

Joanna KAMPER-WAREJKO

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
asiakw@umk.pl

Iwona KAPROŃ-CHARZYŃSKA

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ikap@umk.pl

TERMINY METALINGWISTYCZNE W ŚWIADOMOŚCI UCZNIÓW KLAS TRZECICH – NA PRZYKŁADZIE NAZW CZĘŚCI MOWY

WSTĘP

Celem artykułu jest przedstawienie wyników pilotażowych badań dotyczących rozumienia i użycia terminów nazywających części mowy, przeprowadzonych wśród uczniów klas trzecich szkoły podstawowej. Ponieważ przynależność słowa do określonej kategorii gramatycznej jest istotnym elementem świadomości morfologicznej, podjęte zagadnienie mieści się w obrębie problematyki kształtowania się świadomości metajęzykowej.

Niniejsze rozważania mieszczą się w podjętym przez Autorki nurcie badań lingwistyki mentalnej jako dziedziny ściśle związanej z ludzkim poznaniem i umysłowym wymiarem językowego funkcjonowania człowieka (por. Grucza 1987: 7; Michalik 2015: 44; Kamper-Warejko, Kaproń-Charzyńska, 2015: 107–109). W tym nurcie badań w analizie i opisie faktów językowych uwzględnia się czynniki psychologiczne i aspekty poznawcze, dąży do integracji różnych narzędzi metodologicznych (por. Mazurkiewicz-Sokołowska 2010: 9). W niniejszym szkicu kierujemy uwagę na rolę świadomości językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym, a tym samym na funkcjonowanie językowe młodszych użytkowników polszczyzny w czasie, kiedy wciąż rozwijają się nie w pełni jeszcze ukształtowane ich kompetencje. Badania obejmujące kompetencje językowe, komunika-

cyjne i poznawcze wpisują się w szerokie ujęcie logopedii rozumianej jako nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowań językowych (por. Grabias 2012: 36–37).

ŚWIADOMOŚĆ JĘZYKOWA I ŚWIADOMOŚĆ METAJĘZYKOWA

Pojęcia *świadomości językowej* i *świadomości metajęzykowej* są ściśle związane z psychologicznym pojęciem *świadomości*¹. O przyswajaniu i rozwoju mowy decydują czynniki biologiczne oraz społeczne, a używanie języka jest zdolnością, która w normalnych warunkach przebiega bez kontroli świadomości. Granica między działaniami językowymi nie w pełni świadomymi i takimi, które odbywają się przy pełnej kontroli świadomości rysuje się nieostro. Wielu autorów nie wyjaśnia, czym jest świadomość językowa, a czym świadomość metajęzykowa², inni wskazują na różne poziomy świadomości językowej: poziom przetwarzania epijęzykowego i poziom przetwarzania metajęzykowego (por. np. Gombert 1992).

Zwrócenie uwagi na czynnik świadomości w rozumieniu metalingwistyki wiąże się z jej ujęciem psycholingwistycznym. Pozostaje ono w związku ze znaczeniem terminu *metajęzyk*, rozumianego jako język używany do opisu języka (por. Tarski 1933), ale ściśle mu nie odpowiada. Odniesienie i zastosowanie podanego terminu do języka, którego jedyną funkcją jest opis języka potraktowanego jako obiekt (Benveniste 1974), wiąże się z postawą refleksyjną wobec języka i jego składowych, ze zdolnością analizowania jego natury i jego funkcji (por. Kwarciak 1995: 17, tabela 1. pkt. 6). Refleksja nad strukturą języka z jednej strony i kontrola intelektualna, kontrola świadomości w czasie przetwarzania językowego z drugiej, to rodzaje aktywności powiązane ze sobą i odzwierciedlające dwa wymiary kompetencji językowej – deklaratywny i proceduralny.

¹ Świadomość, która bywa utożsamiana z uwagą, z postrzeganiem, ze funkcją czuwania, to „bezpośrednia wiedza, jaką każdy z nas posiada o swym istnieniu, swych czynach oraz świecie zewnętrznym. Świadomość organizując dane dostarczane jej przez zmysły i pamięć, sprawia, iż możemy się umiejscowić w czasie i w przestrzeni. Nie istnieje ona jako wydzielona funkcja, posiadająca określoną strukturę i «siedzibę» w mózgu. Nie jest ani czymś wewnętrznym, ani czymś zewnętrznym, to stosunek do percypowanego świata. [...] To, co zwyczajowo zwie się «świadomością», ogranicza się do poziomów poprzedzających stan snu” (Sillamy 1995: 290).

² Na przykład G. Krasowicz-Kupis (2004: 14) zwraca uwagę, że B. Kwarciak, autor teorii prozodycznych początków i podstaw świadomości metajęzykowej (Kwarciak 1995), w sposób klarowny nie objaśnia, co jest świadomością językową, a co metajęzykową.

Świadomość cech strukturalnych jest pierwotna, natomiast zastosowanie wiedzy z udziałem kontroli intelektualnej w czasie użycia języka ma charakter wtórny (por. Menyuk 1985, Krasowicz-Kupis 2004: 15). Do obu wymienionych elementów odnoszone jest przez badaczy pojęcie metajęzyka. W związku z tym metalingwistyka jest rozumiana jako wiedza o cechach i funkcjonowaniu, użyciu języka (por. np. Chomsky 1969, Bredart, Rondal 1982), a także jako czynności, które polegają na intencjonalnej kontroli procesów uwagi i selekcji w czasie przetwarzania językowego (por. np. Cazden 1977, Hakes 1980). W aktywności poznawczej można wyróżnić dwie grupy zachowań – zachowanie spontaniczne i zdolności stosowane intencjonalnie, będące podstawą wiedzy zorganizowanej w sposób systematyczny. Uznając, że świadomość językowa wiąże się ze świadomym użyciem przez dziecko środków językowych, polegającym na świadomym nimi manipulowaniu i kontrolowaniu poprawności ich użycia, a więc odnosi się do określonego rodzaju zdolności metajęzykowych³, przyjmujemy za G. Krasowicz-Kupis (2004: 19–20)⁴, iż świadomość metajęzykowa to „świadomość metajęzyka, czyli odmiany języka do opisu samego siebie, na przykład rozumienie i użycie terminów: wyraz, głoska, litera, zdanie, interpunkcja, koniugacja itp.”. Od dwóch wymienionych rodzajów zachowań metajęzykowych – świadomości językowej i świadomości metajęzykowej, należy odróżnić zachowania epijęzykowe, które są związane z automatycznym, pozbawionym refleksji podmiotu, stosowaniem wiedzy językowej. Ze świadomością metajęzykową wiąże się więc nie tylko wiedza językowa, ale także wiedza o języku.

