

## Załącznik 2. Autoreferat w języku polskim

1. Imię i nazwisko:

**Anna Łobos**

2. Posiadane dyplomy i stopnie naukowe – z podaniem nazwy, miejsca i roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej:

- **doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa** - nadanie stopnia naukowego decyzją Rady Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z dnia 27 lutego 2001 r.;

tytuł rozprawy doktorskiej:

*Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci* - rozprawa doktorska obroniona 19 lutego 2001 r. na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Promotor – dr hab. Maria Teresa Michalewska. Recenzenci - prof. dr hab. Janina Labocha, prof. zw. dr hab. Edward Polański;

- **magister filologii polskiej**, specjalność nauczycielska – praca *Neologizmy w czasopiśmie dla dzieci na przykładzie „Ciuchci”* obroniona 19 czerwca 1996 r. na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie;

- **magister pedagogiki**, specjalność: terapia pedagogiczna – praca *Bajki terapeutyczne z perspektywy nauczyciela i studenta* obroniona 10 lipca 2014 r. na Wydziale Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Warszawie;

- dyplom ukończenia Studium Pedagogicznego (1993-1996) na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

- od 2013 r. starszy wykładowca w Zakładzie Edukacji Muzycznej i Arteterapii na Wydziale Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach,

- lata 2001-2013: adiunkt w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej/ Zakładzie Arteterapii na Wydziale Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Śląskim,

- lata 2000-2001: wykładowca w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Śląskim,

- lata 1999-2000: asystent w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Śląskim.

4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz. U. 2016 r. poz. 882 ze zm. w Dz. U. z 2016 r. poz. 1311.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego:

***Podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów szkół podstawowych. Analiza lingwistyczno-statystyczna***

b) autor, tytuł publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa, recenzenci wydawniczy:

Anna Łobos, *Podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów szkół podstawowych. Analiza lingwistyczno-statystyczna*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach nr 3769, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, 230 s., ISSN 0208-6336, ISBN 978-83-226-3503-2 (wersja drukowana), ISBN 978-83-226-3504-9 (wersja elektroniczna), ark. druk. 14,5, ark. wyd. 18,0.

Recenzenci wydawniczy: Krystyna Gąsiorek, Jolanta Nocoń.

c) omówienie celu naukowego ww. pracy i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania.

Po ukończeniu filologii polskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim w 1996 r. byłam słuchaczką dziennych studiów doktoranckich na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Śląskiego (1996-2000). Obowiązujące mnie pensum dydaktyczne wykonywałam na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UŚ. Rozpoczęłam wówczas badania łączące językoznawstwo i pedagogikę, w szczególności zajmowałam się oddziaływaniem mediów masowych na język młodych odbiorców. W związku z moimi zainteresowaniami badawczymi zatrudniono mnie na stanowisku asystenta w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej. Po restrukturyzacji na Wydziale przeniesiono mnie do Zakładu Edukacji Muzycznej i Arteterapii. Moje zainteresowania naukowe poszerzyły się o problematykę artystyczną i terapeutyczną. Uczestniczenie w projektach naukowo-artystycznych, połączone z dotychczasową działalnością naukową koncentrującą się na kształceniu językowym dzieci i studentów – przyszłych nauczycieli, pozwoliło mi na spojrzenie od strony lingwistycznej na podręczniki do muzyki i plastyki przeznaczone dla uczniów w szkole podstawowej. Prowadziłam pierwsze kompleksowe badania nad podręcznikami do przedmiotów artystycznych<sup>1</sup>,

---

<sup>1</sup> Od 2002 r. wydawane są *Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*. Nie ma w nich jednak opinii o podręcznikach do muzyki i plastyki. Zob. *Opinie Edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do Oceny Podręczników Szkolnych*. T. 14. Red. G. CHOMICKI. Kraków 20016.

a szczególnie ich językiem, który w znacznym stopniu wpływa na procesy nauczania i uczenia się.

Tematyka pracy *Podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów szkół podstawowych. Analiza lingwistyczno-statystyczna* odpowiada na zapotrzebowanie środowiska zainteresowanego językoznawstwem, pedagogiką, a także muzyką i sztuką, ponieważ podręcznik szkolny jest jednym z najważniejszych środków dydaktycznych służących do kształcenia umiejętności ucznia<sup>2</sup>. Zagadnienia te są szczególnie ważne dla badaczy zajmujących się szeroko rozumianym dyskursem edukacyjnym<sup>3</sup>. Ze względu na wagę kultury i jej miejsce w życiu człowieka<sup>4</sup>, scharakteryzowałam język tekstów wszystkich dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników do przedmiotów artystycznych – 10 do muzyki i 8 do plastyki<sup>5</sup>. Skoncentrowałam się na tych zagadnieniach lingwistycznych, które pozwalają stwierdzić, na ile konstrukcja warstwy językowej tekstu podręcznikowego wspiera proces uczenia się. Badania oparłam na analizie dwóch segmentów strukturalnych podręczników do muzyki i plastyki – tekstu informacyjnego oraz komponentu zadaniowego. Odpowiedzi na pytanie badawcze uzyskałam, analizując w kolejnych rozdziałach: czytelność tekstu, styl tekstu ujawniający się w statystyce części mowy, sposób definiowania terminologii, konstruowanie konstatacji o funkcji poznawczej oraz dialogowość o funkcji retorycznej. Metodologicznie praca mieści się w obrębie stylistyki tekstu i statystyki językoznawczej. Jakość języka podręczników ze względu na ich czytelność, a także strukturę językową, została zmierzona za pomocą obiektywnych narzędzi statystycznych. Pozwalają one z dużą dokładnością ocenić np. potencjalną komunikatywność tekstu, która wpływa na stopień zrozumienia i opanowania przez ucznia materiału<sup>6</sup>.

---

<sup>2</sup> K. GAŚIOREK, A. HĄCIA, K. KŁOSIŃSKA, D. KRZYŻYK, J. NOCOŃ, H. SYNOWIEC: *Kryteria oceny podręcznika szkolnego w aspekcie językowym. Przewodnik dla rzeczoznawców wraz ze wzorami opinii*. Warszawa 2012.

<sup>3</sup> J. NOCOŃ: *Styl dydaktyczny – styl dyskursu dydaktycznego*. W: *Style współczesnej polszczyzny. Przewodnik po stylistyce polskiej*. Red. E. MALINOWSKA, J. NOCOŃ, U. ŻYDEK-BEDNARCZUK. Kraków 2013, s. 111–139; *Odmiany polszczyzny w szkole. Teoria i praktyka*. Red. H. SYNOWIEC przy współudziale M. KUBAREK. Katowice 2013; *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL. Kraków 1996, s. 155–179; M. KAWKA: *Dyskurs szkolny. Zagadnienia języka*. Kraków 1999.

<sup>4</sup> *Kultura artystyczna w przestrzeni wychowania*. Red. B. ŻURAKOWSKI. Kraków 2011; S. SZUMAN: *O sztuce i wychowaniu estetycznym*. Warszawa 1975; I. WOJNAR: *Edukacja estetyczna – zmierzch czy szansa? W: Estetyka sensu largo*. Red. F. CHMIEŁOWSKI. Kraków 1998, s. 55–63.

<sup>5</sup> Wśród badanych podręczników do przedmiotów artystycznych są książki wydane w różnych latach przez różne wydawnictwa (istniejące na rynku edukacyjnym od dziesiątków lat, jak i te najmłodsze), cieszące się większą lub mniejszą popularnością (mające od jednego do kilkunastu wydań). Mają różną strukturę: klasyczną trzyczęściową – jedna część podręcznika przypisana jest do konkretnej klasy szkoły podstawowej, dwuczęściową i jednoczęściową. To nauczyciel wybiera podręcznik i decyduje o kolejności realizowania tematów.

