu pytań” (rodzic z metropolii, WRo3, w. 160-162).

W bezrefleksyjnym korzystaniu z gadżetów technologicznych brakuje interakcji, mowy, komunikacji. „Dzieci, które oglądają, po prostu nie mówią, bo nie ma tej interakcji. Bezrefleksyjne przyjmowanie” (rodzic z metropolii, WRo3, w. 164-165); „Dziecko nie rozwija się przez to, że ogląda, jak ktoś mówi, tylko ono się rozwija w interakcji” (nauczyciel z małej miejscowości, WNo1, w. 127-128). Okazuje się, że nie tylko rodzice i nauczyciele chętnie sięgają po książki o Puciu: „Syn miał obiecany czas gry na tablecie, a właśnie dostał nową książkę z serii. Potrafił zamiast tabletu wybrać książkę” (rodzic z małej miejscowości, WRo2, w. 106-108). Praca z serią „Uczę się z Puciem” może stać się alternatywą dla technologii.

W obszarze przydatności serii obie badane grupy dostrzegają walor edukacyjny i rozwojowy. Wypowiedzi rodziców i nauczycieli są bardzo podobne. Praca pedagogiczna z serią jest przeciwieństwem do zarzucania dzieci technologicznymi gadżetami, które wykorzystane bezrefleksyjnie niczego pozytywnego nie wnoszą. Historie Pucia to nie tylko opowiadania, ale pewna forma „podręcznika” dla wychowawców.

### Dyskusja wyników i wnioski

Analiza wyników doprowadziła do następujących wniosków. Praca pedagogiczna z serią „Uczę się z Puciem” zarówno w opinii rodziców, jak i nauczycieli prowadzi do poszerzania doświadczeń dzieci oraz rozwijania ich horyzontów myślowych. Dzięki temu zostaje pobudzone myślenie dziecka, czyli rozwija się wewnętrzna mowa, istotna w procesie mówienia (Nowak-Łojewska 2017). Efekty uzyskiwane przez

pracę z serią objawiają się również w nabieraniu śmiałości i doświadczeń w codziennej komunikacji z otaczającym światem oraz tworzeniu interakcji, a dalej relacji z innymi uznawanymi za funkcje mowy (Zaorska 2012). Seria wspiera rodziców i nauczycieli w pracy nad rozwijaniem mówienia dziecka. Pozwala także uniknąć negatywnych wpływów technologii, opisanych np. w badaniach Kuros-Kowalskiej (2021). W zamian daje możliwość wszechstronnego rozwoju. Poszerzanie zakresu słownictwa i obszarów pojęciowych pomaga dziecku w naturalnej ekspresji uczuć. W literaturze potwierdzenie znajdują również cele mowy realizowane przy pomocy serii, czyli konwersacja oraz narracja (Kielar-Turska 2020).

### Konkluzje

Wracając do przywołanego na początku terminu ‘rozum pedagogiczny’, warto zauważyć, że pracując z książkami o Puciu wykorzystywany jest naturalny rozum pedagogiczny. Oznacza to, że do wspierania rozwoju mowy dziecka nie zawsze konieczne jest profesjonalne podejście oparte na teorii. Badanie pokazało brak wyraźnych różnic między działaniem pedagogicznym rodziców i nauczycieli. Wobec tego nasuwa się wniosek, że rodzice mogą pracować pedagogicznie ze swoim dzieckiem nie mając profesjonalnej wiedzy. Nie potrzebują zagłębiać się w dyskurs pedagogiczny. Zatem przywołany na początku artykułu dualizm między rozumem pedagogicznym naturalnym a rozumem pedagogicznym dyskursywnym zakładany przez Sarnowskiego jest fikcyjny. Mimo braku różnic w działaniach pedagogicznych rodziców i nauczycieli myślę, że warto podkreślić podstawową różnicę pojawiającą się między tymi wychowawcami. Nie jest nią wcale podejście bardziej i mniej profesjonalne. Rodzice sięgając po serie tak wyjątkowe jak „Uczę się z Puciem” działają intuicyjnie, wspierając rozwój dziecka. Są świadomymi wychowawcami, którzy robią to nie z konieczności zawodu, profesjonalizmu, o którym wspominał Sarnowski, ale po to, aby zapobiegać i dać dziecku możliwość prawidłowego rozwoju. Wobec tego kluczem do sukcesu myślącego rodzica jest działanie i nieustanna praca, niewymagająca specjalnego wykształcenia w tym zakresie.

### Bibliografia

- Baranowska S. (2022). *Logopedia. Jak zadbać o prawidłowy rozwój mowy dziecka*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Dragon.
- British Educational Research Association [BERA] (2018), *Close-to-Practice Educational Research: A. BERA statement*. London. dostęp: <https://www.bera.ac.uk/publication/bera-statement-on-close-to-practice-research> (otwarto 25.02.2023).
- Chlanda A., Knapik M. (2016). *Opóźniony rozwój mowy – etiologia, diagnoza, terapia*. „Studia Logopaedica” nr 6, s. 141-164.
- Cieszyńska J., Korendo M. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

- Creswell J.W. (2013). *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gacka E. (2014). *Przedszkole miejscem diagnozy komunikacji językowej dziecka*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” nr. 33/3, s. 139-152.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2000). *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaczmarek L. (1966). *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Kielar-Turska M. (2020). *Średnie dzieciństwo – wiek przedszkolny*, w: Trempała J. (2020). *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kuros-Kowalska K. (2021). *Opóźniony rozwój mowy a nowe technologie*. *Doniesienia z badań*. „Logopaedica Lodziensia” nr 5, s. 105-121.
- Nowak-Łojewska A. (2017). *Dziecięce konstrukcje świata w rozmowach z dorosłymi*. „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1(36), s. 54-64.
- Osowicka-Kondratowicz M. (2013). *Specyficzne problemy związane z realizacją spółgłosek w rozwoju mowy dziecka*. „Prace Językoznawcze” z. 15/2, s. 55-68.
- Porayski-Pomsta J. (2011). *Zagadnienie periodyzacji rozwoju mowy dziecka*. „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” nr 20, s. 173-198.
- Sarnowski S. (1993). *Krytyka rozumu pedagogicznego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Skiba A. (2023). *Kiedy zacznie mówić. Poradnik logopedyczny dla rodziców dzieci 0-3*. Warszawa: Wydawnictwo Mamanian.
- Strassmeier W. (2012). *Interwencja wczesnodziecięca*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Surma B. (2012). *Edukacja językowa w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” nr 1, s. 62-76.
- Zaorska M. (2012). *Rozwój kulturowy dziecka w koncepcji Lwa S. Wygotskiego*. „Pedagogika” nr 405, s. 29-48.