PRZEDMIOT, CEL I METODOLOGIA BADAŃ

Przedmiotem badań, których wyniki prezentujemy w niniejszym tekście, jest świadomość metajęzykowa dzieci 9- i 10-letnich. Celem badań było zwrócenie uwagi na poziom świadomości terminów meta-

³ W literaturze psycholingwistycznej przyjmuje się, między innymi na podstawie prac brytyjskiego lingwisty M. A. K. Hallidaya, że ten rodzaj świadomości można zaobserwować już około 2. roku życia dziecka. J. Porayski-Pomsta (1994: 85–95) z kształtowaniem się świadomości językowej dziecka łączy intencjonalność jego zachowań językowych. Przegląd różnych, nieraz sprzecznych, opinii dotyczących początków świadomości metajęzykowej zawarł w swojej pracy Bogusław Kwarciak (por. 1995: 24–31).

⁴ Por. też Krasowicz-Kupis 1999: 20–57.

lingwistycznych⁵ obejmujących nazwy części mowy u badanych dzieci. W związku z realizacją tak sformułowanego celu na przełomie kwietnia i maja 2017 r. przeprowadzono badania ankietowe wśród uczniów klas trzecich Szkoły Podstawowej nr 7 im. Bojowników o Wolność i Demokrację w Toruniu⁶. W badaniach anonimowo wzięli udział uczniowie wszystkich klas trzecich w wymienionej szkole⁷: 50 dzieci urodzonych w roku 2007 i 23 dzieci urodzonych w roku 2008 (łącznie 73 dzieci). W momencie podjęcia obowiązku szkolnego badane dzieci objęte zostały ministerialnym programem nauczania wynikającym z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. z 2012 r. poz. 977, z późniejszymi zmianami⁸, i korzystały z bezpłatnych, ujednoczonych podręczników (*Wykaz podręczników do kształcenia ogólnego opracowanych na zlecenie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, uwzględniających podstawę programową kształcenia ogólnego określoną w rozporządzeniu z dnia 27 sierpnia 2012 r. Dz. U. poz. 977 z późn. zm.*): M. Lorek, L. Wolłman, „Nasz elementarz”, cz. 1–4, Warszawa 2014 (kl. 1); M. Lorek, M. Zatorska, „Nasza szkoła”, cz. 1a, cz. 1b, cz. 2, cz. 3, Warszawa 2015, cz. 4, Warszawa 2016 (kl. 2); M. Lorek, M. Zatorska, „Nasza szkoła”, cz. 1a, cz. 1b, cz. 2, cz. 3a, cz. 3b, Warszawa 2016, cz. 4, Warszawa 2017 (kl. 3). Zakres badań wyznaczały treści dotyczące części mowy zamieszczone w wymienionych podręcznikach oraz w poradnikach dla nauczyciela, por.: B. Bieg-Panic, B. Sobczyk, M. Gruszka, B. Stachańczyk, E. Stolarczyk, „Poradnik dla nauczyciela klasy pierwszej szkoły podstawowej”, cz. 1–4, Warszawa 2014; M. Boćko, M. Oleksy-Zborowska, „Poradnik dla nauczyciela klasy drugiej szkoły podstawowej”, cz. 1a,

⁵ Wyrażenie *termin metalingwistyczny* jest stosowane przez G. Krasowicz-Kupis (2004: 58–59).

⁶ Wymieniona szkoła ze względu na kameralny charakter (jest to tylko szkoła podstawowa) oraz wysokie wyniki osiągane przez uczniów w testach końcowych, cieszy się dobrą renomą.

⁷ Przeprowadzenie badań w klasach IIIa, IIIb, IIIc i IIId było możliwe dzięki otwartości i życzliwości pani dyrektor – Iwony Fechner-Sędzickiej, której serdecznie dziękujemy za współpracę. Nasze podziękowania kierujemy także do wychowawców klas – pań Wiesławy Mielcarek, Zofii Olkiewicz, Zofii Owsian i Ewy Wasiak-Kurek, które dostosowały plan zajęć dzieci do harmonogramu badań.

⁸ Por. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dz. U. 2014, poz. 803.

cz. 1b, cz. 2, Warszawa 2015; M. Boćko, A. Grzybowska, M. Oleksy-Zborowska, „Poradnik dla nauczyciela klasy drugiej szkoły podstawowej”, cz. 3–4, Warszawa 2015–2016; J. Połec, B. Ochmańska, „Poradnik dla nauczyciela klasy trzeciej szkoły podstawowej”, cz. 1a, cz. 1b, cz. 2, cz. 3a, cz. 3b, Warszawa 2016–2017. W związku z powyższym w badaniach uwzględniono następujące części mowy: rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki i przysłówki. Pominięto liczebniki, które co prawda mieszczą się w zakresie treści kształcenia w klasie trzeciej, jednak w czasie prowadzenia badań podana część mowy została omówiona tylko w niektórych klasach.

Zastosowane narzędzie badawcze – kwestionariusz ankiety, składało się z pytań otwartych i zamkniętych. Ich forma i treść miały na celu uzyskanie odpowiedzi pozwalających na weryfikację następujących hipotez: a) dzieci 8–10-letnie wykazują zdolność podawania definicji terminu, co uważa się za wynik edukacji; b) różnicowanie części mowy u młodszych dzieci ma podstawy percepcyjne, a uniezależnienie się od aspektów percepcyjnych i semantycznych na rzecz formalnych pojawia się u dzieci w wieku 11–15 lat; c) używanie terminów jako elementów języka o charakterze ścisłym i jednoznacznym jest powiązane ze zdolnością teoretycznego ujmowania elementów języka.

