

Jolanta Fiszbak

ORCID: 0000-0002-7852-650X

Uniwersytet Łódzki

[https://doi.org/10.19195/1642-5782.18\(28\).3](https://doi.org/10.19195/1642-5782.18(28).3)

# Ćwiczenia ortofoniczne w kształceniu polonistycznym

## Wprowadzenie

Ortofonia, od której pochodzi nazwa ćwiczeń ortofonicznych, jest działem ortopedii, gałęzi językoznawstwa obejmującej zagadnienia poprawności i kultury języka. Zajmuje się ustalaniem zasad poprawnej wymowy i poprawnego brzmienia wyrazów oraz połączeń wyrazowych. W Polsce potrzebę kształtowania wymowy podkreślano już dawno. Jędrzej Śniadecki w początkach XIX wieku pisał:

Najlepszym dowodem oświaty narodu jest wydoskonalenie, czystość i dokładność jego mowy, bo w niej jest skład wszystkich jego myśli i całej jego nauki. Należy więc i to do dobrego wychowania fizycznego, ażeby dobrze wykształcić narzędzia mowy, ażeby dzieci nauczyć każde słowo doskonale, wyraźnie i czysto wymawiać. I to będzie pierwsza istotna nauka, którą dzieci powinny odebrać od matki, ojca i piastunki. Pierwsi ich nauczyciele powinni tę umiejętność wydoskonalić, ucząc sposobem rozmowy i igraszki wymawiać mocno i wybitnie każdą głoskę, każdą sylabę i każde słowo<sup>1</sup>.

W Polsce istniała dawniej dobra atmosfera do rozwijania metodyki kształtowania poprawnej wymowy, silna bowiem była tradycja przemawiania podczas różnych okazji i sztukę pięknego wypowiedzania się bardzo ceniono. Zmiany ustrojowe po II wojnie światowej, a także — co może wydawać się paradoksalne — upowszechnienie szkolnictwa oraz alfabetyzacja społeczeństwa, zainteresowanie dbałością o staranną wymowę zepchnęły w kształceniu polonistycznym na

---

<sup>1</sup> J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, za: J. Tenner, *Podręcznik sztuki czytania*, Lwów 1914, s. 9, [http://delibra.bg.polsl.pl/Content/42284/BCPS\\_46469\\_1917\\_Podrecznik-sztuki-cz.pdf](http://delibra.bg.polsl.pl/Content/42284/BCPS_46469_1917_Podrecznik-sztuki-cz.pdf) (dostęp: 10.10.2019).

dalsze miejsce. Ćwiczenia ortofoniczne zostały w szkole zaniedbane, do czego przyczyniły się, poza brakiem odpowiednio wyszkolonej w tym kierunku kadry nauczycielskiej, również utrudnienia w zakresie szerokiego i swobodnego dostępu do odpowiednich materiałów. Publikacji książkowych nie brakowało<sup>2</sup>, były one jednak praktycznie nieosiągalne.

Kiedy w latach dziewięćdziesiątych możliwość nabycia odpowiednich pozycji znacznie się poprawiła i dotarcie do książek z pożądanymi ćwiczeniami<sup>3</sup> nie było już problemem, rozdzwięk między praktyką polonistyczną a realizacją ćwiczeń ortofonicznych na lekcjach języka polskiego był tak duży, że rzadko która z nich była bezpośrednio kierowana do polonistów. Znamienny pod tym względem jest podręcznik Ewy Kołodziejek, adresowany do tych, „którzy chcą dobrze mówić i pisać po polsku”<sup>4</sup>. Tytuły o takim charakterze są chwytliwe, realizują cele reklamowe i marketingowe, jednak jako odbiorców zbiorów ćwiczeń ortofonicznych wskazuje się najczęściej nauczycieli wychowania przedszkolnego, rzadziej wczesnoszkolnego, spikerów radiowych i telewizyjnych, dziennikarzy, aktorów amatorów, studentów i wszystkich, którzy dbają o swój język i chcą go rozwijać. Żadna nie jest kierowana bezpośrednio do polonistów drugiego i trzeciego etapu edukacyjnego, nie znajdziemy w nich również rozwiązań metodycznych, ułatwiających organizację ćwiczeń ortofonicznych na lekcjach języka polskiego.

