

OLGA PRZYBYŁA

Uniwersytet Śląski w Katowicach  
Katedra Dydaktyki Języka i Literatury Polskiej, Centrum Logopedii

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8924-3102>

## Kompetencja narracyjna uczniów z zaburzeniem rozwoju koordynacji

---

### Narrative Competence by Pupils of Developmental Coordination Disorder

#### STRESZCZENIE

Diagnoza zaburzeń rozwoju koordynacji może dokonać się poprzez ocenę sprawności narracyjnych, które odzwierciedlają tkwiącą w ludzkim umyśle wiedzę o świecie, czyli sposób poznawczego reprezentowania świata. Wpisana w filogenetyczny rozwój potrzeba szybkiego reagowania na bodźce wiąże się z wykształceniem zróżnicowanych układów przetwarzania informacji. Stan dojrzałości struktur ośrodkowo-obwodowych określa poziom procesów rozwoju koordynacji oraz kulturowego uczenia się. W artykule zanalizowana została kompetencja narracyjna uczniów z zaburzeniem rozwoju koordynacji.

**Słowa kluczowe:** zaburzenie rozwoju koordynacji, ocena sprawności narracyjnych, kompetencja narracyjna

#### SUMMARY

Diagnosis of developmental coordination disorder can be accomplished by evaluating the narrative skills that reflect the knowledge of the world included in the human mind, what is more – the way of cognitive world representation. The need for rapid responding to stimuli, inscribed in the phylogenetic development, is associated with the germination of different systems of information processing. The article contains accomplished by evaluating the narrative competence by pupils of developmental coordination disorder.

**Key words:** developmental coordination disorder, narrative skills, narrative competence

Arystotelesowskie definiowanie człowieka oznacza istotę posiadającą logos. Logos znaczy rozum, ale znaczy również język, słowo, mówienie. Ucząc się mówić, poznajemy świat, oswajamy go, nazywamy. Hans-Georg Gadamer podkreśla, że w mówieniu, w języku „prawdziwy byt polega na tym, co w nim powiedziane, na tym, co tworzy wspólny świat naszego życia [...] Prawdziwym bytem języka jest to, co absorbuje nas, gdy go słyszymy – to, co powiedziane” (Gadamer 1979, 53). Przedstawianie w języku wydarzeń, myśli, emocji łączy się z działaniem, które służy kolektywnej wymianie doświadczeń i budowaniu relacji<sup>1</sup>. W tym ujęciu działanie werbalne związane z kontekstem interakcji łączy się z kategorią narracji.

Kategoria narracji i narracyjnego oglądu świata w ostatnich dziesięcioleciach stała się nie tylko wpływowa i pojemna, lecz także interdyscyplinarna. Przyniosła nowe rozważania nad kondycją jednostki ludzkiej i nad specyfiką współczesnej kultury, umacniając przekonanie, że tzw. tożsamość jest tylko pewnym konstruktem, zaś jej budowanie w procesie samorozumienia ma właśnie narracyjny charakter<sup>2</sup>.

## KONSTRUKTYWNY CHARAKTER REPREZENTACJI POZNAWCZYCH

Porządkowanie wiedzy na temat świata zewnętrznego następuje w wyniku procesów kognitywnych, na podstawie których człowiek tworzy pewne schematy postępowania ujęte w formie narracji (Dziob 2010, 3). Narracje – jak wskazuje Trzebiński – są umysłowymi formami rozumienia świata, które strukturalizują doświadczenia poprzez kształtowanie się w umyśle reprezentacji poznawczych, potocznie nazywanych „odzwierciedleniem” obiektów, zjawisk lub stanów tworzących rzeczywistość (Trzebiński 2002, 17). Co ważne, procesy poznawcze oraz ich produkty mają różną formę interpretowania danych napływających z zewnątrz i odmienne możliwości generowania ich przez umysł (Trzebiński 2002, 18). Pewne reguły interpretacyjne zawarte są w biologicznej strukturze organów sen-

<sup>1</sup> W psychologicznych i kulturowych koncepcjach narracji podkreśla się, że opowieść jest współtworzona społecznie, społeczno-kulturowe doświadczenia dostarczają gotowe scenariusze postępowania, a ich interpretacja ma charakter kolektywny. Por. J. Trzebiński 2002; S. Grabias 2004; Ch. Baker 2005 i in.

<sup>2</sup> Narracja jest kategorią niezwykle atrakcyjną dla różnych dziedzin nauki i różnie jest przez nie interpretowana. W najogólniej zarysowanej perspektywie opowieści należy uznać za elementarne formy poznania, gdyż w nich zawierają się zdarzenia, przeżycia, dzięki którym człowiek doświadcza świata i nadaje mu sens. Por. literatura i język, np.: J. Culler 1998; A. Burzyńska 2004; Przybyła 2004; logopedia, np. S. Grabias 2001, 2015; psychologia, np.: J. Trzebiński 2001; B. Bokus 1988, 2000; M. Kielar-Turska 2018 i wiele innych. W tak zarysowanej perspektywie opowieści należy uznać za elementarne formy poznania, gdyż w nich zawierają się zdarzenia, przeżycia, dzięki którym człowiek doświadcza świata i nadaje mu sens.

sorycznych (Trzebiński 2002, 19) i determinowane indywidualnymi umiejętnościami ich adaptacji. Mimo że każda jednostka dysponuje względnie stałymi regułami interpretacji, to jednak gotowość ich gromadzenia determinuje ilość oraz jakość nabywanych doświadczeń oraz ich procesualny charakter.