<sup>6</sup> Badania statystyczne oparłam na reprezentatywnych próbach losowych. Z każdego z 18 podręczników wylosowałam próbę obejmującą 200 zdań. Przyjęłam powszechnie obowiązującą w badaniach z zakresu językoznawstwa statystycznego zasadę, zgodnie z którą zdanie jest określane jako dowolne wypowiedzenie – od kropki do kropki lub innego znaku kończącego wypowiedzenie. Uzyskałam w ten sposób 18 dużych prób

Podręczniki szkolne od lat zajmują poczesne miejsce jako przedmiot badań – w mojej pracy szczególnie ważne było ujęcie pedagogiczne<sup>7</sup>, lingwistyczne<sup>8</sup> i statystyczne<sup>9</sup> tekstów w nich zawartych. Główną inspirację moich badań stanowiły prace H. Synowiec, K. Gąsiorek i J. Nocoń, a także zapoczątkowany przez M. Zarębinę<sup>10</sup> kierunek analiz z zastosowaniem statystyki językoznawczej. Wzbogacił on badania jakościowe o komponent ilościowy, np. przystosowanie w polskich badaniach językoznawczych indeksu czytelności pozwoliło na obiektywne, mierzalne porównywanie przystępności różnych tekstów przeznaczonych dla uczniów<sup>11</sup>.

Teksty podręczników szkolnych, także tych dotyczących muzyki i sztuki, prezentują wiedzę, którą uczeń na określonym poziomie edukacji powinien poznać, zrozumieć i przyswoić, aby także w przyszłości mógł z niej korzystać (trwałości efektów nauczania, a raczej ich braku, dotyczą moje badania empiryczne, które skonfrontowałam z wymogami podstawy programowej, do której zostały napisane badane podręczniki). Jako podstawowe źródło informacji, podręcznik powinien być tak napisany, aby czytający go nie mieli trudności ze zrozumieniem tekstu, jednak stopień skomplikowania struktury językowej

---

losowych (próby te liczyły od 1898 do 2685 wyrazów), które posłużyły do analiz statystycznych badanych tekstów.

<sup>7</sup> W. KOJS: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975; W. OKOŃ: *Wychowawcze funkcje podręcznika szkolnego*. W: *O nowoczesną koncepcję książki dla ucznia i nauczyciela*. Red. F. FILIPOWICZ. Warszawa 1977; *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*. Red. B. KOSZEWSKA. Warszawa 1980; W. KOJS: *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym: analiza operatorów*. Katowice 1994; E. STAWOY: *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*. Kraków 1995; J. SKRZYPCZAK: *Podręcznik szkolny – wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowana*. Poznań 2003; W. WALAT: *Podręcznik multimedialny. Teoria – Metodologia – Przykłady*. Rzeszów 2006.

<sup>8</sup> *Podręczniki do kształcenia polonistycznego w zreformowanej szkole – koncepcje, funkcje, język*. Red. H. SYNOWIEC. Kraków 2007; K. GĄSIOREK, D. KRZYŻYK, H. SYNOWIEC: *Funkcje i struktura oraz język podręczników do kształcenia zawodowego. Przewodnik dla autorów i wydawców*. Warszawa 2010; J. NOCOŃ: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009; A. RYPEL: *Funkcja aksjologiczna języka a funkcja wychowawcza podręczników szkolnych*. W: *Język, społeczeństwo, wartości*. Red. E. LASKOWSKA, I. BENENOWSKA, M. JARACZ. Bydgoszcz 2008, s. 377–387; EADEM: *Retoryczne strategie komunikacyjne w wybranych podręcznikach do nauczania religii w szkole podstawowej*. W: *Język – szkoła – religia 4*. Red. M. CHMIEL, A. LEWIŃSKA. Pelplin 2009, s. 289–299; EADEM: *Ideologiczny wymiar dyskursu edukacyjnego (na przykładzie podręczników języka polskiego z lat 1918–2010)*. Bydgoszcz 2012.

<sup>9</sup> K. GĄSIOREK: *Czytelność podręczników szkolnych w związku z rozwojem słownictwa uczniów*. W: „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”. T. 10. Red. L. GIŁOWA i E. POLAŃSKI. Katowice 1990, s. 125–145; EADEM: *Komunikatywność (czytelność) podręczników literatury a język uczniów w szkole średniej*. W: *Podręczniki literatury w szkole średniej. Wczoraj – dziś – jutro*. Red. B. Chrzęstowska. Poznań 1991, s. 137–145; W. GRUSZCZYŃSKI, B. BRODA, E. CHARZYŃSKA, Ł. DĘBOWSKI, M. HADRYAN, B. NITOŃ, M. OGRODNICZUK: *Measuring Readability of Polish Texts*. W: *Proceedings of 7th Language & Technology Conference: Human Language Technologies as a Challenge for Computer Science and Linguistics*. Red. Z. VETULANI, J. MARIANI. Poznań 2015, s. 445–449.

<sup>10</sup> M. ZARĘBINA: *Rola szkoły w rozwoju języka (słownika) młodzieży*. „Socjolingwistyka 1. Polityka Językowa”. Katowice 1977, s. 98–107; EADEM: *Próba statystycznej analizy słownictwa polszczyzny mówionej (synteza danych liczbowych)*. Wrocław 1985.

<sup>11</sup> K. Gąsiorek obliczyła i zinterpretowała indeksy czytelności wszystkich obowiązujących do końca lat 80. XX w. podręczników szkolnych. Z kolei opisowi wzorca gatunkowego podręcznika (spojrzenie statyczne) oraz pokazaniu głównych kierunków przemian w obrębie tego gatunku tekstu (spojrzenie dynamiczne) poświęcone są dogłębne badania J. Nocoń.

winien dawać wymierne korzyści, polegające na wzbogacaniu zasobu leksykalnego i rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych uczniów. Podręcznik napisany językiem niedostosowanym do możliwości poznawczych czytelnika osłabia jego motywację do czytania – może spowodować zniechęcenie lub rezygnację z lektury z powodu zbyt trudnego sposobu przekazu treści albo pobeżne, bezrefleksyjne odczytanie, gdy tekst jest zbyt prosty. Zakładając ciągły rozwój kompetencji lingwistycznych dzieci i młodzieży szkolnej, należy dbać o – adekwatne do wieku czytelników – systematyczne zwiększanie stopnia trudności języka podręczników. Pomocne są tu metody statystyki językoznawczej, uwzględniające wymiar ilościowy i jakościowy struktur językowych, a także pozwalające na w miarę obiektywną ocenę stopnia komunikatywności tekstu. Metody te mają szerokie zastosowanie nie tylko w pedagogice i językoznawstwie, ale także we wszystkich dziedzinach, w których ważne jest skuteczne porozumiewanie się za pomocą tekstów pisanych.

Na początku XX wieku wprowadzono pojęcie zrozumiałości tekstu utożsamianej z jego czytelnością, przystępnością, komunikatywnością. Terminy te bywają używane w literaturze przedmiotu synonimicznie, ale ostatnio większość autorów odróżnia zrozumiałość tekstu (zależącą wyraźnie od indywidualnych predyspozycji, doświadczenia i wykształcenia odbiorcy) od jego czytelności (rozumianej jako obiektywny, mierzalny wyznacznik tekstu)<sup>12</sup>. Opisane w mojej pracy badania nad tekstami w podręcznikach do muzyki i plastyki dotyczą ich czytelności (również w literaturze anglojęzycznej na temat tekstów podręczników szkolnych dominuje termin *readability*). Obecnie istnieje ponad 50 wzorów mierzących czytelność tekstu<sup>13</sup>, ale nie wszystkie cieszą się jednakowym zainteresowaniem badaczy. Większość z nich opiera się na generalnej zasadzie: im krótsze zdania i wyrazy, tym przekaz jest bardziej komunikatywny<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> J. ILUK: *Wpływ czytelności tekstów edukacyjnych na efektywność nauczania w warunkach szkolnych*.