Możemy wskazać dwie tego przyczyny. Przede wszystkim starania o prawidłową wymowę należy rozpocząć na jak najwcześniejszym etapie rozwoju dziecka, a więc — biorąc pod uwagę kształcenie zinstytucjonalizowane — w okresie

<sup>2</sup> Ze starszych publikacji należy zwrócić uwagę na pionierskie prace Juliusza Tennera (*Estetyka żywego słowa*, Lwów-Warszawa 1904, [http://delibra.bg.polsl.pl/Content/42685/BCPS\\_46838\\_1904\\_Estetyka-zywego-slow.pdf](http://delibra.bg.polsl.pl/Content/42685/BCPS_46838_1904_Estetyka-zywego-slow.pdf) [dostęp: 10.10.2019] i przywołany *Podręcznik sztuki czytania*) oraz na późniejsze: Mieczysława Mikuty (*Kultura żywego słowa*, Warszawa 1963), Mieczysława Kotlarczyka (*Podstawy sztuki żywego słowa: instrument, dykcja, ekspresja*, Warszawa 1961 i wyd. nast.; pełne wydanie Rzym 1976 i wyd. nast.), Piotra Bąka (*Czytanie i recytacja w klasach początkowych*, Warszawa 1984; *Nauka czytania i recytacji w wyższych klasach szkoły podstawowej*, Warszawa 1972). Wspomnieć należy także publikacje, które podejmują zagadnienia poprawnej wymowy: Zenona Klemensiewicza (*Prawidła poprawnej wymowy polskiej*, Kraków 1930 i wyd. nast.), Bronisława Wieczorkiewicza (*Sztuka mówienia. Poradnik*, Warszawa 1971 i wyd. nast.) lub Bronisława Rocławskiego (*Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1981 i wyd. nast.).

<sup>3</sup> Z ujęć teoretycznych, a przede wszystkim praktycznych można wymienić publikacje: Jerzego Podrackiego (*Czy to naprawdę po polsku? Poradnik językowy*, Warszawa 1993), Bogumiły Toczyskiej (np. *Sarabanda w chaszczach. Ćwiczenia samogłosek*, Gdańsk 1997; *Lamańce z dedykacją, czyli makaka ma Kama*, Gdańsk 2009), Mieczysławy Walczak-Deleżyńskiej (*Aby język giętki... Wybór ćwiczeń artykulacyjnych od J. Tennera do B. Toczyskiej*, Wrocław 2001), Iwony Rutkowskiej-Błachowiak (*Gimnastyka buzi na wesoło*, Poznań 2002), Janiny Danuty Bednarek (*Ćwiczenia wyrazistości mowy*, Wrocław 2002), Bogumiły Tarasiewicz (*Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2012), Bogusława Dunaja (*Zasady poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski” 86, 2006, z. 3, s. 161–172; <http://mbc.malopolska.pl/dlibra/plain-content?id=34648> [dostęp: 10.10.2019]), Tomasza Karpowicza (*Kultura języka polskiego: wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2009).

<sup>4</sup> E. Kołodziejek, *Poprawna polszczyzna w praktyce. Poradnik dla tych, którzy chcą dobrze mówić i pisać po polsku*, Szczecin 2002.

wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Ten etap wydaje się najodpowiedniejszy i jest najważniejszy, dlatego jeśli później użytkownik języka stwierdzi u siebie brak pożądaných umiejętności, może poszukiwać pomocy u specjalisty lub w publikacjach kierowanych do pragnących „dobrze mówić po polsku”. Drugim powodem jest charakter wstępnych ćwiczeń ortofonicznych, na przykład logorytmicznych, które, choć można je podejmować na języku polskim, trudno zintegrować z głównymi treściami przedmiotowymi. Przeszkodą może być także nieodpowiednie miejsce (brak wolnej przestrzeni w klasie) do ich wykonywania. Inną trudnością, niemal uniemożliwiającą realizację ćwiczeń ortofonicznych na lekcjach języka polskiego, jest odczuwany właściwie od zawsze brak czasu na realizację wszystkich zadań przedmiotu.