Niemożność narracyjnego strukturalizowania doświadczeń w ważnych dla jednostki sferach życia zawsze odbija się negatywnie na jej funkcjonowaniu, gdyż ogranicza zarówno zasoby pamięci, jak i nie rozwija operacyjnej wiedzy jednostki (por. Trzebiński 2002, 22). Przyczyną tego stanu rzeczy może być brak lub zbyt mała liczba sytuacji, w których jednostka może nabyć nowe doświadczenia. Osiąganie dojrzałości społecznej łączy się z rozwijaniem umiejętności komunikowania, dzielenia się swoimi osobistymi doświadczeniami celem ich wymiany i doskonalenia się zarówno w jednostkowym życiu, jak i życiu we wspólnocie doświadczeń.

## WCZESNE DOŚWIADCZENIA NARRACYJNE

Człowiek gromadzi doświadczenia, wchodząc w interakcję z różnymi podmiotami. W miarę osiągania biologicznej dojrzałości dziecko stopniowo rozwija swoje narracyjne kompetencje, począwszy od niewerbalnych przekazów, przez różnorodne społecznie-kulturowo akceptowalne formy, po wchodzenie w coraz bardziej złożone werbalne przekazy.

Pomiędzy 2. a 10. rokiem życia zaczyna doskonalić się w rozumieniu i tworzeniu opowiadań, jednej z wcześniejszych i bardziej twórczych form aktywności (Bokus 1988). Jak podkreśla Stanisław Grabias, ta wielka różnorodność zachowań językowych przypadająca na pierwsze lata życia dziecka (od pierwszych krótszych wypowiedzi dialogowych) łączy się z doskonaleniem się w opanowywaniu najbardziej zaawansowanej formy narracyjnej, zorganizowanej wypowiedzi monologicznej (Grabias 2015, 22). Pierwsze lata łączą się z intensywnym rozwojem kompetencji narracyjnej, w tym okresie dzieci uczą się tworzyć i rozumieć coraz bardziej złożone, ustrukturuwane w czasie fabuły, które dotyczyć mogą wielu różnych tematów i różnych postaci (Wales, Shugar, Bokus 1988, 21).

Kompetencja narracyjna, jak twierdzi Hanna Nadolska, to: „wiedza o istocie i strukturze narracji, o jej podstawowych funkcjach i kategoriach stylistycznych, przejawiająca się w złożonej sprawności językowej, związanej z konstruowaniem wypowiedzi narracyjnych o określonych cechach gatunkowych, zgodnie z obowiązującymi normami językowymi i adekwatnie do konsytuacji” (Nadolska 1995, 43). Co ważne, kompetencja narracyjna, która stanowi narzędzie umożliwiające rozumienie własnych doświadczeń oraz komunikowanie się ze światem, wyrażająca się umiejętnością rozumienia, odtwarzania i tworzenia opowieści, opiera się

na rozbudowanej wiedzy językowej i społecznej. Dlatego też konieczne jest prowadzenie działań profilaktycznych, które poprzez swoją formułę powinny stymulować różne zakresy funkcjonowania dziecka.

## CEL I ORGANIZACJA BADAŃ

Ostatnie dziesięciolecie przyniosły nowe spojrzenie na kwestie radzenia sobie z materiałem narracyjnym wśród dzieci i młodzieży (Nott-Bower 2018, 69–81; Petersen, Brown, Ukrainetz et al. 2014, 67–86; Petersen, Spencer, 2016, 6–19).

Badacze podkreślają obniżenie się kompetencji narracyjnej wśród najmłodszych użytkowników języka i postulują konieczność wprowadzania edukacyjnych form rozwijających<sup>3</sup> zarówno wiedzę o narracji, jak i zajęć z zakresu doskonalenia kompetencji narracyjnej (Soroko i Wojciechowska 2015, 211–236; Rostek 2018, 85–96). Ważne bowiem jest to, by dzieci dysponowały bogatszą wiedzą o narracji, by tworzyły opowiadania o wyraźnie zaznaczonych, powiązanych ze sobą przyczynowo-skutkowo układach zdarzeń (Kielar-Turska 2018, 71–82.)

Grupą szczególnie narażoną na trudności w zakresie opanowania kompetencji narracyjnej oraz mającą duże problemy w opanowaniu umiejętności czytania oraz pisania są uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym uczniowie z zaburzeniem rozwoju koordynacji (dyspraksją). W ramach zajęć korekcyjno-kompensacyjnych prowadzonych w 2017 r. w jednej ze szkół podstawowych w województwie śląskim pięcioro uczniów (trzy dziewczynki oraz dwóch chłopców w wieku 11 lat) z neurologiczną diagnozą dyspraksji doskonalilo swój warsztat opowiadania. W ramach cotygodniowych zajęć z uczniami wprowadzono zajęcia twórczego czytania tekstów, analizowano treści lektur z omawianiem porządku zdarzeń oraz regularnie rozwijano kompetencję narracyjną między innymi poprzez edukacyjne gry, przede wszystkim „Dixit”, „Cubes story”<sup>4</sup>,

---

<sup>3</sup> Przykładem pracy w nurcie językowej interwencji narracyjnej może być program *Story Champs* opracowany i rozwijany przez Douglasa Petersena i Trinę Spencer (2016). W Polsce istotną była m.in. Uchwała Rady Ministrów z 6 października 2015 r. ustanawiająca wieloletni Narodowy Program Rozwoju Czytelnictwa, inicjatywa społeczna „ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom”. W aktualnie obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego uwzględnione zostały aspekty związane ze wspieraniem rozwoju narracyjnego dzieci. Por. Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej (Dz. U. z 2017 r., poz. 356); powstało również Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi (SNOW) (Smoczyńska i in. 2015).