„Kształcenie Językowe” 2012, nr 10 (20), s. 75.

<sup>13</sup> W. KINTSCH, D. VIPOND: *Reading Comprehension and Readability in Educational Practice and Psychological Theory*. W: *Perspectives on Memory Research: Essays in Honor of Uppsala University's 500th Anniversary*. Red. L.G. NILSSON. New York–Hove 2014, s. 335.

<sup>14</sup> W wyniku prac interdyscyplinarnej grupy polskich badaczy powstał prototypowy program komputerowy *Jasnopis*, dostosowany do specyfiki języka polskiego – W. GRUSZCZYŃSKI, M. OGRODNICZUK: *Jasnopis, czyli mierzenie zrozumiałości polskich tekstów użytkowych*. Warszawa 2015. Niestety, program nie jest użyteczny przy badaniu czytelności tekstów podręczników szkolnych, ponieważ przypisuje on próbie tekstu wynik w siedmiostopniowej skali porządkowej, a do oceny tekstów w podręcznikach jest potrzebna bardziej szczegółowa skala, umożliwiająca wskazanie zróżnicowania czytelności tekstów przeznaczonych dla co najmniej 12 grup wiekowych uczniów.

Stopień przystępności tekstu podręcznika szkolnego od dawna był przedmiotem badań – definiowano i analizowano różne wyznaczniki czytelności tekstu<sup>15</sup>. Przedmiotem zainteresowania badaczy były podręczniki do różnych przedmiotów na różnych etapach kształcenia (w zależności od systemu edukacyjnego kraju, w którym prowadzono badania), przy czym stosowana metodologia nie była i nie jest jednolita. W polskich badaniach najczęściej stosowany jest indeks czytelności Carla-Hugona Björnssona, łączący w sobie cechy składniowe, fonologiczne i leksykalne:

$$L = \frac{A}{B} + \frac{100 \cdot C}{A},$$

gdzie  $A$  oznacza liczbę wszystkich wyrazów,  $B$  – liczbę zdań,  $C$  – liczbę wyrazów trudnych (klasyfikowanych na podstawie liczby liter w wyrazie) w badanym korpusie lub próbie.

Przed niemal półwiekiem, w wyniku badań językoznawczych Bengta Sigurda<sup>16</sup>, powstała – między innymi – skala przypisująca kolejnym etapom kształcenia (od klasy I do IX, z dokładnością do jednej klasy) zalecaną wielkość indeksu Björnssona. Podręczniki szkolne powinny charakteryzować się indeksami czytelności wynikającymi ze skali Sigurda, przy czym dopuszczalne różnice mogą sięgać 2–4 jednostek. Na skali Sigurda interesującym mnie klasom szkoły podstawowej przyporządkowano następujące indeksy czytelności: klasa IV – 29, klasa V – 31, klasa VI – 33.

Ponieważ obliczone indeksy czytelności badanych prób tekstów podręczników do muzyki i plastyki różniły się między sobą, uznałam za konieczne znalezienie odpowiedzi na pytanie, czy różnice te są rzeczywiście istotne, czy są jedynie dziełem przypadku i są spowodowane wylosowaniem konkretnego zestawu zdań do próby. Otrzymane parametry porównałam także z wynikami podobnych badań opisanych w literaturze. Oszacowanie wskaźników liczbowych dotyczących dużej populacji na podstawie próby losowej jest związane z błędem losowym, zależnym od rozmiaru próby i charakteru wskaźnika, przeprowadziłam więc analizę błędów estymacji oraz zweryfikowałam statystyczną istotność różnic pomiędzy parametrami uzyskanymi dla różnych podręczników – w badaniach dotychczas przedstawianych w literaturze językoznawczej nie uwzględniano analizy błędów estymacji. Analizowałam także średnią jako parametr rozkładu: długości zdania, liczby wyrazów trudnych w zdaniu (czyli co najmniej dziewięcioliterowych), indeksu czytelności jednego zdania (ten zdefiniowany przeze mnie wskaźnik informuje o czytelności konkretnego

---

<sup>15</sup> Wskaźniki czytelności nie są zbyt skomplikowane matematycznie i łatwo można je zaimplementować (przy rzetelnych badaniach najwięcej czasu nadal jednak zajmuje samo wpisanie tekstu, chociaż obecnie nie trzeba już analizować kilkuset fiszek z przepisnymi zdaniami).

<sup>16</sup> B. SIGURD: *Struktura języka. Zagadnienia i metody językoznawstwa współczesnego*. Tłum. Z. Wawrzyniak. Warszawa 1975, s. 158.

zdania). Zastosowałam odpowiednie testy statystyczne (Kruskala-Wallisa, jednoczynnikową analizę wariancji, testy post-hoc) w celu wykrycia statystycznie istotnych różnic między podręcznikami<sup>17</sup>. W celu oceny błędu estymacji indeksu czytelności tekstu (a następnie porównań wielokrotnych dla różnych podręczników) zaproponowałam w pracy własną procedurę wyznaczania przedziału ufności dla wartości  $L$  – było to konieczne, gdyż zmienna ta jest sumą dwóch zmiennych losowych wyrażanych w różnych jednostkach (średniej liczby wyrazów w zdaniu i odsetka wyrazów trudnych w korpusie).

W monografii przedstawiłam szczegółowo wyniki moich badań w postaci tabel, wykresów lub histogramów, popartych cytataми z podręczników, ilustrującymi omawiane zagadnienia i różnorodne sposoby ich realizacji. W autoreferacie przedstawiam tylko najważniejsze wyniki i wpływające z nich wnioski.

Z moich badań wynika, że indeksy czytelności wynoszą:

- od 30,71 do 36,07 w podręcznikach do muzyki,
- od 30,67 do 39,12 w podręcznikach do plastyki.

Można stwierdzić, że obecnie obowiązujące podręczniki do przedmiotów artystycznych są już pisane w sposób bardziej przystępny niż podręczniki do muzyki i plastyki obowiązujące przed 1989 r. (badane przez K. Gąsiorek<sup>18</sup>). Jednak obliczone indeksy czytelności tekstu, poparte szczegółową analizą (statystyczną i jakościową) rozkładu długości zdania oraz liczby wyrazów trudnych w zdaniu, pozwalają na stwierdzenie, że nadal większość z 18 podręczników do muzyki i plastyki dla klas IV–VI szkoły podstawowej jest napisana w sposób nieprzystępny dla przeciętnego czytelnika w wieku szkolnym. Jedynie trzy podręczniki do muzyki (o indeksach czytelności od 30,07 do 33,22) mogą być czytelne dla uczniów klasy IV (pozostałe podręczniki są dla nich zbyt trudne). Z kolei dwa podręczniki do plastyki (o indeksach 36,29 i 39,12) są nieczytelne nawet dla uczniów klasy VI<sup>19</sup>. Tekst o zbyt wysokim indeksie czytelności z dużym prawdopodobieństwem jest tekstem niekomunikatywnym i niezrozumiałym, co jest sprzeczne z celami dydaktycznymi. Z tego powodu autorzy podręczników powinni dbać o indeks czytelności adekwatny do poziomu

---

<sup>17</sup> Wykorzystałam w moich badaniach pakiet STATISTICA.

<sup>18</sup> Wówczas indeksy czytelności wynosiły od 32,76 do 35,14 (muzyka) i od 33,56 do 39,39 (plastyka).