Warto także zauważyć, że w polskim piśmiennictwie logopedycznym brakuje opisu badań obejmujących zaburzenia mowy u młodzieży<sup>5</sup>, logopedzi zaś obserwują stały wzrost liczby uczniów wymagających specjalistycznej opieki z powodu wad wymowy. W latach dziewięćdziesiątych niemal jedna czwarta dzieci rozpoczynających naukę wykazywała nieprawidłowości na tle wymawianiomym; dwadzieścia lat później w niektórych środowiskach stwierdzano je już u połowy badanych<sup>6</sup>. Jako jedną z głównych przyczyn tego zjawiska należy wskazać korzystanie z rozwijających się technologii cyfrowo-informacyjnych. Jak pisze Janusz Morbitzer: „Świat młodego pokolenia to dziś w dużej mierze świat mediów, z których najważniejszymi są: telewizja, podłączony do Internetu komputer, telefon komórkowy, smartfon, iPod, iPad, tablet”<sup>7</sup>. Świat technologii cyfrowych tak szybko się zmienia, że nowego znaczenia nabierają powstałe niedawno terminy „konwergencja mediów” oraz „nowe media”, do których zaliczamy obecnie „Facebook, Naszą Klasę [której znaczenie w ciągu kilku lat zmaleo — J.F.], Wikipedię, YouTube, Second Life, MySpace, Digg, Twitter i jego polski odpowiednik BLIP (akronim od pełnej nazwy: Bardzo Lubię Informować Przyjaciół), blogi i podcasty”<sup>8</sup>. Nowe media zasadniczo zmieniły strukturę kontaktów międzyludzkich:

W wyniku upowszechnienia się nowoczesnych technologii współczesna komunikacja staje się coraz bardziej techniczna, biliony SMS-ów i tysiące listów elektronicznych przesyłanych w ciągu minuty przy pomocy wirtualnej poczty — to typowe przejawy nawiązywania i utrzymywania więzi.

<sup>5</sup> Choć są one podejmowane (zob. na przykład E. Jeżewska-Krasnodębska, *Współwystępowanie dysleksji rozwojowej i zaburzeń mowy u młodzieży kończącej podstawową edukację szkolną — skala zjawiska*, „Studia Pragmalingwistyczne” 2018, nr 10, s. 248), badacze koncentrują się na diagnozowaniu zaburzeń mowy u dzieci.

<sup>6</sup> E. Jeżewska-Krasnodębska, *Występowanie zaburzeń mowy i wymowy u dzieci kończących podstawową edukację szkolną*, [w:] *Mózg — język — komunikacja*, red. M. Rutkiewicz-Hanczewska, J. Sławek, E. Kaptur, Poznań 2017, s. 55–68; U. Kalicińska, *Ćwiczenia ortofoniczne w terapii logopedycznej dzieci ryzyka dysleksji*, s. 16, [http://sp45.edu.pl/warsztat\\_pracy/cwiczenia\\_ortofoniczne.pdf](http://sp45.edu.pl/warsztat_pracy/cwiczenia_ortofoniczne.pdf) (dostęp: 20.10.2019).

<sup>7</sup> J. Morbitzer, *O istocie medialności młodego pokolenia*, „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34, s. 133.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 134.

Komunikacja bezprzewodowa wyparła tradycyjną korespondencję listową czy telefonię stacjonarną, umożliwiając natychmiastowe nadawanie i odbieranie informacji w dowolnym miejscu i czasie. Zmniejszanie się przeciętnego czasu trwania kontaktów interpersonalnych jest rezultatem zwiększenia liczby tych stosunków. [...] Ta forma przyspieszania ma kilka konsekwencji. Z jednej strony, ułatwia komunikowanie się — bez ograniczeń związanych z niedoskonałością systemu pocztowego, z drugiej strony, szybkość powoduje utratę precyzji. Znajduje to odzwierciedlenie przede wszystkim w niedbałości i powierzchowności współczesnej komunikacji<sup>9</sup>.