<sup>4</sup> Dixit jest grą w skojarzenia dla 3–6 osób. Jej autorem jest Jean-Louis Roubira. Więcej informacji na stronie: <https://granapare.wordpress.com/2013/04/28/bajeczne-ilustracje-i-skojarzenia-dixit-recenzja/> [dostęp 20.11.2018].

Story Cubes stworzył Rory O'Connor z Irlandii, trener kreatywności i twórczego rozwiązywania problemów, źródło: <http://www.storycubes.pl/> [dostęp 20.11.2018].

dzięki którym doskonalono umiejętności przedstawiania zdarzeń opowiadania w ich chronologicznym i przyczynowo-skutkowym powiązaniu z zastosowaniem właściwych środków językowych dynamizujących akcję. Prowadzono ćwiczenia gramatyczno-stylistyczne oraz ćwiczenia rozwijające wykorzystywanie różnych części mowy zbliżonych pod względem semantycznym dla urozmaicenia syntaktycznego wypowiedzi.

## ZABURZENIE ROZWOJU KOORDYNACJI (DYSPRAKSJA) – ZARYS PROBLEMATYKI

Fizjologiczne dojrzewanie ośrodkowego układu nerwowego oraz narządów zmysłów i ich wzajemna integracja prowadzą do osiągania przez organizm coraz bardziej złożonych aktywności. W przypadku występowania trudności w organizacji i kontroli działania (*dysexecutive syndrome*) skomplikowanego układu biologicznego, jakim jest układ nerwowy, wskazuje się na nieprawidłowy rozwój psychoruchowy. Skutkuje on zaburzeniami rozwoju funkcji ruchowych (niewłaściwymi reakcjami prostowania i równowagi oraz nieadekwatnymi zmianami napięcia mięśni w ich antygravitacyjnym działaniu)<sup>5</sup> oraz trudnościami w zakresie procesów poznawczych związanych z szeroko pojętą kontrolą zachowania i myślenia, zaburzeniami pamięci oraz problemami w kontroli reakcji emocjonalnych (Mass 1998; Platt 2015; Przybyła 2016 a, 2016b, 2018).

Zaburzenie rozwoju koordynacji jest jednostką diagnostyczną. W Polsce – zgodnie z klasyfikacją chorób ICD-10 – obowiązuje nazwa: specyficzne zaburzenia rozwojowych funkcji motorycznych, która swym zakresem obejmuje: rozwojową dyspraksję, zaburzenie rozwoju koordynacji, zespół „niezgrabnego dziecka” (F 82) i zaliczana jest do „zaburzenia, które jest rozwojowe” i „może zmieniać się z wiekiem, a w niektórych przypadkach trudności z zakresu koordynacji mogą trwać po czas dorastania, nierzadko występować w dorosłości” (*Międzynarodowa statystyczna klasyfikacja chorób...*, 1994). U podłoża zaburzenia leżą przede wszystkim problemy z koordynacją w złożonych aktywnościach angażujących wielomodalną integrację i wymagających szybkiego oraz precyzyjnego działania.

Zaburzenia rozwoju koordynacji mają niemały wpływ na szkolne funkcjonowanie ucznia. Stan zaawansowania dojrzałości motorycznej łączy się ze:

<sup>5</sup> Szerzej problem: O. Przybyła 2016a, *Zaburzenie rozwoju koordynacji – dyspraksja. Przegląd badań*, „Logopedia Silesiana”, t. 5, s. 227–248; eadem 2016b, *Studium przypadku dziecka z zaburzeniami motorycznymi o podłożu sensorycznym*, „Logopedia Silesiana”, t. 5, s. 357–390; eadem, 2018, *Trudności w czytaniu i pisaniu dzieci z zaburzeniami motorycznymi o podłożu sensorycznym, czyli uczeń z dyspraksją na lekcjach języka polskiego*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 27, s. 139–162.

„zdolnościami sterowania ruchami i wiąże z możliwościami tworzenia umysłowych programów działania” (Czabański 2000, 50), w tym osiągnięciem dojrzałości w organizacji i tworzeniu wypowiedzi słownych. Dlatego też zasadnym jest prowadzenie ćwiczeń rozwijających i doskonalących kompetencję narracyjną uczniów ze specyficznymi zaburzeniami rozwojowych funkcji motorycznych.

### KOMPETENCJA NARRACYJNA UCZNIÓW Z ZABURZENIEM ROZWOJU KOORDYNACJI (DYSPRAKSJĄ) – EGZEMPLIFIKACJA

Uwzględniając fakt, że zaburzeniu rozwoju koordynacji towarzyszą trudności funkcjonowania poznawczego, zaplanowano i przeprowadzono zajęcia, których celem była ocena kompetencji narracyjnej uczniów w zakresie tworzenia ustnych opowiadań na podstawie omawianych w czasie oddziaływań terapeutycznych fragmentów tekstów literackich<sup>6</sup>.