<sup>19</sup> Przy ocenie czytelności tekstu należy pamiętać o możliwym błędzie estymacji. Nawet przy dużych próbach (200 zdań, około 2000 wyrazów), błąd bezwzględny oszacowania indeksu  $L$  jest dość duży – wynosi około 2,5 jednostki. Z tego względu, przy ocenie stopnia skomplikowania tekstu, warto analizować zmienne związane z indeksem czytelności – liczbę wyrazów w zdaniu, liczbę wyrazów trudnych w zdaniu, indeks czytelności jednego zdania. Dużą wagę należy przykładać zwłaszcza do nasycenia tekstu wyrazami trudnymi, które mają większy wpływ na indeks czytelności niż liczba wyrazów w zdaniu. Jednocześnie należy pamiętać o ostrożności w interpretacji indeksu czytelności zdania – w przypadku krótkich zdań może być on niemiernodajny; jeżeli jednak indeks czytelności zdania znacznie przekracza wskazaną przez Sigurda wartość, to zdanie jest nieczytelne. Zatem indeks czytelności tekstu należy obliczać na dużych próbach.

kształcenia, by nie zniechęcać zbyt trudnym i nie nużyć zbyt łatwym tekstem. Jest to prawdziwe wyzwanie dla autorów, zwłaszcza gdy część podręczników jest wydawana w postaci jednego woluminu, kierowanego do uczniów z klas IV–VI.

Rozumienie przez ucznia informacji przekazywanych przez autorów podręczników do przedmiotów artystycznych może być zaburzone przez skomplikowane wyrażanie związków i zależności pomiędzy poszczególnymi składnikami zdania. Świadczą o tym przede wszystkim wielowyzowe wypowiedzenia, w których związki syntaktyczne są rozdzielone kilkoma wyrazami, tworzącymi skupienia (luźne bądź ścisłe). Zbyt długie zdania, nadmiernie rozwinięte i wielokrotnie złożone nie powinny pojawiać się za często. Nie można całkowicie z nich zrezygnować, by uczeń miał szansę rozwijać kompetencje syntaktyczne. Z analizy przykładów najdłuższych zdań oraz zdań o wysokim indeksie czytelności z podręczników do muzyki i plastyki wynika, że wiele z nich można by zastąpić dwoma mniej skomplikowanymi zdaniami. Zabieg ten wpłynąłby zapewne korzystnie na zrozumiałość tekstów, indeks czytelności uległby bowiem zmniejszeniu. Kilkudziesięciowyrazowe zdania o wysokim indeksie czytelności nie muszą być nieprzystępne, zwłaszcza gdy są odpowiednio graficznie przedstawione (wypunktowanie, nawiasy itp.). Jednak trzeba pamiętać, że przekroczenie pojemności pamięci bezpośredniej jest elementem negatywnie wpływającym na percepcję.

W podręcznikach do muzyki i plastyki, dostosowanych do możliwości czytelniczych uczniów klas IV–VI, przeciętne zdania są zbudowane z 10–11 wyrazów. Z kolei frakcja wyrazów co najmniej dziewięcioliterowych stanowi około 20% wyrazów w badanych korpusach (czyli na jedno zdanie przypadają średnio 2 wyrazy trudne). Odnotowano jednakże zdania zbudowane z 46 wyrazów oraz zdania, w których było aż 14 wyrazów trudnych. Wśród wyrazów trudnych znajduje się znaczny odsetek takich, które są charakterystyczne dla omawianej dziedziny (muzyki lub plastyki) i nie można ich unikać w tekście podręcznika. Na zrozumiałość tekstu mają wpływ także wyrazy co najwyżej ośmioliterowe, najczęściej obce (np. rondo, metrum, kolaż, fresk), których nie zalicza się do frakcji wyrazów trudnych w indeksie czytelności. Wiele z nich jest nowych dla ucznia i to sprawia, że tekst może być trudny, zwłaszcza dla młodszych uczniów. Terminy specjalistyczne – długie i krótkie – powtarzają się jednak w tekście (w różnych formach deklinacyjnych i koniugacyjnych). Jeżeli nowe i trudne do przeczytania słowa nie są skumulowane, a wprowadzane są systematycznie, odbiorca może subiektywnie ocenić podręcznik jako zrozumiały. Warunkiem koniecznym takiej oceny jest dbałość autorów o należyte i przystępne wyjaśnianie nowych słów.

Jeżeli nadawca (autor podręcznika) chce dotrzeć ze swoim komunikatem do odbiorcy (ucznia), to powinien stosować formy językowe (wyrazy i schematy składniowe) właściwe



językowi odbiorcy. Podręczniki do muzyki i plastyki o tyle będą skuteczne w przekazywaniu wiedzy i rozbudzaniu zainteresowania muzyką i sztuką, o ile będą dostosowane do możliwości językowych ucznia. Zwłaszcza jest to ważne dla uczniów z klasy IV, których wypowiedzi pisemne mają indeks czytelności 21,81, a wypowiedzi ustne – 17,96<sup>20</sup>.

Odpowiedni indeks czytelności tekstu sprawia, że czytanie podręcznika przynosi korzyść uczniowi – wiadomości z tekstu bardziej przystępne są lepiej przyswajane i na dłużej zapamiętywane. Z tego samego powodu interesował mnie styl tekstu ujawniający się w statystyce części mowy, dlatego obliczyłam: procentowe udziały części mowy w korpusach, wskaźniki nominalności tekstu oraz stosunki frakcji części mowy. Uzyskane wyniki badań statystycznych poszerzają wiedzę o strukturze językowej i stylu podręczników, w tym ich potencjalnej komunikatywności/zrozumiałości. Mogą przez to przyczynić się do doskonalenia warsztatu pisarskiego autorów tekstów, zwłaszcza że wszystkie porównania uwzględniają losowy błąd pomiaru (takie dodatkowe analizy nie były dotychczas przedstawiane w literaturze językoznawczej<sup>21</sup>).

Na podstawie badań ilościowych części mowy w korpusie badanych podręczników do nauczania muzyki oraz plastyki w klasach IV–VI szkoły podstawowej stwierdziłam, że duża liczba wskaźników struktury oscyluje w zbliżonych zakresach. Oznacza to, że badane podręczniki są podobne do siebie pod względem preferowania przez autorów stosowania wybranych części mowy. Kilka podręczników wykazuje jednak pod tym względem zdecydowaną odrębność, polegającą na:

- najwyższej frakcji czasowników (17,10%),
- najniższej frakcji imiesłówów (1,91% i 2,10%),
- najwyższej frakcji form imiesłowowych (5,77%),
- najwyższej frakcji przymiotników (13,13%).

Oznacza to, że w warstwie zależnej od autora uwidaczniają się preferencje w stosowaniu bądź unikaniu wymienionych części mowy, co potwierdzają dane statystyczne i analiza błędu estymacji. Ze względu na frekwencje stosowania różnych części mowy język podręczników do plastyki jest bardziej zróżnicowany niż język podręczników do muzyki – niektóre podręczniki do plastyki mają odmienne frakcje wszystkich czterech grup fleksyjnych (nie stwierdzono takiej zależności w przypadku podręczników do muzyki, w których różnice są statystycznie nieistotne).

---

<sup>20</sup> M. ZARĘBINA: *Rola szkoły w rozwoju języka...*, s. 107.

<sup>21</sup> Weryfikowałam również statystyczną istotność uzyskanych różnic między podręcznikami.

Odmienność języka omawianych podręczników najdobitniej obrazuje porównanie udziałów poszczególnych części mowy w grupie kategorii nieodmiennych (grupa IV). Obserwuje się duży rozrzut np. frekwencji przysłówków zarówno w podręcznikach do muzyki (stanowią one od 10,64% do 22,34% słowoform w grupie IV), jak i plastyki (od 11,70% do 23,54%). Obecność przyimków oraz spójników także należy do wyznaczników stylu autora – jest ona związana z preferowanym skomplikowaniem składniowym wypowiedzi. Nieobecność wykrzykników w znakomitej większości podręczników wynika ze swoistości stylu dydaktycznego oraz specyfiki gatunku dydaktycznego, do którego przynależy podręcznik. Również brak imiesłowu przysłówkowego uprzedniego w analizowanych próbach losowych potwierdza najprawdopodobniej zanikanie tej kategorii czasownika we współczesnej polszczyźnie mówionej<sup>22</sup> i pisanej.