Zdajemy sobie sprawę z tempa zmian w rozwoju technologii cyfrowych i bardziej jesteśmy przygotowani na ich rozwój niż na jego zatrzymanie. Zauważamy wpływ nowych mediów na politykę, ekonomię i życie społeczne, rozumiemy ich oddziaływania na strukturę naszego mózgu oraz język<sup>10</sup>, rzadko kto jednak zauważa związek między rozwojem technologii cyfrowych a wymową. Technicyzacja kontaktów międzyludzkich tymczasem nie tylko wpływa na wytworzenie specyficznego kodu rozmów odbywanych za pomocą nowych mediów, ale też nie wymaga bezpośredniego kontaktu głosowego, a nawet dbałości o staranną artykulację — przyłożony do ucha kanał przekazu pozwala na ciche i mało wyraźne mówienie, ponieważ treść jest i tak dobrze słyszalna.

„Dobry mówca wie, że poprzez odpowiednie wygłoszenie tekstu można nie tylko przekonać słuchaczy, ale również dostarczyć im wzruszeń i przeżyć natury estetycznej”<sup>11</sup>. Tej wiedzy jest jednak zupełnie pozbawiony przeciętny młody człowiek, który nie zwraca uwagi na to, jak mówi. Nie wie, jak powstaje głos, co powoduje zróżnicowanie głosek, od czego zależy siła i barwa wydawanych przez niego dźwięków<sup>12</sup>. Ma problemy z zastosowaniem odpowiedniego tempa oraz z pauzowaniem i frazowaniem własnego tekstu, brakuje mu świadomości, że odpowiednie operowanie głosem wpływa na odbiór tego, co mówi, oraz na postrzeganie go przez innych<sup>13</sup>.

<sup>9</sup> A. Brosch, *Interakcje pośrednie młodzieży w kontekście komunikacji społecznej*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie wiedzy: niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, red. S. Juszczak, M. Musioł, A. Watoła, Katowice 2007, s. 296–297. Zob. też E. Miodek, *Tworzenie się nowych kodów językowych w komunikacji społecznej na przykładzie wypowiedzi internautów*, [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczak, I. Polewczak, Toruń 2005.

<sup>10</sup> Problem ten omówił, odwołując się do istniejącej literatury, Janusz Morbitzer (*op. cit.*); zob. też A. Brosch, *Komunikacja tekstowa a poczucie alienacji wśród młodzieży*, „Kultura i Edukacja” 2007, nr 2, s. 82–92.

<sup>11</sup> M. Barłowska, A. Budzyńska-Daca, M. Załęska, *Ćwiczenia z retoryki*, Warszawa 2012, s. 366.

<sup>12</sup> Studenci biorący udział w ćwiczeniach z emisji głosu (uwagi tu poczynione są wynikiem moich doświadczeń jako nauczyciela akademickiego) ze zdziwieniem spostrzegają na przykład mówienie na wydechu, udział narządów mowy w powstawaniu głosek, z takim samym zdziwieniem konstatują mrowienie wokół ust lub swędzenie nosa albo języka po serii ćwiczeń masujących narządy mowy, zaczynają zwracać uwagę na swój oddech, zauważają nawet zmianę barwy wypowiedzianej przez siebie głoski, jeśli jej artykulacja była przez dłuższy czas poddawana ćwiczeniom. Wszystkich tych i innych doświadczeń nie zaznali wcześniej.

<sup>13</sup> Zob. A. Tabisz, *Zarządzanie głosem w perspektywie edukacyjnej*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Literaria Polonica” 2020, nr 1 [w druku].