W ocenie kompetencji narracyjnej uczniów z zaburzeniem rozwoju koordynacji badano stopień złożoności wypowiedzi zgodnie ze schematem opracowanym przez Grażynę Krasowicz (1997, 91–92), który obejmował: 1. identyfikację bohaterów; 2. umiejscowienie w czasie; 3. umiejscowienie w przestrzeni; 4. określenie podstawowej akcji; 5. wskazanie rozwiązania (tabela 1).

Tabela 1. Zestawienie występowanie elementów superstruktury w narracjach uczniów z zaburzeniem rozwoju koordynacji (dyspraksją)

	Opowiadanie 1	Opowiadanie 2	Opowiadanie 3
Identyfikacja osób biorących udział w akcji	5/5	5/5	5/5
Wprowadzenie czasu	4/5	5/5	5/5
Wprowadzenie miejsca	4/5	4/5	4/5
Wprowadzenie podłoża	3/5	5/5	4/5
Rozwiązanie sytuacji problemowej	5/5	5/5	5/5
Zakończenie	4/5	3/5	5/5

Źródło: Badania własne.

<sup>6</sup> Próba badawcza obejmowała opowiedzenie trzech historii do następujących tematów : „Opowiem scenę zabicia Shere Khana” (R. Kipling *Księga dżungli*), „Opowiem o uratowaniu pani Audy” (J. Verne *W 80 dni dookoła świata*), „Opowiem historię odnalezienia słonia przez Stasia i Nel” (H. Sienkiewicz *W pustyni i w puszczy*). Zajęcia odbywały się indywidualnie, opowiadania zostały zarejestrowane i dla celów badawczych spisane.

Pierwsze wypowiedzenia w analizowanych uczniowskich opowiadaniach stanowiły zdania pojedyncze rozwinięte. Ich celem było przekazanie wstępnej informacji na temat bohatera/bohaterów opisywanych wydarzeń wraz ze wskazaniem lektury, z której pochodzi omawiana postać/pochodzą omawiane postaci, np. *Pani Auda jest to jedna z bohaterów powieści „W 80 dni dookoła świata”* (Gabriela); *Shere Khan to jeden z głównych bohaterów w powieści R. Kiplinga. Shere Khan to zły tygrys, który chciał zabić Mowglię. Kuleje on na jedną nogę.* (Marzena), Staś i Nel to główni bohaterowie powieści Henryka Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy*. Następnie – poprzez zdania podrzędnie złożone – określany był czas, np. *Kiedy Mowgli pasł bydło, zrobiło mu się gorąco i usiadł w cieniu i zasnął, a bawoły pasły się spokojnie wokół niego* (Dominik); *Pewnego dnia dziewczynka bawiąc się...* (Gabriela); *Pewnego razu Nel ...* (Marzena). W dalszej kolejności wskazywano umiejscowienie wydarzeń w przestrzeni.

Teksty opowiadań składały się z kilku lub kilkunastu wydarzeń, które łącznie tworzyły jeden wątek dotyczący losów bohatera/bohaterów. Prezentowane przez uczniów wydarzenia w opowiadaniach miały chronologiczny układ z zachowanym następstwem dziania się, o czym świadczyło stosowanie słownictwa wyupoklającego następstwo czasowe wyrażone przez przysłówki (następnie, kiedy, wówczas, gdy) lub wyrażenia przyimkowe (w momencie, po chwili, w chwili) w zdaniach wielokrotnie złożonych podrzędnie, np.: *Po paru sekundach zauważył biegnące stado bawołów* (Marzena); *Kiedy już wróciła do domu...* (Katarzyna); *Gdy zaszło słońce...* (Gabriela); *W momencie ujrzał...* (Dominik); *Po chwili rozeszli się...* (Arkadiusz).

Uczniowie przedstawiali następujące po sobie wydarzenia również za pomocą wskaźników zespolenia typowych dla składni zdania złożonego. Dynamizowali akcję poprzez użycie zdań pojedynczych oraz zdań współrzędnie złożonych. Przykładami użycia spójnika „i” łączącego zdania składowe w zdaniu współrzędnie złożonym lub równorzędne części zdania są: *Mowgli podbiegł do niego i obdarł go ze skóry* (Arkadiusz); *Tam na skale Narady tańczył i śpiewał na skórze Shere Khana* (Gabriela); *Wziął panią Audę na ręce i dał na słonia* (Marzena). Chcąc podkreślić relacje czasowe i przyczynowo-skutkowość, zazwyczaj posługiwali się zdaniami podrzędnie złożonymi. Charakterystyczne dla wypowiedzi było częste użycie spójnika „gdy”: *Pewnego dnia, gdy chłopiec pilnował byków* (Gabriela); *Gdy Fogg i Obieżyświat jechali na słoniu, to usłyszeli jakieś okrzyki i poszli zobaczyć, co tam się dzieje* (Katarzyna); *Gdy zniknął dym, zobaczyli słonia i pomyśleli, udało się* (Dominik). Pozostałe spójniki „więc”, „ale”, „że” „aby”, „lecz”, „ponieważ” były w opowiadaniach wykorzystane rzadziej, np.: *Namówił stado bawołów, aby stratowały Shere Khana* (Arkadiusz); *Wędrując, bał się wiedząc, że w pobliżu grasuje Shere Khan* (Dominik). W opowiadaniach pojawiało się wiele zdań wielokrotnie złożonych, które składały się z więcej niż dwóch zdań składowych np. ze spójnikami „ale” i „aby”: *Kobieta była jeszcze*