Powyższe hipotezy mają związek z dotychczasowymi badaniami świadomości językowej i metajęzykowej dzieci, przede wszystkim z badaniami trzech komponentów świadomości słowa: jako elementu języka różnego od głósłki, sylaby czy zdania; jako ciągu arbitralnego, co wiąże się z odróżnianiem słowa od jego odniesienia; jako terminu metalingwistycznego (por. Krasowicz-Kupis 2004: 58–60; 1999: 181–186). Rozumienie i zdolność definiowania terminu metajęzykowego pojawia się najpóźniej. Badania świadomości *słowa* jako elementu języka dowodzą, że dzieci przed piątym rokiem życia słabo rozumieją wymienione pojęcie, ponieważ nie oddzielają jeszcze nazwy od obiektu czy działania. U dzieci 6–8-letnich pojawia się świadomość słowa jako elementu zdania, a dopiero u dzieci 8–10-letnich zdolność do podawania definicji terminu, co jest związane z procesem edukacji (Tunmer W.E., Bowey J.A. 1984). Przy tym zwraca się uwagę, że definiowanie zależy z jednej strony od rozumienia, a z drugiej – od zdolności definiowania, a ta nie jest w pełni rozwinięta u młodszych dzieci (Krasowicz-Kupis 2004: 59). Należy podkreślić, że zarówno badaniu świadomości morfologicznej, której elementem jest przynależność słowa do określonej kategorii gramatycznej, jak

i metamorfologicznej nie poświęcono do tej pory wiele uwagi⁹. Świadomość morfologiczna jako element świadomości językowej jest istotnym elementem decydującym o poziomie świadomości metajęzykowej, w której obrębie należy umieścić posługiwanie się wiedzą o częściach mowy, rozumienie pojęć odnoszących się do części mowy, czyli opisujących język, i definiowanie tych pojęć.

W badaniach skoncentrowano się na tym aspekcie definiowania pojęć, który wiąże się z rozumieniem terminów metalingwistycznych. Wyniki badań zostały opracowane merytorycznie i statystycznie. W ich interpretacji wzięto pod uwagę związek między definiowaniem a rozwojem zdolności definiowania. Ponadto uwzględniono fakt, że u dzieci uniezależnienie się od aspektów percepcyjnych i semantycznych oraz wzrost świadomości formy językowej następuje z czasem, co wiąże się m.in. z tym, że dość późno pojawia się świadomość istnienia morfemów. Dzieci 6-letnie nie są ich świadome (por. Elbro 1990). Pojawia się ona u uczniów klas starszych szkół podstawowych.

Rozumienie terminów sprawdzono w dwóch aspektach, biorąc pod uwagę, po pierwsze znajomość definicji części mowy podanych w wyżej wymienionych podręcznikach (wiedza) (zadanie 1), po drugie umiejętność powiązania formy wyrazowej z częścią mowy, w ramach której sprawdzano kompetencje receptywne (bierne) (zadania 2, 3, 4, 5, 7) i czynne (zadanie 6). W ten sposób starano się sprawdzić, czy wiedza na temat części mowy, jako istotnego elementu wiedzy o języku przekazywanego w edukacji wczesnoszkolnej, obejmuje nie tylko opanowanie metajęzyka, ale także umiejętności analizy gramatycznej, które w przyszłości powinny przyczynić się do usprawnienia umiejętności odbioru i tworzenia tekstów. W przygotowaniu pytań ankietowych i w doborze przykładów wzięto pod uwagę treści zadań zamieszczonych w dostosowanych do podręcznika MEN „Ćwiczeniach z pomysłem” (wydane przez WSiP), z których dzieci korzystały w czasie edukacji wczesnoszkolnej.

⁹ W tym kontekście wart wspomnienia jest artykuł M. Szymańskiej (2014: 142–151), w którym autorka opisuje trzyletni eksperyment laboratoryjny przeprowadzony w celu ustalenia, jakie kompetencje są rozwijane na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Obserwacją został objęty rozwój 22 uczniów krakowskiej szkoły podstawowej, którzy od klasy 1 do klasy 3 korzystali z podręczników *Razem w szkole* wyd. WSiP. W grupie uczniów rozpoczynających naukę znajdowało się pięcioro sześciolatków i siedemnaścioro siedmiolatków. Eksperyment pokazał, że faworyzowanie w kształceniu na poziomie elementarnym kompetencji językoznawczej, rozumianej jako uświadomiona, nabyta wiedza o systemie językowym, nie przyniosło pożądanych efektów.

Sformułowane w podręcznikach objaśnienia poszczególnych części mowy są przykładami definicji w stylizacji przedmiotowej. Jest w nich przekazywana wiedza o cechach semantycznych form wyrazowych reprezentujących poszczególne klasy części mowy, ale także o ich cechach gramatycznych. W związku z tym starano się ustalić, w jakim zakresie autorzy podręczników wzięli pod uwagę wyniki badań dowodzące, że dzieci w wieku wczesnoszkolnym wykazują niską świadomość formy językowej i że są uzależnione od aspektów percepcyjnych i semantycznych.

Konfrontacja zebranego materiału z treściami kształcenia językowego i oczekiwanymi osiągnięciami uczniów w edukacji wczesnoszkolnej sprawia, że podjęte badania wpisują się w jedno z najważniejszych zadań szkoły podstawowej, czyli w kształcenie umiejętności posługiwania się językiem polskim, w tym dbałość o wzbogacanie zasobu słownictwa uczniów¹⁰. Uwzględnienie roli form gramatycznych w szerszym kontekście wypowiedzi, czyli funkcjonalne podejście do gramatyki, które jest celem na dalszych etapach kształcenia, wymaga gruntownej wiedzy o języku. Istotą kształcenia świadomości językowej jako elementu poznawczego wyposażenia podmiotu, zdaniem J. Nocoń (2015: 83), „jest refleksyjne podejście do języka jako narzędzia i tworzywa tekstów werbalnych, podbudowane wiedzą o języku, tak by wspomagać ona mogła działania nadawczo-odbiorcze”.

CZASOWNIK

Przekazana w analizowanych podręcznikach wiedza na temat *czasownika* znajduje odzwierciedlenie w następujących sformułowaniach: *czasowniki to wyrazy oznaczające czynności i stany; czasowniki to wyrazy odpowiadające na pytania: co robi? co się z nim dzieje?; Czasowników możemy użyć w czasie teraźniejszym, przeszłym, przyszłym*. Wyniki badań uzyskane na podstawie zadania 1., w którym sprawdzano rozumienie terminu na podstawie znajomości definicji, pokazują, że większość dzieci wiąże wymienione wyżej cechy z czasownikiem, co ilustruje tabela 1.