Analiza statystyczna słownictwa prowadzi do wniosku, że teksty w podręcznikach do muzyki i plastyki charakteryzują się bardzo wysokim udziałem słowoform rzeczownikowych i przymiotnikowych w porównaniu z czasownikami i przysłówkami. Najwyższe wskaźniki nominalności (3,05 i 2,98) mają dwa podręczniki do muzyki, natomiast najniższe – dwa podręczniki do plastyki (2,02 i 2,07). W przeciętnym podręczniku do przedmiotów artystycznych liczba rzeczowników jest dwuipółkrotnie większa od form czasownikowych, a w przeciętnym zdaniu na każdy czasownik przypadają 2 lub 3 rzeczowniki. Wskaźnik nominalności nieznacznie przewyższający 3 charakteryzuje teksty naukowe, a więc niektóre podręczniki są zdecydowanie zbyt trudne dla ucznia szkoły podstawowej. Można jednak ułatwić uczniowi lekturę przez zwiększenie udziału czasowników – przekaz stałby się wówczas bardziej dynamiczny i podobny do języka mówionego.

Nominalność tekstów podręczników do muzyki i plastyki jest związana z obecnością rzeczowników abstrakcyjnych, w tym zapożyczeń, które utrudniają odbiór wypowiedzi. Niektórych abstraktów (np. terminów w warstwie niezależnej od autora) nie można pominąć, natomiast frakcja rzeczowników odczasownikowych w tekście podręcznika powinna być jak najmniejsza. W badanych podręcznikach często treść, którą można wyrazić za pomocą zdań złożonych, kondensuje się za pomocą rzeczowników odczasownikowych (nierzadko w funkcji podmiotu, co dodatkowo komplikuje percepcję) w schemacie zdania pojedynczego. Wiele takich zdań można zastąpić zdaniami z osobową formą czasownika w taki sposób, by przekaz pozostał obiektywny i zwięzły, ale jednocześnie stał się bardziej przystępny i atrakcyjny dla odbiorcy.

---

<sup>22</sup> Imiesłów przysłówkowy uprzedni występuje nadal w polszczyźnie mówionej Polaków z Wileńszczyzny.

Analiza języka badanych tekstów pod względem ilościowym i jakościowym prowadzi do wniosku, że w wielu podręcznikach sposób przekazywania wiedzy nie jest dostosowany do możliwości percepcyjnych uczniów klas IV–VI. Biorąc pod uwagę coraz mniejsze zainteresowanie młodego pokolenia słowem pisanym, trudności z płynnym czytaniem, a także czytaniem ze zrozumieniem (funkcjonalny analfabetyzm), należy wyjątkowo starannie dobierać środki językowe, by osiągnąć zamierzony cel. Sprawność stylistyczna autorów podręczników ma ułatwiać uczniom zrozumienie tekstu, a następnie przyswojenie treści. Podstawowym kryterium oceny języka podręcznika powinna być zatem jego czytelność i poprawność, by to *jak się pisze* pozwoliło uczniowi skupić się na tym, *o czym się pisze*.

Z powyższego wynika jeden z najważniejszych celów każdego podręcznika – przekazywanie odbiorcy (uczniowi) wiedzy z przedmiotu szkolnego w zakresie określonym przez podstawę programową<sup>23</sup>. Postrzeganie rzeczywistości przez ucznia jest kształtowane przez pojęcia (terminologia specjalistyczna właściwa dla określonej dziedziny nauki), fakty (wydarzenia historyczne, prawa przyrody, informacje normatywne), działania (zadania, polecenia do wykonania w klasie lub w domu) oraz opinie (wyrażone w tekście przez nadawcę lub ewokowane u odbiorcy)<sup>24</sup>.

Analiza przykładów definiowania terminów naukowych oraz sposobu przedstawiania faktów pozwala na stwierdzenie, że w dziedzinach muzyki i sztuki możliwe jest stosowanie wielu różnorodnych strategii językowych i dydaktycznych przy wprowadzaniu ucznia w świat wiedzy. W omawianych podręcznikach przeważają dwa sposoby, tzn. definicja równościowa oraz fakt-konstatacja. Dość liczną reprezentację mają także wyliczenia definicyjne oraz opisy informacyjne z elementami narracji, natomiast grupy faktów najczęściej tworzą kolekcje faktów równorzędnych. Pozostałe metody objaśniania pojęć oraz przekazywania wiedzy faktograficznej są stosowane rzadziej, a w niektórych podręcznikach nawet nieobecne. Świadome rezygnowanie przez autorów z bogactwa możliwych sposobów językowej realizacji podstawowych zadań podręcznika powoduje jego ubożenie. Zbyt monotony podręcznik nie jest ciekawy dla ucznia. Dążenie do wszechstronnego rozwoju dziecka powinno wyrażać się także poprzez dbałość o różne, niejednorodne formy przekazu, tym samym nie należy przyzwyczajać ucznia do rutynowych sformułowań, co jest szczególnie ważne przy posługiwaniu się pojęciami i terminami z dziedziny muzyki i sztuki.

---

<sup>23</sup> J. KOWALIKOWA: *Dydaktyk języka czyta Podstawę programową*. W: *Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów*. Red. B. NIESPOREK-SZAMBURSKA. Katowice 2012, s. 15–26.

<sup>24</sup> J. NOCÓN: *Podręcznik szkolny w dyskursie dydaktycznym – tradycja i zmiana*. Opole 2009, s. 113.

Podręczniki, które badałam, zawierają treści dostosowane do możliwości poznawczych uczniów klas IV–VI; zwłaszcza niektórzy autorzy bardzo dbają o zrozumiały język, odwołania do doświadczenia życiowego ucznia przez czytelne analogie oraz pokazywanie związków z innymi przedmiotami szkolnymi. Nieliczne są przypadki długich, wewnętrznie skomplikowanych, trudnych definicji. Uwaga ta odnosi się również do sposobu przedstawiania faktów. Mimo że wiedza z muzyki i plastyki nie jest sprawdzana na testach na zakończenie edukacji szkolnej, nie należy jej marginalizować – to kultura stanowi o naszej tożsamości, a umiejętność przekazywania wiedzy i emocji, jakie towarzyszą odbiorowi muzyki i sztuki, jest równie ważna w budowaniu relacji międzyludzkich, a także twórczym przetwarzaniu rzeczywistości.

Przekazywanie wiedzy (terminów i faktów) przez nauczyciela i zapamiętanie jej przez ucznia nie są jedynym celem edukacji we współczesnej szkole. Skupienie się na tych dwóch zadaniach oraz nadmiar wiedzy faktograficznej oceniany jest krytycznie. Z drugiej strony celem kształcenia muzycznego i plastycznego jest nie tylko przekazanie wiedzy, ale także przygotowanie do odbioru sztuki, czyli uwrażliwienie ucznia na przekaz niesiony przez muzykę i sztukę. Równie ważnym zagadnieniem jest współuczestnictwo w kulturze, co postulowane jest w podstawie programowej odnośnie do obydwu przedmiotów. Tu nie do przecenienia jest rola nauczyciela świadomie wprowadzającego uczniów w arkana muzyki i sztuki. Podręcznik, nawet najlepszy, nie zastąpi osobistego zaangażowania się i ucznia, i nauczyciela w to, czego ten pierwszy chce się nauczyć, a ten drugi potrafi mu pokazać.