*żywa, ale jej mąż nie żył, nieśli ich do świątyni, aby ich spalić* (Marzena). Spójniki „ale” i „lecz” są ze sobą równoważne i łączą równorzędne części zdania lub zdania składowe w zdaniu złożonym współrzędnie. Najczęściej służyły wyrażaniu przeciwieństwa lub kontrastu, np.: *Dzieci chciały zwiedzić okolicę na następny dzień, lecz padał deszcz* (Arkadiusz). W prawie wszystkich opowiadaniach uczniów przeważała hipotaksa. W rozwinięciu akcji widoczne były również środki stylistyczne służące do ożywienia i dynamizowania tempa akcji. Praktycznie we wszystkich opowiadaniach występował przysłówek *nagle* i zazwyczaj rozpoczynał zdania, np. *Nagle usłyszeli huk* (Dominik); *Nagle poczuł, że zbliża się do niego* (Gabriela). Umieszczając przysłówek *nagle* na początku zdania uczniowie wprowadzali dynamizm i pokazywali tym samym, że coś wydarzyło się w sposób nieoczekiwany i zaskakujący. Dynamika wypowiedzi uzyskiwana była również przez: a) wyrazy nazywające ruch np.: *podbiegł, przewrócił się, biegł, potknął się, skakał, odwróciła się, przeciskała się, wyleciały, wskoczyła, uciekła, wypuścił itp.*; b) wyrazy naśladujące dźwięki np.: *huk, pohukiwanie, miauczenie, szelest*; c) wypowiedzenia wykrzyknikowe np.: *Są uratowani!* (Gabriela); d) krótkie oznajmujące zdania np.: *I tak się stało!* (Dominik); *Tak zrobiła* (Gabriela); *Szli przerażeni* (Marzena).

Wyrazy nazywające ruch pojawiły się we wszystkich opowiadaniach często, nierzadko były wypowiedzane w niewielkim oddaleniu od siebie, dzięki czemu uczniowie uzyskiwali wzrost napięcia akcji np.: *Nagle skręca, biegnie bardzo szybko. Staś łapie za rękę Nel, skręca na polanę* (Katarzyna). Natomiast wyrazy naśladujące dźwięki, wypowiedzenia wykrzyknikowe i krótkie zdania oznajmujące pojawiały się rzadko (wystąpiły w zaledwie w kilku narracjach uczniowskich).

W większości opowiadań zakończenia były wyrażeniem własnych sądów na temat przedstawianych wydarzeń i miały związek z opisywaną przez uczniów historią. Sporadycznie pojawiały się zakończenia niezwiązane z tematem opowiadania. Uczniowie chcąc zaznaczyć, że jest to ich zdanie używali czasu teraźniejszego i czasowników w pierwszej osobie liczby pojedynczej (myślę, chciałabym, uważam) lub zaimka osobowego *ja* (tabela 2).

Tabela 2. Zestawienie występowania zakończeń w narracjach uczniów z zaburzeniem rozwoju koordynacji (dyspraksją)

Imię	Opowiadanie 1	Opowiadanie 2	Opowiadanie 3
Gabriela	–	<i>Ja także chciałabym przeżyć taką przygodę, ale z moją najlepszą przyjaciółką.</i>	<i>Według mnie Staś postąpił słusznie i Nel powinna się cieszyć, że ich uratował.</i>
Katarzyna	<i>Tak myślę o Shere Khanie, że był głupim tygrysem.</i>	–	<i>Ten fragment mi się najbardziej spodobał.</i>

Ciąg dalszy tabeli 2. Zestawienie występowania zakończeń w narracjach uczniów z zaburzeniem rozwoju koordynacji (dyspraksją)

Marzena	<i>Ja myślę, że Shere Khan to głupi i bezmyślny tygrys.</i>	<i>Bardzo podobało mi się to, że uratowali panią Aude, ponieważ miała zginąć w ogniu.</i>	<i>Ja myślę, że przeżycie takiej przygody byłoby w świecie realnym niemożliwe.</i>
Dominik	<i>Ja opowiedziałem tę historię, ponieważ uczy ona, że dobro zwycięża, a zło przegrywa.</i>	<i>Tak pani Auda została uratowana dzięki Filesowi Foggowi i Janowi.</i>	<i>Myślę, że to była piękna i wzruszająca chwila. Nel także płakała, ale pogodziła się z losem.</i>
Arkadiusz	<i>Ta przygoda jest ważna dlatego, bo jest tam dużo akcji i dobro zwyciężyło.</i>	–	<i>Według mnie ta przygoda była bardzo ważna. Nie wiadomo, jak by potoczyłyby się losy dzieci bez słonia.</i>

Źródło: Badania własne.