¹⁰ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

TABELA 1. Rozumienie terminu *czasownik* na podstawie znajomości definicji

CZASOWNIK		
Informacje w podręcznikach	Pytania ankietowe (prawda/fałsz)	Procent poprawnych odpowiedzi
<i>Czasowniki to wyrazy oznaczające czynności i stany (kl. 3)</i>	Czasowniki to wyrazy oznaczające czynności i stany.	84%
<i>Wyrazy, które odpowiadają na pytania co robi? co się z nim dzieje? (kl. 2)</i> <i>Czasowniki to wyrazy odpowiadające na pytania: co robi? co się z nim dzieje? (kl. 3)</i>	<i>Wyrazy odpowiadające na pytania: co robił? co się z nim działo? to czasowniki.</i>	89%
<i>czas, osoba*, liczba</i> <i>Czasowników możemy użyć w czasie:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>teraźniejszym, np. robi, czyta,</i> • <i>przeszłym, np. zrobił, czytała,</i> • <i>przyszłym, np. zrobi (będzie robić), przeczyta (będzie czytać)*. (kl. 3)</i> 	Czasowników można użyć w czasie teraźniejszym, przeszłym, przyszłym.	78%

* Kategorie osoby i liczby nie zostały nazwane. Przy charakterystyce czasownika pojawiło się jednak zadanie, w którym dzieci muszą odmienić czasownik w czasie teraźniejszym, uwzględniając kategorię osoby i liczby.

Z zestawienia wynika, że największy procent dzieci ma wiedzę, na jakie pytania odpowiadają czasowniki (89%), następnie, co oznaczają (84%). Najmniejszy procentowo udział poprawnych odpowiedzi dotyczył powiązania czasownika z kategorią czasu i jej wartościami (78%). Należy dodać, że w tym wypadku w objaśnieniu terminu użyto form czasu przeszłego czasowników, inaczej niż w podręczniku, gdzie występują formy czasu teraźniejszego. Z badania wynika, że charakterystyka omawianej części mowy powiązana z kategorią gramatyczną jest osadzona w świadomości dzieci w mniejszym stopniu niż charakterystyka semantyczna klasy leksemów.

Badanie kompetencji receptywnych, sprowadzające się do umiejętności powiązania formy wyrazowej z terminem *czasownik*, ukazuje, że dzieci mają trudności z zastosowaniem wiedzy na temat części mowy. W zadaniu 2. sprawdzano umiejętność znalezienia form reprezentujących części mowy znane dzieciom, w tym form osobowych czasowników *poszliby, tupnij, pamiętają, zjadła, stań, rozumiecie*, wśród form wyrazowych

reprezentujących różne klasy części mowy: rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, przysłówki, zaimki, przyimki, liczebniki, Okazało się, że dzieci nie najlepiej radziły sobie z identyfikacją jako czasowników następujących form: czasu teraźniejszego *rozumiecie* (67%), trybu rozkazującego *stań* (76%), *tupnij* (70%), trybu warunkowego *poszliby* (73%). Lepiej identyfikowane były – forma czasu teraźniejszego *pamiętają* (89%) oraz forma czasu przeszłego *zjadła* (84%). Wyniki próby pokazują ponadto, że przyporządkowanie formy do niewłaściwej części mowy wyniosło 21%, z czego największy procent stanowiła kwalifikacja podanych czasowników jako przysłówków (41%), następnie jako rzeczowników (39%) i przymiotników (20%). W zadaniu 7., polegającym na wskazaniu form czasownika w dwóch zdaniach, procent poprawnie zidentyfikowanych form czasownikowych był jeszcze niższy, por. tabela 2.

TABELA 2. Rozumienie terminu *czasownik* na podstawie umiejętności powiązania formy wyrazowej z częścią mowy

Zdanie	Czasownik	Procent poprawnie zidentyfikowanych form wyrazowych
1.	<i>zaczęli</i>	51%
	<i>przeczytać</i>	51%
2.	<i>przestając</i>	30%
	<i>oglądać</i>	63%
	<i>zastanawiał (się)</i>	60%
	<i>pójść</i>	49%

Identyfikacja form bezokoliczników i form czasu przeszłego jako czasowników osiągnęła poziom około 50–60%. Wyraźnie niższy wskaźnik ma forma imiesłowu przysłówkowego *przestając* (30%), co wskazuje na to, że w świadomości badanych dzieci ta forma wyrazowa jako forma czasownika jest najmniej prototypowa. Ponadto za czasowniki dzieci w opisywanym zadaniu uznawały inne części mowy. Ogólnie liczba niepoprawnie zidentyfikowanych form w zdaniach wyniosła 12%. Największy procent niepoprawnych wskazań dotyczył rzeczowników kwalifikowanych jako czasowniki (10%).

Kompetencje czynne związane z umiejętnością powiązania formy wyrazowej z terminem zbadano w zadaniu 6. Dzieci miały w nim po-

dać dwa dowolne czasowniki. Zadania podjęło się 93% dzieci 10-letnich (rocznik 2007) i 96% dzieci 9-letnich (rocznik 2008). Wśród podanych form, uznanych przez dzieci za czasowniki, 88% stanowiły formy leksemów czasownikowych, około 10% formy leksemów rzeczownikowych, ponadto formy leksemów przymiotnikowych i forma wykrzyknika (*kle*).

RZECZOWNIK

Zadanie 1., sprawdzające rozumienie terminu na podstawie znajomości definicji, por. *rzeczowniki to wyrazy, które oznaczają nazwy ludzi, zwierząt, roślin, rzeczy*, ujawniło, że spośród wszystkich badanych terminów rzeczownik jest najlepiej osadzony w świadomości dzieci. Powiązanie terminu z objaśnieniem wskazującym pytania, na jakie rzeczownik odpowiada: *rzeczowniki to wyrazy odpowiadające na pytanie kto? co?*, sprawdzono pośrednio za pomocą twierdzenia: *Przymiotniki to wyrazy odpowiadające na pytania: kto? co?*. Około 73% dzieci uznało podane zdanie za fałszywe. Dużo gorzej ankietowani identyfikowali *rzeczownik* w oparciu o podane w podręcznikach kategorie gramatyczne. Tylko 63% dzieci uznało, że *w liczbie pojedynczej rzeczowniki mogą mieć rodzaj męski, żeński lub nijaki*, co można wiązać, podobnie, jak w wypadku rozumienia innych terminów, z uzależnieniem ich myślenia od aspektów percepcyjnych i semantycznych, por. tabela 3.