Podmiotowe traktowanie ucznia przez nauczyciela na lekcji jest obecne także w relacji osobowej autora i jego dialogu z młodym czytelnikiem. Dialogowość jest istotnym zagadnieniem lingwistycznym – komunikacja nadawcy (autora) z odbiorcą (ucniem) podręcznika poprzez stosowanie językowych środków perswazji sprzyja zdobywaniu wiedzy i jej trwałości. Dydaktycy od dawna postulują, by autor, pisząc podręcznik, uwzględniał przede wszystkim ucznia, jego potrzeby i możliwości. Uważają, że ten pragmatyczny wymiar nadaje sens edukacji szkolnej. Komunikacja między autorem podręcznika a uczniem jest bowiem jednokierunkowa i pośrednia. Chociaż nie odbywa się w tym samym miejscu i czasie, w pewnym stopniu nawiązuje do sytuacji szkolnej, dobrze znanej uczniowi, w której pozycje nauczyciela i ucznia są nierównorzędne. Praca z podręcznikiem odzwierciedla asymetrię ról komunikacyjnych – wirtualny nauczyciel ma prawo zadawania pytań i wydawania poleceń (w rzeczywistej sytuacji szkolnej uczeń może zadawać nauczycielowi pytania oraz zgłaszać uwagi, ale to nauczyciel nagradza i karze ucznia). W tekstach podręcznikowych działanie językowe nadawcy ma w zamierzeniu zmienić postawę lub

sposób myślenia odbiorcy (aspekt perlokucyjny)<sup>25</sup>. Elementy perswazyjne obecne są zarówno w komponencie informacyjnym, jak i zadaniowym podręcznika. Mają one na celu zaciekawienie ucznia nową tematyką, nakłonienie do wykonania konkretnych zadań, zachęcenie do twórczej aktywności, które w rezultacie wywołują pozytywne uczucia.

W dyskursie dydaktycznym dialog jest podstawową kategorią, z kolei dialogowość warunkuje skuteczność kształcenia i jest podstawą dobrego podręcznika szkolnego<sup>26</sup>. Autorzy badanych podręczników do muzyki i plastyki stosują różne środki językowe, aby nadać swoim tekstom charakter spersonalizowanego przekazu i jednocześnie zmniejszyć dystans dzielący nadawcę (autorytet i znawcę określonej dziedziny) i odbiorcę (ucznia, który powinien tę wiedzę przyswoić). W wielu podręcznikach do muzyki i plastyki dla klas IV–VI widoczne są starania autorów do przełamania tradycyjnego modelu przekazywania wiedzy (zdepersonalizowanego monologu, skoncentrowanego na przedmiocie nauczania) na rzecz modelu uwzględniającego możliwości i potrzeby ucznia, w którym coraz większego znaczenia nabiera podmiotowa dialogowość. Nadawcę (autora) i odbiorcę (ucznia), komunikujących się za pomocą podręcznika, charakteryzuje nierównorzędność ról społecznych i językowych, która sprawia, że wypowiedź realizowana za pomocą tekstu podręcznika ma charakter retoryczny<sup>27</sup>, a taki tekst jest pomyślany zawsze jako dialog z odbiorcą<sup>28</sup>. Na tle analizowanych podręczników, ze względu na dialogowość, zdecydowanie wyróżniają się trzy podręczniki do plastyki i jeden do muzyki. Ich autorzy bardzo często sięgają po różnorodne środki językowe (np. MY inkluzywne w różnych wariantach semantycznych), aby w segmencie informacyjnym uobecnić nadawcę i odbiorcę, jednocześnie umiejętnie dialogizują strukturę tekstową, stosując różnorodne pytania. Warto odnotować, że w jednym z podręczników do plastyki autorki bezpośrednio i w naturalny sposób zwracają się do swojego czytelnika, zarówno w komponencie informacyjnym, jak i zadaniowym. Pod wieloma względami ten podręcznik zasługuje na uwagę: indywidualne postrzeganie odbiorcy tekstu nie razi w nim sztucznością, przedstawiane treści wzbogacają wiedzę ucznia, a jednocześnie są – dzięki dialogowości, najniższemu indeksowi czytelności i najniższemu wskaźnikowi nominalności – podane w bardzo przystępny sposób.

---

<sup>25</sup> W rzeczywistej sytuacji szkolnej efekt perlokucyjny jest również wyraźnie określony. U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Akty mowy w języku nauczyciela*. W: *Problemy edukacji lingwistycznej*. Red. M.T. MICHALEWSKA. Katowice 1999, s. 88 i 90.

<sup>26</sup> J. LABOCHA: *Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy*. W: *Dyskurs edukacyjny*. Red. T. RITTEL, J. OŹDŻYŃSKI. Kraków 1997, s. 35.

<sup>27</sup> J. OŹDŻYŃSKI: *Niektóre cechy dyskursu edukacyjnego (na przykładzie wypowiedzi wykładowej)*. W: *Dyskurs edukacyjny...*, s. 179–204.

<sup>28</sup> J. LABOCHA: *Odbiorca w tekście i wypowiedzi*. W: *Styl a tekst*. Red. S. GAJDA. OPOLE 1996, s. 56.

Dialogowość tekstu podręcznika jest bardzo ważna – widać to także na przykładzie dwóch podręczników do plastyki. Mają one bardzo wysoki indeks czytelności, lecz tekst (z nielicznymi wyjątkami) zawierający pytania czy inne zabiegi dialogizujące segment informacyjny skupia uwagę czytelnika na omawianych zagadnieniach, a nie na długich zdaniach czy trudnych wyrazach. Z tego powodu te podręczniki mogą być interesujące dla uczniów biegłych w czytaniu.

Obecność i popularność środków językowych wskazujących na podmiotowość czytelnika w komponencie zadaniowym jest naturalna i ma długą tradycję. W badanych podręcznikach do muzyki i plastyki pytania i polecenia dydaktyczne są różnorodne (służą różnym celom dydaktycznym), niemonotonne (ciągi kolejnych poleceń z reguły zawierają różne operatory), sprawdzają zarówno stopień opanowania materiału wyłożonego w segmencie informacyjnym, jak i umiejętność wykorzystania wiedzy w sytuacjach typowych i problemowych (np. odwoływanie się do wcześniejszych partii materiału, porównywanie, analiza). Autorzy podręczników do muzyki i plastyki dbają również o spójny i logiczny układ ćwiczeń i poleceń w segmencie zadaniowym<sup>29</sup>.

Monografia habilitacyjna *Podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów szkół podstawowych. Analiza lingwistyczno-statystyczna* zawiera przydatne analizy językoznawcze ukazujące pewien wycinek rzeczywistości edukacyjnej, ukierunkowane na zwiększenie efektywności kształcenia, a także wnioski i rekomendacje dla autorów podręczników szkolnych oraz wydawców, które mogą służyć do udoskonalania materiałów dydaktycznych – zwłaszcza do przedmiotów artystycznych (aspekt praktyczny). Pragmatyczny wymiar (zwłaszcza implikacje dydaktyczne pracy, m.in. wskazanie wad i zalet języka 18 podręczników do przedmiotów artystycznych) ma szczególne znaczenie ze względu na specyficzną rolę, jaką pełni muzyka i sztuka w nauczaniu szkolnym. Treści przekazywane na tych przedmiotach wzbogacają bowiem wiedzę ucznia, jednocześnie silnie oddziałują na sferę jego wrażliwości estetycznej i etycznej. Stopień trudności percepcyjnych tekstu podręcznikowego, przeładowanego wprowadzaną terminologią specjalistyczną, wpływa na jakość nauczania. Dlatego tak ważne jest, by autorzy podręczników znali wyniki badań pokazujące wzrost trudności tekstów w nich zawartych, które jednoznacznie wskazują, że nie odpowiadają one możliwościom językowym uczniów, dla których są przeznaczone. Także nauczyciele przedmiotów artystycznych często są świadomi problemów, jakie napotyka uczeń, z opanowaniem materiału. Wydaje się jednak, że nie biorą oni pod uwagę związku

---

<sup>29</sup> Podręczniki spełniają wymogi przedstawione w publikacji służącej autorom i rzeczoznawcom. K. GAŚIOREK, A. HAĆCIA, K. KŁOSIŃSKA, D. KRZYŻYK, J. NOCOŃ, H. SYNOWIEC: *Kryteria oceny podręcznika...*, s. 8–9.

między stopniem skomplikowania warstwy językowej podręcznika i możliwościami przyswojenia przez ucznia nowych treści z muzyki i plastyki, czyli przedmiotów, których nauczanie zaledwie pół wieku temu wyglądało zupełnie inaczej.