W analizie tekstów narracyjnych powstałych na podstawie przeczytanych i omówionych z uczniami fragmentów tekstów literackich wybrano zaproponowane przez Barbarę Bokus procedury oceniające układ diagnostycznych komponentów, które obejmowały: a) sytuacje odniesienia; b) linię narracji: układ zdarzeń w następstwie czasowym – badanie racjonalnego sposobu porządkowania zdarzeń, czyli kompetencji logicznej; c) pole narracji: suma sytuacji odniesienia różnych podmiotów (bohaterów); d) przestrzeń narracyjną: wszystkie pola narracji danej wypowiedzi narracyjnej; e) pejzaż akcji: opis działań bohaterów; f) pejzaż psychiczny (świadomości): umiejętność ożywiania postaci i nadawania im cech psychicznych (Bokus 1991, 58–60; 2000).

W opowiadaniu „Opowiem scenę zabicia Shere Khana” wyodrębniono 12 sytuacji odniesienia. Ich realizacja po przeczytaniu i analizie lektury wygląda następująco (tabela 3):

Tabela 3. Sytuacje odniesienia w opowiadaniu 1: „Opowiem scenę zabicia Shere Khana”

	Sytuacje odniesienia stworzone przez uczniów	Gabriela	Katarzyna	Marzena	Dominik	Arkadiusz
1.	Mowgli pilnujący/pasący bydło			+		+
2.	Mowgli namawiający bawoły do pomocy	+			+	+
3.	Wędrówka Mowgliego	+	+	+	+	

Ciąg dalszy tabeli 3. Sytuacje odniesienia w opowiadaniu 1: „Opowiem scenę zabicia Shere Khana”

4.	Wypuszczenia przez Mowgliego byków	+		+	+	+
5.	Ucieczka przed Shere Kahanem	+	+	+	+	
6.	Bitwa Mowgliego z Shere Khanem	+	+	+	+	+
7.	Śmierć Shere Khana	+	+	+	+	+
8.	Mowgli po śmierci tygrysa	+			+	+
9.	Mowgli i jego przyjaciel Natahoo	+	+		+	+
10.	Mowgli na skale	+		+	+	+
11.	Odejście Mowgliego do dżungli	+	+	+	+	+
12.	Mowgli i myśliwy			+		+
	Łączna liczba sytuacji odniesienia	7	9	9	10	10

Źródło: Badania własne.

Opowiadania uczniów mają rozbudowaną linię narracji i składają się z 14 sytuacji odniesienia dotyczących większości bohaterów opowiadania. W wypowiedziach uczniowie przeważnie wskazywali elementy przestrzeni narracyjnej. Pejzaż akcji dotyczył ściśle przedstawianych wydarzeń. Dramatyczna historia przyczyniła się do uwzględniania przez uczniów przeżyć psychicznych głównego bohatera (wystąpienie pejzażu psychicznego).

Drugie opowiadania, które realizowali uczniowie, opisywały wydarzenia związane z uratowaniem pani Audy (tabela 4).

Tabela 4. Sytuacje odniesienia występujące w opowiadaniu 2: „Opowiem o uratowaniu pani Audy”

	Sytuacje odniesienia stworzone przez uczniów	Gabriela	Katarzyna	Marzena	Dominik	Arkadiusz
1.	Sytuacja pana Fogga i Obieżyświata jadących przez dżunglę na słoniu	+	+	+	+	+
2.	Sytuacja Fogga i Obieżyświata rozmawiających na temat procesji Hinduśców	+			+	
3.	Sytuacja Fogga, który chciał uratować kobietę		+	+	+	
4.	Sytuacja Obieżyświata zakradającego się do świątyni	+	+	+	+	+

ciąg dalszy tabeli 4. Sytuacje odniesienia występujące w opowiadaniu 2: „Opowiem o uratowaniu pani Audy”

5.	Sytuacja Obieżyświata i pana Fogga, którzy ratują kobiety	+	+	+	+	+
6.	Sytuacja zaprzyjaźnienia się pana Fogga z Audą	+	+	+	+	+
7.	Sytuacja wspólnego podróżowania pana Fogga, Obieżyświata i pani Audy	+	+	+	+	+
8.	Sytuacja Obżyświata, który wszedł do świątyni w butach		+			
9.	Martwiący się Fogg			+		
10.	Fogg i jego przyjaciele jadący pociągiem	+	+	+	+	+
11.	Ucieczka Obieżyświata i Audy	+	+	+	+	+
	Łączna ilość sytuacji odniesienia	8	8	9	9	7

Źródło: Badania własne.

Uczniowie stworzyli rozbudowane i odnoszące się do treści lektury opowiadania. W wypowiedzi narracyjnej zawarte są sytuacje odniesienia związane zarówno z parą głównych bohaterów, jak i z panią Audą, układające się w logiczną linię narracji. W wypowiedziach uczniów zostały również wskazane sytuacje uzupełniające pole narracji, dotyczące wszystkich bohaterów, oraz sytuacje, które składały się na przestrzeń narracyjną (np. akcja w świątyni, podróż pociągiem, relacje łączące bohaterów: Fogg, Obieżyświat, pani Auda oraz przyjaciele w pociągu). Opowiadający wskazali na stany emocjonalne, plany, zamiary bohaterów, tym samym określając pejzaż psychiczny.

W trzecim opowiadaniu uczniowie skupili się na przedstawieniu na jednej z przygód Stasia i Nel, a dotyczącej słonia Kinga (tabela 5).