TABELA 3. Rozumienie terminu *rzeczownik* na podstawie znajomości definicji

RZECZOWNIK		
Informacje w podręcznikach	Pytania ankietowe (prawda/fałsz)	Procent poprawnych odpowiedzi
<i>Rzeczowniki to wyrazy, które oznaczają nazwy ludzi, zwierząt, roślin, rzeczy. (kl. 3)</i>	<i>Rzeczowniki to wyrazy, które oznaczają nazwy ludzi, zwierząt, roślin, rzeczy.</i>	86%
<i>O ludzi pytamy kto?, o zwierzęta, rośliny i rzeczy pytamy co? (kl. 2) Rzeczowniki to wyrazy odpowiadające na pytanie kto? co? (kl. 3)</i>	<i>Przymiotniki to wyrazy odpowiadające na pytania: kto? co?</i>	[73%]*

RZECZOWNIK		
Informacje w podręcznikach	Pytania ankietowe (prawda/fałsz)	Procent poprawnych odpowiedzi
Rzeczowniki występują w liczbie pojedynczej i mnogiej. W liczbie pojedynczej wyróżniamy rzeczowniki rodzaju: męskiego – <i>ten</i> , np. <i>stół, słój</i> , żeńskiego – <i>ta</i> , np. <i>owca, trawa</i> , nijakiego – <i>to</i> , np. <i>słońce, dziecko</i> . (kl. 3)	W liczbie pojedynczej rzeczowniki mogą mieć rodzaj męski, żeński lub nijaki .	63%

* prawidłowa odpowiedź na pytanie pośrednio dowodzi, iż dzieci odnoszą pytania *кто? что?* do rzeczownika

Wiedza na temat cech semantycznych rzeczownika nie znalazła jednak odzwierciedlenia w zadaniach 2, 3. i 7., w których sprawdzano rozumienie terminu na podstawie umiejętności powiązania formy wyrazowej z częścią mowy. Badanie kompetencji biernych miało na celu ustalenie, czy dziecko potrafi zastosować wiedzę podaną w definicji *rzeczownika*. Wyniki testów przeprowadzonych w pytaniu 2. ukazały, że procent poprawnego wyboru omawianej części mowy, czyli prawidłowego powiązania formy wyrazowej z terminem wynosi 74% (włączając w to zaimek *my*). Biorąc pod uwagę odpowiedzi nieprawidłowe oraz brak odpowiedzi, okazuje się, że w badanej grupie dzieci średnio ok. 40% nie potrafi dokonać selekcji wyrazów w oparciu o zdobytą w szkole wiedzę na temat części mowy. Trzeba zaznaczyć, że w omawianym zadaniu rzeczownik okazał się najbardziej rozpoznawalną częścią mowy (wśród rzeczowników niebudzących wątpliwości: *kupcy, kapelusze, dziecko, sosna, kość, domek*, frekwencja poprawnego wyboru wyniosła 82%; uwzględniając zaimek *my* 79%). Część dzieci klasyfikowała podane rzeczowniki jako przymiotniki (16%), rzadziej czasowniki (6%) i przysłówki (5%). Test z zaimkiem *my* dowiódł, że dzieci wykorzystują tę wiedzę o rzeczowniku przekazaną w podręcznikach, która bazuje na znaczeniu klasy leksemów i teście pytań. Świadczy o tym fakt, że 33% uczniów uznało formę wyrazową *my* za rzeczownik (w dalszej kolejności za przysłówek – 18% uczniów).

Umiejętność powiązania formy wyrazowej z terminem odnoszącym się do danej części mowy sprawdzono także w zadaniach 3. i 7, w których dzieci musiały poradzić sobie z identyfikacją form w zdaniach o różnym stopniu komplikacji struktury składniowej (zad. 3) i niepoprawnych pod

względem gramatycznym (zad. 7). Ćwiczenia te okazały się dla dzieci trudne, w pierwszym z nich zidentyfikowano zaledwie 40% form rzeczownikowych. Okazało się też, że dzieci lepiej radziły sobie z identyfikacją rzeczownika występującego w funkcji podmiotu i dopełnienia niż okolicznika i przydawki. Znalazło to odzwierciedlenie w następujących wyborach, np. *laską* (66%; *Podpierał się laską*); *psu* (68%; *Przyglądał się psu*); *na głos* (12%), *wyobraźnię* (18%), *dzieci* (63%) w zdaniu *Czytanie na głos rozwija wyobraźnię dzieci*; *na dworcu* (23%), *babcia* (63%), *z Kasią* (59%), *pan* (47%), *z bukietem* (33%) *kwiatów* (51%) i *gitarzyści* (51%) w zdaniu *Na dworcu czekają babcia z Kasią, pan z bukietem kwiatów i gitarzyści*; *(ze) zdumieniem* (12%), *podziwem* (11%), *(z) góry* (34%), *(na) narciarzy* (52%). Gorzej identyfikowane były w podobnych pozycjach składniowych odczasownikowe rzeczowniki *stuknięcie* (18%) i *czytanie* (20%) w zdaniach: *W garażu usłyszałem stuknięcie*, *Czytanie na głos rozwija wyobraźnię dzieci*, por. tabela 4A.

TABELA 4A. Rozumienie terminu *rzeczownik* na podstawie umiejętności powiązania formy wyrazowej z częścią mowy

Zdanie	Rzeczownik	Liczba poprawnie zidentyfikowanych form wyrazowych
1.	<i>laską</i>	48 (66%)
2.	<i>psu</i>	50 (68%)
3.	<i>garażu</i> <i>stuknięcie</i>	41 (56%) 13 (18%)
4.	<i>czytanie</i> <i>(na) głos</i> <i>wyobraźnię</i> <i>dzieci</i>	15 (20%) 9 (12%) 13 (18%) 46 (63%)
5.	<i>(na) dworcu</i> <i>babcia</i> <i>(z) Kasią</i> <i>pan</i> <i>(z) bukietem</i> <i>kwiatów</i> <i>gitarzyści</i>	17 (23%) 46 (63%) 43 (59%) 34 (47%) 24 (33%) 37 (51%) 37 (51%)

Zdanie	Rzeczownik	Liczba poprawnie zidentyfikowanych form wyrazowych
6.	<i>(ze) zdumieniem</i>	9 (12%)
	<i>podziwem</i>	8 (11%)
	<i>(z) góry</i>	25 (34%)
	<i>(na zjeżdżających) narciarzy</i>	38 (52%)

Nieco lepiej rzeczownik był identyfikowany w zadaniu 7, które zawierało dwa niepoprawne pod względem gramatycznym zdania: *Zobaczyłem pod ławką myszę i dwie szczury, Bez książków i bez zeszyta nie mogę pójść na lekcje*. Niepoprawność form nie była przeszkodą w ich identyfikacji¹¹. Ponad połowa dzieci (57%) wiązała właściwe formy wyrazowe z terminem *rzeczownik*, por. tabela 4B.