#### 5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Monografia habilitacyjna dotycząca języka podręczników do przedmiotów artystycznych jest uwieńczeniem moich wieloletnich prac naukowych (ogółem: 3 monografie autorskie, 1 podręcznik akademicki, współredakcja 3 prac zbiorowych, autorstwo 47 recenzowanych artykułów naukowych i rozdziałów w monografiach w j. polskim i angielskim, udział w realizacji 3 projektów unijnych, merytoryczne opracowanie 75 haseł w encyklopedii logopedycznej, a także 59 wystąpień na ogólnopolskich i międzynarodowych konferencjach naukowych – szczegóły w zał. 4).

Zainteresowanie zagadnieniami językoznawczymi omówionymi w monografii *Podręczniki do muzyki i plastyki dla uczniów szkół podstawowych. Analiza lingwistyczno-statystyczna* oraz artykułach *Udział części mowy w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki i plastyki w klasach IV-VI szkoły podstawowej* (2014), *Czytelność tekstu w wybranych podręcznikach do nauczania muzyki w szkole podstawowej* (2013) jest związane z badaniami nad językiem dzieci, a także językiem dorosłych kierowanym do dzieci i młodzieży. Podjęłam je na seminarium magisterskim pod kierunkiem dr hab. M.T. Michalewskiej podczas pisania pracy magisterskiej nt. neologizmów w najbardziej wówczas poczytnym czasopiśmie dla dzieci. Nowo utworzone nomina propria, ich analiza słowotwórcza, semantyczna i estetyczna zostały później przeze mnie szerzej opisane w artykule *Nazwy własne w czasopiśmie dla dzieci na przykładzie „Ciuchci”* („Język Polski” 2000).

Pogłębione badania nad językiem mediów dla dzieci kontynuowałam podczas pisania pracy doktorskiej. Monografia *Język czasopism i programów telewizyjnych dla dzieci* (2003) poświęcona jest analizie gramatycznej i stylistycznej współczesnej polszczyzny (prymarnie) pisanej i (wtórnie) mówionej, z zastosowaniem metod statystyki matematycznej w badaniach językoznawczych. Praca ta stanowi punkt wyjścia w diagnozie współczesnego języka adresowanego do młodych odbiorców, która – ze względu na dynamikę zmian zachodzących w polszczyźnie – wielokrotnie była tematem moich prac naukowych: *O różnych formach komunikacji dziecka z mediami* (2000), *Uwagi o języku mass mediów dla dzieci* (2002), *Nauczyciel a współczesne czasopisma dla dzieci w reformowanej szkole* (2003), *Wyrażanie ekspresji w najchętniej oglądanych przez dzieci programach telewizyjnych* (2004), *O tym, co uczy i bawi najmłodszych telewidzów* (2005), *Kształtowanie wrażliwości dziecka na*

*przykładzie słownictwa w mediach masowych dla najmłodszych* (2007), *Estetyka najmłodszej polszczyzny w mediach masowych XXI wieku* (2007).

Praca w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej, prowadzenie zajęć dydaktycznych z gramatyki opisowej języka polskiego, kultury języka, kultury żywego słowa i edukacji regionalnej w naturalny sposób wpłynęły na moją działalność naukową.

Artykuły naukowe poświęcone językowi uczniów i nauczycieli oraz ich świadomości językowej to: *Znaczenie pojęć JEZYK i PAŃSTWO dla współczesnych studentów* („Biuletyn PTJ” 2003), *Język w dzisiejszej szkole, czyli o kompetencji lingwistycznej współczesnych studentów pedagogiki* (2003), *Definicja wychowania według uczniów, studentów i nauczycieli* (2004), *Dziecko i jego język w świecie kultury postmodernistycznej* (2005), *A new look at the language education of children who grow up in the consumer society* (2006), *Motywacja kształcenia językowego studentów przygotowujących się do pracy z dziećmi* (2006), *Przedmioty lingwistyczne jako element kształcenia komunikacji językowej na studiach przygotowujących do pracy z dziećmi* (2007), *Humanistyka w społeczeństwie wiedzy na przykładzie poczucia językowego studentów* (2007), *Poszerzanie kompetencji z zakresu fonetyki na studiach podyplomowych – nauczyciel wobec problemów z wymową w dzisiejszej szkole* (2008), *Motywacje studentów pedagogiki do pogłębiania ich kompetencji językowej* (2008), *Język współczesnych dzieci i młodzieży – nieprawidłowości ortofoniczne i ich wpływ na opanowanie ortografii polskiej* (2009), *Stan świadomości językowej studentów przygotowujących się do pracy z dziećmi w przedszkolu i szkole w dobie kultury konsumpcyjnej* (2010).

Od samego początku ważne miejsce w moich badaniach zajmuje również edukacja regionalna, która ściśle wiąże się z zagadnieniami dialektologicznymi: *Z dziejów śląskiego regionalizmu – Paweł Musioł* (1999), *Wprowadzanie elementów dialektologii w edukacji regionalnej dzieci wczesnoszkolnych* (2002), *A Local Dialect Fostered at Home as a Factor which Facilitates Gaining of the Language Efficiency by Primary School Pupils* (2006), *Podręczniki polskie na Śląsku w „Piśmiennictwie polskim na Śląsku do początków XIX wieku” Pawła Musiōła* (2007), *Paweł Musioł – prekursor idei regionalizmu śląskiego i piewca gwary leszniańskiej w „Straconym pierścieniu”* (2009), *Folklor – wprowadzenie do problematyki* (2009), *Rola edukacji regionalnej w procesie wychowawczym dzieci i młodzieży* (2009), *Rodzimy folklor w podręcznikach do muzyki przeznaczonych dla uczniów klas IV-VI szkół podstawowych w Polsce* (2012).

Wieloaspektowe spojrzenie na dziecko, jego język, język kierowany do dziecka wychodzi naprzeciw oczekiwaniom współczesnego świata naukowego, podkreślającego wagę



interdyscyplinarnych dociekań oraz potrzebę tworzenia szerokich zespołów badawczych. Gdy w ramach restrukturyzacji na Wydziale Pedagogiki i Psychologii zostałam przeniesiona do Zakładu Edukacji Muzycznej i Arteterapii, nowe wyzwania zmotywowały mnie do ukończenia studiów magisterskich z terapii pedagogicznej. Poszerzone kompetencje językoznawcy i pedagoga, podejmującego wieloraką aktywność w obrębie pracy z dziećmi o harmonijnym i nieharmonijnym rozwoju, zaowocowały udziałem w 3 projektach unijnych (zał. 4, p. II G), których celem było: 1) zwiększenie motywacji w podnoszeniu kompetencji językowych przyszłych nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych, 2) stworzenie i wykorzystanie wielofunkcyjnego portalu internetowego służącego do nauki czytania i pisania dla dzieci zarówno wybitnie uzdolnionych, jak i o specjalnych potrzebach edukacyjnych, 3) opracowanie portalu zawierającego wirtualną encyklopedię logopedyczną oraz narzędzia do edukacji, diagnozy i terapii dla środowisk naukowych, rodziców, placówek edukacyjnych i terapeutycznych. W tych projektach byłam wykonawcą w zadaniach związanych przede wszystkim z problematyką lingwistyczną (ze szczególnym uwzględnieniem aspektów rozwojowych języka dzieci i młodzieży). Oprócz tego pracowałam pro bono przy wielu projektach naukowo-artystycznych inicjowanych przez prof. dr hab. M. Knapik (zał. 5, p. F4-6; w ramach każdego projektu odbywały się co miesiąc integracyjne koncerty i warsztaty dla dzieci o harmonijnym i nieharmonijnym rozwoju; ze względu na wysoki poziom artystyczny i merytoryczny projekty cieszyły się dużym zainteresowaniem uczestników).