Tabela 5. Sytuacje odniesienia występujące w opowiadaniu 3: „Opowiem historię odnalezienia słonia przez Stasia i Nel”

	Sytuacje odniesienia stworzone przez uczniów	Gabriela	Katarzyna	Marzena	Dominik	Arkadiusz
1.	Znalezienie słonia przez Stasia i Nel	+	+	+	+	+
2.	Nazwanie słonia przez dzieci	+	+	+	+	+
3.	Karmienie słonia przez Nel	+	+	+	+	+

Ciąg dalszy tabeli 5. Sytuacje odniesienia występujące w opowiadaniu 3: „Opowiem historię odnalezienia słonia przez Stasia i Nel”

4.	Zabawy Nel ze słoniem	+	+	+	+	+
5.	Rozpaczająca Nel nad słoniem		+	+		+
6.	Pomysł Stasia o uwolnieniu słonia	+	+	+	+	+
7.	Dzieci po uwolnieniu słonia	+	+	+	+	+
8.	Poszukiwania przez dzieci schronienia	+	+	+	+	+
9.	Zaprzyjaźnienia się Nel ze słoniem	+	+	+	+	+
10.	Opiekowanie się słoniem przez dzieci	+	+	+	+	+
11.	Uratowanie słonia przez dzieci	+	+	+	+	+
12.	Podróż Stasia i Nel przez pustynię	+	+	+	+	+
13.	Gromadzenie prochu strzelniczego przez Stasia	+	+	+	+	+
14.	Dalsza podróż dzieci	+	+	+	+	
15.	Łączna liczba sytuacji odniesienia	13	14	14	13	13

Źródło: Badania własne.

Uczniowie stworzyli łącznie czternaście sytuacji odniesienia, składających się na linię narracji. Głównymi podmiotami w ich opowiadaniach byli Staś i Nel, a podmiotem współwystępującym zarówno w pejzażu akcji, jak i pejzażu psychicznym był słoń King. W opowiadaniach uczniów sytuacje odniesienia składają się na linię narracji, która prowadzona jest w sposób prawidłowy. Pomiedzy wydarzeniami zostało zachowane następstwo czasowe, które jest tworzone za pomocą dodawania kolejnych zdarzeń w porządku. Wydarzenia są połączone na zasadzie związków przyczynowo-skutkowych, dzięki którym opowiadanie staje się spójne. Spójność w opowiadaniach ma swoje wykładniki zarówno w warstwie gramatycznej, jak i leksykalnej. Uczniowie stosują powtórzenia leksykalne dokładne: *Nel bardzo zaprzyjaźniła się ze zwierzęciem i nazwała go King. Dzieci opiekowały się Kingiem, dokarmiły go*, oraz niedokładne (hiperonimy i hiponimy): *Dzieci, szukając schronienia przed nadchodzącym deszczem, zeszły do wąwozu, w którym okazało się, że jest uwięziony słoń. Nel bardzo zaprzyjaźniła się ze zwierzęciem i nazwała go King*. W cytowanych przykładach widoczne jest także stosowanie gramatycznych środków spójnościowych, takich jak zaimki osobowe oraz podmiot domyślny z osobową końcówką czasownika.

Wieloaspektowe trudności między mózgiem a językiem znajdują swoje uzasadnienie w sferze nieprawidłowego percepcyjnego doświadczania, które jest istotne zarówno w funkcjonowaniu w zakresie porozumiewania się werbalnego, jak i w przypadku jego opanowywania. Odmienne działanie któregośkolwiek spośród systemów percepcyjnych bezpośrednio przekłada się na stan reprezentacji poznawczej, ponieważ „wiele problemów językowych to szczególnie przypadki problemów umysłu” (Kotampka-Minc 2004, 35).

Rozwijanie kompetencji narracyjnej wymaga uwzględnienia kryteriów biologicznych, w szczególności funkcjonalnych i percepcyjnych, gdyż na ich podstawie wykształcają się prawidłowo struktury pojęciowe. Jak podkreśla Kazimiera Krakowiak: „człowiek rodzi się jako istota biologicznie przystosowana do pozyskiwania informacji w sposób zmysłowy, ale jednocześnie ze zdolnością do przetwarzania ich w sposób kategoriałno-symboliczny, czyli logiczno-językowy” (Krakowiak 2012, 29). W przypadku desynchronizacji w zakresie organizacji przetwarzania danych zmysłowych uczniowie z zaburzeniem rozwoju koordynacji wymagają regularnie prowadzonego terapeutycznego wsparcia celem rozwijania kompetencji narracyjnej. Przeprowadzone analizy pozwalają stwierdzić, że w wyniku oddziaływań uwidacznia się wzrost poziomu kompetencji narracyjnej badanych uczniów w zakresie planowania i budowania wypowiedzi, układania zdarzeń przedstawianych opowiadań w następujący po sobie logiczny ciąg, sytuowania w przestrzeni narracyjnej bohaterów, opowiadania o ich działaniach, planach i emocjach.