TABELA 4B. Rozumienie terminu *rzeczownik* na podstawie umiejętności powiązania formy wyrazowej z częścią mowy

Zdanie	Rzeczownik	Liczba poprawnie zidentyfikowanych form wyrazowych
1.	<i>(pod) ławką</i>	37 (51%)
	<i>myszę</i>	44 (60%)
	<i>szczury</i>	49 (67%)
2.	<i>(bez) książków</i>	42 (57%)
	<i>(bez) zeszyta</i>	49 (67%)
	<i>(na) lekcje</i>	29 (40%)

Na podstawie zebranego materiału można wysnuć wniosek, że za ledwie około połowa ankietowanych wykazuje świadomość, co to jest *rzeczownik*. W świetle tego faktu nie dziwi uznawanie za rzeczownik innych części mowy. Najczęściej za rzeczowniki są uznawane czasowniki, por. zad. 3.: formę *podpierał (się)* 20% dzieci uznało za rzeczownik, *przeglądał (się)* – 20%, *usłyszałem* – 18%, *patrzyli* – 16%, *rozwija* – 15%, cze-

¹¹ W każdej z klas, w których przeprowadzono badania, znalazły się dzieci zdziwione formą podanych zdań. Zwracały one uwagę na to, że w zdaniach znajdują się formy *niepoprawne, złe, nieprawidłowe*.

kają – 14%; zad. 7: zobaczyłem – 15% i pójść – 12%. Znalazło to także odzwierciedlenie w zad. 6, które polegało na podaniu przez dzieci dwóch dowolnych rzeczowników. Uzyskano w nim 81% poprawnych wskazań form wyrazowych (są to na ogół nazwy osób i zwierząt). Dzieci podawały jako rzeczowniki także inne części mowy (8% stanowiły formy czasowników, a 6% formy przymiotników), część z nich nie wykonała zadania.

PRZYMIOTNIK

Wyniki badań dotyczące rozumienia terminu *przymiotnik* pokazują, że stosunkowo duży procent dzieci odróżnia przymiotniki od innych części mowy na podstawie pytań o część mowy. Podane w zadaniu 1. stwierdzenie: *Przymiotniki to wyrazy odpowiadające na pytania: kto? co?*, za fałszywe uznało 73% dzieci. Nieugruntowana okazała się natomiast wiedza dzieci na temat stopniowania przymiotników: 33% ankietowanych uznało, że wszystkie przymiotniki można stopniować, a 44%, że istnieją dwa sposoby stopniowania – prosty i opisowy (por. tabela 5).

TABELA 5. Rozumienie terminu *przymiotnik* na podstawie znajomości definicji

PRZYMIOTNIK		
Informacje w podręcznikach	Pytania ankietowe (prawda/fałsz)	Procent poprawnych odpowiedzi
<p>O wyrazy, które określają cechy osób, zwierząt, roślin i rzeczy, pytamy jaki? jaka? jakie? (kl. 2)</p> <p>Przymiotniki to wyrazy, które określają cechy. (kl. 3)</p> <p>Przymiotniki to wyrazy odpowiadające w liczbie poj. na pytania: jaki? jaka? jakie?, (w liczbie mn. na pytania: jacy? jakie?) (kl. 3)</p>	<p><i>Przymiotniki to wyrazy odpowiadające na pytania: kto? co?</i></p>	[73%]*
<p>Niektóre przymiotniki można stopniować. Można to zrobić na dwa sposoby:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prosty, np. młody, młodszy, najmłodszy • opisowy, np. bardziej (mniej) znany, najbardziej (najmniej) znany. (kl. 3) 	<p>Wszystkie przymiotniki można stopniować.</p>	33%

PRZYMIOTNIK		
Informacje w podręcznikach	Pytania ankietowe (prawda/fałsz)	Procent poprawnych odpowiedzi
<i>Sposoby stopniowania: prosty, opisowy. (kl. 3)</i>	Przymiotniki <i>można stopniować na dwa sposoby: prosty, opisowy.</i>	44%

* Prawidłowa odpowiedź na to pytanie – *fałsz* – wskazuje, że dzieci odróżniają przymiotnik od innych części mowy, a pośrednio dowodzi, że dzieci znają pytania, na które odpowiada przymiotnik.

W dwóch zadaniach (zad. 2. i 4.), sprawdzających umiejętność powiązania formy wyrazowej z terminem *przymiotnik*, uzyskano podobne wyniki, jak w wypadku rzeczownika i czasownika. Na podstawie wyników uzyskanych w zadaniu 2. można stwierdzić, że większość dzieci potrafi wykorzystać wiedzę na temat przymiotnika i znaleźć wśród form wyrazowych, reprezentujących różne klasy części mowy, formy przymiotnikowe, por. *kolorowe* (77%), *gorzki* (80%), *słodkie* (71%), *wysocy* (71%), *twoja* (69%). Wśród dzieci, które dokonały wyboru formy wyrazowej, odsetek niepoprawnych odpowiedzi wyniósł 26%, czyli tyle, ile w wypadku rzeczownika. Najczęściej jako przymiotniki kwalifikowano rzeczowniki (48%), następnie przysłówki (37%) i rzadziej czasowniki (15%). W zadaniu 4., które polegało na podkreśleniu form przymiotnika w siedmiu zdaniach, procent poprawnie zidentyfikowanych form był jeszcze niższy (57%), por. tabela 6.

TABELA 6. Rozumienie terminu *przymiotnik* na podstawie umiejętności powiązania formy wyrazowej z klasą części mowy

Zdanie	Przymiotnik	Liczba poprawnie zidentyfikowanych form wyrazowych
1.	<i>najlepszym</i>	50 (68%)
2.	<i>pachnący</i>	42 (57%)
	<i>słodszy</i>	43 (59%)
3.	<i>kudłaty</i>	49 (67%)
	<i>drewnianej</i>	30 (41%)
	<i>brązowej</i>	37 (51%)

Zdanie	Przymiotnik	Liczba poprawnie zidentyfikowanych form wyrazowych
4.	<i>jasnowłosy</i>	41 (56%)
	<i>(bardziej) rozczochrany</i>	49 (67%)
5.	<i>sprzedany</i>	42 (57%)
	<i>zepsuty</i>	45 (62%)
6.	<i>wczorajszy</i>	26 (36%)
	<i>dziwny</i>	46 (63%)
	<i>interesujący</i>	47 (64%)
7.	<i>wiszące</i>	34 (47%)
	<i>wielkie</i>	40 (55%)
	<i>plócienne</i>	41 (56%)

Jak widać z powyższego zestawienia jako przymiotniki kwalifikowano także imiesłowy przymiotnikowe z uwagi na to, że odpowiadają one na pytania przymiotnika. Najlepiej rozpoznawalna jako przymiotnik okazała się forma wyrazowa *najlepszy* (68%). Podobny wskaźnik (powyżej 60%) miały formy *(bardziej) rozczochrany* oraz *kudłaty, interesujący, dziwny* i *zepsuty*. Ponadto dzieci wskazywały jako przymiotniki formy reprezentujące inne części mowy. W tej grupie największy odsetek stanowią formy rzeczowników kwalifikowane jako przymiotniki (66%), następnie formy przysłówków (19%) i czasownik (14%).