Ciekawym doświadczeniem była dla mnie praca z chórem i solistami przy nagrywaniu dwóch płyt CD z arcydziełami polskiej kultury muzycznej (zał. 5, p. I). Konsultacje dotyczące fonetyki i praca nad tekstami *Śpiewnika dla dzieci* Zygmunta Noskowskiego do słów Marii Konopnickiej oraz *20 polskich kolęd na sopran, chór żeński i orkiestrę* Witolda Lutosławskiego miały też swoje odzwierciedlenie w podręczniku akademickim *Problemy kultury żywego słowa na materiale „Śpiewnika dla dzieci” Marii Konopnickiej i Zygmunta Noskowskiego* (2009) oraz artykułach: *The Four Seasons – the music and words that are building the children’s world of values* (2007), *20 Polish Christmas Carols for soprano, female choir and orchestra by Witold Lutosławski as extremely good example of pedagogical interactions in Polish school of music* (2008), *Słowo i muzyka w „Śpiewniku dla dzieci” – wpajanie postaw i przekazywanie dziedzictwa narodowego najmłodszym u schyłku XIX stulecia* (2009), *Walory poznawcze, wychowawcze i terapeutyczne „Śpiewnika dla dzieci” Marii Konopnickiej – ich przydatność w pracy logopedycznej* (2013), *„Czem z bydłety, nie z panięty, w stajni jesteś złożony?” – harmonia świata natury w polskich*

*kolędach i pastoralkach* (2011), *Kształtowanie stosunku dziecka do świata natury – leksyka utworów ze „Śpiewnika dla dzieci” Marii Konopnickiej w ujęciu statystycznym* (2011).

Pokłosiem prac badawczych w Zakładzie Edukacji Muzycznej i Arteterapii są też: 1) artykuły dotyczące miejsca literatury pięknej oraz muzyki w wychowaniu i edukacji młodych ludzi, 2) współredagowane prace zbiorowe łączące elementy wiedzy, sztuki i terapii: *Patriotyczne przesłanie w sztuce i edukacji* (2007), *Folklor – edukacja, sztuka, terapia* (2009), *W harmonii z naturą. Elementy ekologii w pedagogice i sztuce* (2011), 3) monografia *Bajka, baśń, bajka terapeutyczna jako źródło inspiracji pedagogicznych i literackich* (2014).

6. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych i popularyzatorskich oraz współpracy z instytucjami i organizacjami

Z Wydziałem Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach jestem związana od 1996 r., gdzie jako doktorantka Wydziału Filologicznego UŚ wykonywałam obowiązujące mnie pensum dydaktyczne. Wówczas rozpoczęłam badania łączące językoznawstwo i pedagogikę. Od 2002 r. jestem członkiem Polskiego Towarzystwa Językoznawczego. W związku z moimi zainteresowaniami dotyczącymi języka uczniów i nauczycieli powierzano mi prowadzenie przedmiotów związanych zarówno z językoznawstwem, jak i pedagogiką, a także szeroko rozumianą kulturą i sztuką – ogółem ponad 17 różnych wykładów i 22 przedmiotów ćwiczeniowych. Dodatkowo prowadziłam chętnie wybierane przez studentów wszystkich specjalności przedmioty fakultatywne (zał. 5, p. I). Mimo niełatwej językoznawczej tematyki zajęć, studenci w ankietach wysoko oceniali moje wykłady i ćwiczenia (zał. 5, p. Q6). Od 2002 r. prowadziłam seminaria na studiach stacjonarnych i niestacjonarnych; byłam promotorem 8 prac magisterskich i 24 licencjackich, recenzowałam prace licencjackie i magisterskie (zał. 5, p. K). Sprawowałam opiekę nad 6 rocznikami studentów I roku pedagogiki oraz byłam opiekunem ciągłych studenckich praktyk pedagogicznych w przedszkolach i szkołach południowej Polski, konsultowałam studentów z Polski i zagranicy korzystających z programów Erasmus, MOST, MISH, a także studentów z IOS oraz różnicami programu studiów (zał. 5, p. J).

Brałam aktywny udział w 26 międzynarodowych i 33 krajowych konferencjach naukowych (zał. 4, p. Iii). Dodatkowo wygłaszałam referaty, prowadziłam wykłady na zaproszenie i przeprowadzałam warsztaty dla dzieci, młodzieży szkolnej, studentów i nauczycieli, popularyzując wiedzę uwzględniającą pracę z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych (zał. 5, p. B, F, I). Pracowałam przy organizacji i merytorycznym przygotowaniu 18 konferencji naukowych (międzynarodowych i ogólnopolskich) i projektów

naukowo-edukacyjno-artystycznych. Przedsięwzięcia te organizowane były przez Katedrę Edukacji Wczesnoszkolnej oraz Katedrę Edukacji Muzycznej i Arteterapii (zał. 5, p. C). Swoim doświadczeniem i wiedzą wspierałam na zasadach honorowych różne inicjatywy w otoczeniu społeczno-kulturowym (współpracowałam przez wiele lat m.in. z Biblioteką Śląską w Katowicach, Akademią Muzyczną w Katowicach oraz we Wrocławiu, Akademii Umeni w Bańskiej Bystrzycy, a także ze szkołami, chórami amatorskimi i profesjonalnymi (zał. 5, p. C, F).

Podjęcie wielorakiej aktywności dotyczącej pracy nad językiem dzieci o harmonijnym i nieharmonijnym rozwoju (zarówno dzieci z różnymi deficytami, jak i uczniów szczególnie uzdolnionych) wymaga stałego podnoszenia kwalifikacji – we własnym zakresie ukończyłam w 2014 r. magisterskie studia pedagogiczne z terapii pedagogicznej oraz uczestniczyłam w dodatkowych formach szkolenia (zał. 5, p. Q1). Odbyłam również dwa staże na Akademii Umeni w Bańskiej Bystrzycy na Słowacji (zał. 5, p. L) oraz brałam udział w realizacji 4 projektów unijnych (zał. 4, p. II G; zał. 5, p. A). Dzięki kompetencjom językoznawczym i pedagogicznym recenzowałam m.in. publikacje zawierające materiały i narzędzia do terapii języka i mowy służące do pracy z pacjentami dorosłymi i dziećmi, publikacje dydaktyczne dla Stowarzyszenia Rodzin i Przyjaciół Osób z Zespołem Downa, materiały do diagnozy i terapii nauki czytania i pisania. Z kolei jako ekspert-konsultant brałam udział w pracach dotyczących różnych nowatorskich narzędzi diagnostycznych, np. nad opracowaniem pierwszych w Polsce wystandaryzowanych narzędzi do oceny logopedycznej dzieci, ich rozwoju psychoruchowego i emocjonalnego (zał. 5, p. M, P).

Od samego początku uczestniczyłam również we wszystkich priorytetowych dla Uczelni pracach związanych m.in. z obsługą dydaktyki, opracowywaniem nowych specjalności i autorskich programów czy działaniach na rzecz jakości kształcenia, np. w ramach Wydziałowego Zespołu ds. Krajowych Ram Kwalifikacji na kierunku pedagogika, Komisji ds. ECTS, Wydziałowych Komisji Rekrutacyjnych (zał. 5, p. Q3-5), za które otrzymywałam nagrody JM Rektora Uniwersytetu Śląskiego (zał. 5, p. D).

*Anna Tobo*