#### BIBLIOGRAFIA

- Afolter F., 1997, *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*, przeł. T. Duliński, Warszawa.
- Barker Ch., 2005, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, tłum. A. Sadza, Kraków.
- Bokus B., 1991, *Tworzenie opowiadań przez dzieci. O linii i polu narracji*, Kielce.
- Bokus B., 2000, *Świat fabuły w narracji dziecięcej*, Warszawa.
- Bokus B., Więcko K., Zamęcka J., 1992, *Współtworzenie tekstu narracyjnego przez dzieci w wieku przedszkolnym (o kompetencji komunikacyjnej współnarratora)*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa, s. 125–147.
- Boon M., 2010, *Understanding dyspraxia: a guide for parents and teachers*, Philadelphia 2010.
- Bruner J.S., 1990, *Życie jako narracja*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 3–17.
- Burzyńska A., 2004, *Kariera narracji. O zwrocie narratywistycznym w humanistyce*, „Teksty Drugie”, s. 43–64.
- Culler J., 1998, *Teoria literatury. Bardzo krótkie wprowadzenie*, przeł. M. Bugaj, Warszawa.
- Czabański B., 2000, *Kształcenie psychomotoryczne*, Wrocław.
- Dziob A., 2010, *Badanie narracji – między psychologią, socjologią a językoznawstwem*, „Kwartalnik językoznawczy” nr 2(2), s. 1–10.
- Gadamer H-G., 1979, *Rozum, słowo, dzieje*, oprac. K. Michalski, Warszawa.
- Grabias S., 2001, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin.

- Grabias S., 2015, *Postępowanie logopedyczne. Standardy terapii*, [w:] *Logopedia. Standardy postępowania logopedycznego*, red. S. Grabias, J. Panasiuk, T. Woźniak, Lublin, s. 13–35.
- Grabias S., Kurkowski Z.M., Woźniak T., 2002, *Logopedyczny test przesiewowy dla dzieci w wieku szkolnym*, Lublin.
- Kielar-Turska M., 2018, *Refleksja nad istotą narracji w kontekście badań z zakresu psychologii rozwoju człowieka*, „Horyzonty Wychowania”, nr 17(42), s. 71–84.
- Kotampka-Minc S., 2004, *Funkcje poznawcze i ich zaburzenia*, [w:] *Otępienie*, red. A. Szczudlik, M. Barcikowska, P. Liberski, Kraków.
- Krakowiak K., 2012, *Dar języka. Podręcznik metodyki wychowania językowego dzieci i młodzieży z uszkodzeniami narządu słuchu*, Lublin.
- Krasowicz G., 1997, *Język, czytanie, dysleksja*, Lublin.
- Międzynarodowa statystyczna klasyfikacja chorób i problemów zdrowotnych. Rewizja dziesiąta*, 1994, przeł. R. Topór-Mądry, C. Brykczyńska i wsp., Kraków.
- Nadolska H., 1995, *Kompetencja narracyjna uczniów o różnym poziomie intelektualnym. Przejawy, uwarunkowania, tendencje rozwojowe*, Białystok.
- Nott-Bower A., 2018, Bezobrazkowe badanie poziomu rozwoju kompetencji narracyjnej u dzieci jedno- i dwujęzycznych, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(22), s. 69–81.
- Petersen D.B., Brown C.L., Ukrainetz T.A., Wise Ch, Spencer T.D., Zebre J, 2014, *Systematic Individualized Narrative Language Intervention on the Personal Narratives of Children With Autism* „Language Speech and Hearing Services in Schools” 45(1), p. 67–86.
- Petersen D.B., Spencer T.D., 2016, *Using Narrative Intervention to Accelerate Canonical Story Grammar and Complex Language Growth in Culturally Diverse Preschoolers*, „Topics in Language Disorders”, Vol. 36, No. 1, p. 6–19.
- Platt G., 2015, *Pokonać dyspraksję. Prosty program ćwiczeń poprawiających umiejętności ruchowe w domu i w szkole*, Gdańsk.
- Przybyła O., 2004, *Akty mowy w języku nauczycieli*, Katowice.
- Przybyła O., 2016, *Procesy przetwarzania sensorycznego w stymulowaniu rozwoju małego dziecka*, [w:] *Wczesna interwencja logopedyczna*, red. K. Kaczorowska-Bray, S. Milewski, Gdańsk, s. 100–117.
- Przybyła O., 2016a, *Zaburzenie rozwoju koordynacji – dyspraksja. Przegląd badań*, „Logopedia Silesiana”, t. 5, s. 227–248.
- Przybyła O., 2016b, *Studium przypadku dziecka z zaburzeniami motorycznymi o podłożu sensorycznym*, „Logopedia Silesiana”, t. 5, s. 357–390.
- Przybyła O., 2018, *Trudności w czytaniu i pisaniu dzieci z zaburzeniami motorycznymi o podłożu sensorycznym, czyli uczeń z dyspraksją na lekcjach języka polskiego*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 27, s. 139–162.
- Rostek I., 2018, *Cele i strategie wspierania rozwoju narracyjnego dzieci*, „Horyzonty Wychowania”, nr 17(42), s. 85–96.
- Smoczyńska M., Haman E., Kochańska M., Łuniewska M., 2015, *Standaryzowane Narzędzia do Oceny Wypowiedzi SNOW*, Warszawa.
- Soroko E. i Wojciechowska J., 2015, *Kompetencja narracyjna jako obszar nauczania i oceny w edukacji*, „Studia Edukacyjne”, 37, s. 211–236.
- Uchwała Nr 180/2015 Rady Ministrów z dnia 6 października 2015 r.
- Trzebiński J., 2002, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk, s. 16–43.
- Wales W., Shugar G., Bokus B., 1988, *Twórczość językowa dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wrocław.