Badanie kompetencji czynnych (obok form rzeczowników, czasowników i przysłówków dzieci miały za zadanie podać formy dwóch dowolnych przymiotników) ukazało, że w wypadku przymiotnika są one niższe niż w przypadku rzeczownika i czasownika. Pomimo tego, że duży odsetek dzieci podjął się zadania, w sumie 94%, to w ogólnej liczbie podanych form zanotowano 76% prawidłowych odpowiedzi – mniej niż przy rzeczowniku (81%) i czasowniku (82%). Zamiast przymiotników podawano najczęściej rzeczowniki (15%), rzadziej czasowniki (3%), ponadto jednostkowo zaimek rzeczowny *ja*, zaimek przymiotny *twoja* oraz przysłówek *słownie*.

PRZYSŁÓWEK

Zadanie sprawdzające rozumienie terminu *przysłówek* na podstawie znajomości definicji dowiodło, że jest to termin dość dobrze osadzony w świadomości dzieci, por. tabela 7.

TABELA 7. Rozumienie terminu *przysłówek* na podstawie znajomości definicji

PRZYSŁÓWEK		
Informacje w podręcznikach	Pytania ankietowe (prawda/fałsz)	Procent poprawnych odpowiedzi
Wyrazy, które odpowiadają na pytanie <i>jak?</i> i określają czynności lub cechy to przysłówki (kl. 3)	<i>Przysłówki to wyrazy, które odpowiadają na pytanie jak?</i>	83%
	<i>Przysłówki to wyrazy oznaczające czynności i stany.</i>	82%

Aż 83% ankietowanych uznało za prawdziwe twierdzenie, że *przysłówki to wyrazy, które odpowiadają na pytanie jak?*, a 82% za fałszywe uznało twierdzenie, że *Przysłówki to wyrazy oznaczające czynności i stany*, co trzeba powiązać także z wiedzą dzieci na temat czasownika.

Na podstawie badania umiejętności powiązania formy wyrazowej z nazwą części mowy, w ramach której sprawdzano kompetencje bierne (zad. 2) i czynne (zad. 6), można stwierdzić, że dzieci potrafią zastosować podane w definicji kryteria służące identyfikacji form jako przysłówek na poziomie 60–70%. W zadaniu 2. wystąpiły wśród form wyrazowych różnych części mowy (por. wyżej) dwie formy przysłówek – *miło*, *źle*. Około 71% dzieci uznało za przysłówek wyrażenie *miło*, a 73% – wyrażenie *źle*.

Wśród niepoprawnych odpowiedzi największy odsetek stanowiły te, w których wiązano wskazane przysłówki z przymiotnikami. Wskazuje to, że nie wszystkie dzieci zdają sobie sprawę z różnicy semantyczno-formalnej między klasą przymiotników i przysłówek, która została podana w objaśnieniach obu terminów. Na podstawie podanych definicji, por.: *przysłówki określają czynności lub cechy; przymiotniki to wyrazy, które*

określają cechy, trudno dzieciom uchwycić różnicę między omawianymi częściami mowy.

Zadanie 6., sprawdzające kompetencje czynne, wykonało tylko 63% dzieci. Reszta nie podała dwóch przysłówków lub uznanych za przysłówki innych części mowy. Wśród form podanych przez te dzieci, które podjęły się zadania, około 65% stanowiły formy przysłówków. Poza tym jako przysłówki najczęściej podawane były formy czasowników, następnie rzeczowników. Mniejszy procent stanowiły formy przymiotników.

WNIOSKI

Pilotażowe badania dotyczące funkcjonowania w świadomości trzecioklasistów czterech terminów metalingwistycznych ukazały, że w większym zakresie dzieci potrafią powiązać termin z definicją, jeśli bazuje ona na cechach semantycznych części mowy (w sumie 82% poprawnych odpowiedzi). Świadomość podanych w podręcznikach właściwości gramatycznych poszczególnych części mowy jest u nich niższa (54% poprawnych odpowiedzi). Taki wynik jest tylko w pewnym stopniu skorelowany z wynikami dotychczasowych badań, które dowodzą, że dzieci 8–10-letnie wykazują zdolność podawania definicji terminu, co uważa się za wynik edukacji (hipoteza a)), czyli przejawiają ten rodzaj zachowań metajęzykowych, który jest związany ze świadomością metajęzykową, a nie ze świadomością językową. Należy zaznaczyć, że w grupie badanych dzieci, rozwijających się w normie, około 30% nie potrafi połączyć terminu z podaną w podręczniku definicją. W interpretacji tych danych konieczna jest świadomość, że charakterystyka semantyczna części mowy, takich jak czasowniki, rzeczowniki, przymiotniki, niepowiązana z terminem, pojawiła się już w klasie drugiej. Świadomość metalingwistyczna budowana była więc stopniowo. Niewątpliwie istnieje potrzeba kontynuacji tego procesu.

W przywołanym wyżej kontekście nie dziwi fakt, że dzieci nie potrafią zastosować przekazywanej w szkole wiedzy na temat części mowy. Ich kompetencje w zakresie powiązania formy wyrazowej z terminem (kompetencje bierne) są na niskim poziomie. Umiejętność połączenia izolowanych form wyrazowych reprezentujących różne części mowy z odpowiednim terminem mieści się na poziomie 58% w wypadku rzeczownika, 49% w wypadku czasownika, 53% w wypadku przymiotnika, 60% w wypadku przysłówka (należy przypomnieć, że na ten ostatni wynik nie bez

wpływu mógł pozostawać fakt, że materiał dotyczący przysłówka został wprowadzony w większości klas na krótko przed przeprowadzeniem badań). Procent ten jest jeszcze niższy w odniesieniu do form wyrazowych nieizolowanych. Z kolei badanie kompetencji czynnych ukazało, że form czasownika nie podaje 19% dzieci, rzeczownika – 26%, przymiotnika – 31%, a form przysłówka około 53%. Najlepiej osadzony w świadomości dzieci jest termin *rzeczownik*, następnie *czasownik*, *przymiotnik* i *przysłówek*. Ogółem świadomość części mowy, jako istotnego elementu wiedzy o języku przekazywanego w edukacji wczesnoszkolnej, obejmuje opanowanie metajęzyka i umiejętności analizy gramatycznej na poziomie 57%.

To, że stosunkowo duża grupa ankietowanych nie rozumie omawianych terminów metalingwistycznych w takim zakresie, w jakim wyznacza to podstawa programowa, wskazuje na niedostosowanie wymagań edukacyjnych do możliwości dzieci. Podane definicje części mowy nie dostarczają kryteriów pozwalających na rozstrzygnięcie, czy dana forma wyrazowa podpada pod określony termin, a takiej wiedzy wymaga się od dzieci w ćwiczeniach, w których pojawiają się także nieprototypowe leksemy czy formy wyrazowe. Wydaje się, że na wzrost świadomości dzieci mogłoby wpłynąć np. uwzględnienie w kształceniu kompetencji biernych bogatszego repertuaru form reprezentujących paradygmaty poszczególnych części mowy (zaobserwowano, że dzieci w niskim stopniu identyfikują formy bezokoliczników jako czasowniki), uwzględnienie roli form gramatycznych w zdaniach (zaobserwowano, że dzieci radziły sobie lepiej z identyfikacją rzeczownika występującego w funkcji podmiotu i dopełnienia niż okolicznika i przydawki).

Najistotniejsze jest jednak to, żeby przekaz z zakresu wiedzy o języku na poszczególnych etapach edukacji uwzględniał możliwości intelektualne dzieci mieszczących się w danym czasie w normie rozwojowej. Jak wspomniano na początku artykułu dotychczasowe badania dowodzą, że dzieci 9–10-letnie mają jeszcze trudności z teoretycznym ujmowaniem elementów języka, a różnicowanie części mowy ma u nich podstawy percepcyjne, co można wiązać także z brakiem świadomości morfemów. Uniezależnienie się od aspektów percepcyjnych i semantycznych na rzecz formalnych pojawia się w wieku 11–15 lat. Pożądane byłoby wzięcie tego pod uwagę przez autorów podręczników szkolnych. Wydaje się ponadto, że współcześnie warto zgłębić problem możliwości percepcyjnych dzieci w kontekście wpływu czynników zewnętrznych na rozwój ich mózgow (np. korzystanie z nowych technologii), bo od tego rozwoju właśnie za-

leży zdolność definiowania. Jest to uzasadnione, jeśli weźmie się pod uwagę, że w próbie ankietowej nie zauważano znaczących różnic między dziećmi z rocznika 2007 i 2008 w zakresie badanych kompetencji.

BIBLIOGRAFIA

- Benveniste É., 1974, *Problèmes de linguistique générale*, Paris.
- Bredart S., Rondal J. A., 1982, *L'analyse du langage chez l'enfant: les activités métalinguistiques*, Brussels.
- Chomsky N., 1969, *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*, Cambridge, Mass.
- Cazden C. B., 1976, *Play with language and metalinguistics awareness: one dimension of language experience*, [in:] *Play: Its role in development and evolution*, J. S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (eds.), New York, pp. 603–608.
- Elbro C., 1990, *Differences in dyslexia. A study of reading strategies and deficits in a linguistic perspective*, Copenhagen.
- Gombert J. E., 1992, *Metalinguistic Development*, NJ, London.
- Grabias S., 2012, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego*, [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, S. Grabias, M. Kurkowski (red.), Lublin, s. 15–71.
- Grucza F., 1983, *Zagadnienia matalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- Hakes D. T., 1980, *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*, Berlin.
- Kamper-Warejko, Kaproń-Charzyńska, 2015, *Błąd wymowy czy wada wymowy? Rozważania na marginesie nauki języków obcych*, *Linguodidactica XIX*, s. 105–121.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin.
- Kwarciak B., 1995, *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*, Kraków.
- Mazurkiewicz-Sokołowska J., 2010, *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*, Kraków.
- Menyuk P., 1988, *Language development. Knowledge and use*, Gnenview – Boston – London.
- Michalik M., *Transdyscyplinarność logopedii – między metodologiczną koniecznością a teoretyczną utopią*, [w:] *Metodologia badań logopedycznych z perspektywy teorii i praktyki*, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), Gdańsk 2015, s. 32–46.
- Porayski-Pomsta J., 1994, *Umiejętności komunikacyjne dzieci w wieku przedszkolnym. Studium psycholingwistyczne*, Warszawa.
- Sillamy N., 1995, *Słownik psychologii*, przeł. K. Jarosz, Katowice.

- Szymańska M., 2014, *Trzecioklasista „wypasiony”, czyli o kształceniu kompetencji językowej na pierwszym etapie edukacyjnym*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae*”, vol. 5, nr 161, s. 142–151.
- Tarski A., 1933, *Pojęcie prawdy w językach nauk dedukcyjnych*, Prace Towarzystwa Naukowego Warszawskiego, wydział III, nr 34, Warszawa.
- Tunmer W.E., Bowey J.A., 1984, *Metalinguistic awareness and reading acquisition*, [in:] *Metalinguistic awareness in children*, W.E. Tunmer, C. Pratt, M.L. Heriman (eds.), Berlin, pp.
- Van Kleeck A., 1993, *Metalinguistic skills: Cutting across spoken and written language and problem solving abilities*, [in:] *Language learning disabilities in school-age children*, G. P. Wallach, K. G. Butler (eds.), Baltimore, MD, pp. 53–89.

METALINGUISTIC TERMS IN THE AWARENESS OF THIRD-FORM STUDENTS: PARTS OF SPEECH

Summary

The aim of this paper is to introduce the results of a pilot study of the metalinguistic awareness of nine and ten-year old children in terms of the comprehension and use of the terms denoting parts of speech. The study was conducted among 73 children. The interpretation of study results includes the connection between defining and the development of the skill of defining. Moreover, the authors take into consideration the fact that the process of becoming independent of perceptive and semantic aspects and the development of the awareness of the linguistic form in children are extended in time. The study shows that children are able to combine a metalinguistic term with its definition to a larger extent if the definition comprises the semantic features of parts of speech. On the other hand, they display smaller awareness of the grammatical features of particular parts of speech. Their receptive and perceptive competence is relatively low, which indicates that many children do not understand the terms discussed in the scope provided in the core curriculum.

Key words: metalinguistic awareness, language teaching, parts of speech, receptive and productive competence, primary education