Dalsze zaniedbywanie ćwiczeń ortofonicznych jest zatem błędne i bardzo niewskazane. W przypadku uaktywniającej się pod wpływem nowych mediów dysleksji stosuje się programy terapeutyczne, zawierające gry usprawniające analizę i pamięć wzrokową, słuchową oraz umiejętności ortograficzne (np. Dyslektyk 2)<sup>14</sup>. Uczniowie mogą więc przez zabawę częściowo wyrównać deficyty rozwojowe. Nie ma takiej możliwości w przypadku wad wymowy, ponieważ ich korekta wymaga obecności specjalisty. Warto również zauważyć, że wpływ na stale rosnącą populację dzieci z wadliwą pracą aparatu mownego ma wyraźnie już zauważalna nieprawidłowa, bardzo niestaranna artykulacyjna ogółu Polaków, będąca wynikiem ich kontaktu z nowymi mediami bądź też zaniedbań szkoły, które nastąpiły po 1945 roku. Są oni rodzicami uczniów, u których obecnie stwierdza się wady wymowy; ich też w pierwszej kolejności naśladują dzieci, ucząc się języka. Winę za problemy artykulacyjne uczniów rozpoczynających naukę ponosi również szkoła, która dopuściła się zaniedbań wobec swoich wcześniejszych wychowanków, rodziców obecnych uczniów. Nie można usprawiedliwiać zaniedbywania ćwiczeń ortofonicznych brakiem czasu na realizację treści przedmiotowych. Wady wymowy jako objaw mogą być jedną z przyczyn specyficznych trudności w czytaniu i pisanii. Dalsze zaniedbywanie ćwiczeń będzie się więc do nich przyczyniać.

## Istota i rodzaje ćwiczeń ortofonicznych

Ćwiczenia ortofoniczne, jak je na początku zdefiniowaliśmy, są ćwiczeniami poprawnej wymowy wyrazów i ich połączeń. Ta definicja daje jednak ogólny ogląd działań składających i obejmuje jedną tylko grupę tych ćwiczeń. Elżbieta Sachajska wśród ćwiczeń ortofonicznych wyróżnia dwie grupy: **ćwiczenia wstępne** — oddechowe, fonacyjne, logorytmiczne, kształtujące słuch fonemacyjny i usprawniające narządy mowne oraz bezpośrednio związane z procesem mówienia **ćwiczenia artykulacyjne**<sup>15</sup>.

**Ćwiczenia wstępne** należy wykonywać z wszystkimi dziećmi, bez względu na to, czy przejawiają problemy artykulacyjne, czy też nie. U dzieci o prawidłowym rozwoju mowy służą utrwaleniu prawidłowej wymowy. U dzieci z problemami artykulacyjnymi „oddziałują na psychikę, powodują odprężenie umysłowe, budzą wiarę we własne siły w wyniku osiągniętych postępów, dają lepsze samopo-

<sup>14</sup> A. Ślósarz, *Media w służbie polonisty*, Kraków 2008, s. 23.

<sup>15</sup> E. Sachajska, *Uczymy poprawnej wymowy. Metodyka postępowania logopedycznego z dziećmi w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1981, s. 9. Ponieważ przywykliśmy już do korzystania z zasobów internetowych, przywołajmy inne opracowania ćwiczeń ortofonicznych, których autorki korzystały z przywołanej pracy: U. Sitko, *Materiał logopedyczny — wstępne ćwiczenia ortofoniczne*, [http://www.pp40.resman.pl/publ\\_logopedia.html](http://www.pp40.resman.pl/publ_logopedia.html) (dostęp: 10.10.2019); U. Kalicińska, *Ćwiczenia ortofoniczne w terapii logopedycznej dzieci ryzyka dysleksji*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji, [http://sp45.edu.pl/warsztat\\_pracy/cwiczenia\\_ortofoniczne.pdf](http://sp45.edu.pl/warsztat_pracy/cwiczenia_ortofoniczne.pdf) (dostęp: 10.10.2019).

czucie na skutek łatwiejszego nawiązywania kontaktu werbalnego z otoczeniem, braku skrępowania wynikającego z nieprawidłowej wymowy”<sup>16</sup>.

**Ćwiczenia oddechowe** mają na celu nauczanie różnicowania fazy wdechowej i wydechowej oraz wydłużania fazy wydechowej, zwiększenie pojemności płuc, naukę stosowania przerw we właściwych miejscach na nabranie powietrza podczas mówienia<sup>17</sup>, a także rozluźnienie i uspokojenie dziecka; wśród ćwiczeń oddechowych można wyróżnić: ćwiczenia mobilizujące aparat oddechowy, kształtujące oddychanie brzuszno-przeponowe, łączące oddychanie z ruchem oraz ćwiczenia oddechowo-fonacyjne. Będą to na przykład: ćwiczenia wdechu i wydechu przeponą w pozycji stojącej i siedzącej, ćwiczenia poprawnego oddechu z zastosowaniem form zabawowych, takich jak dmuchanie na paski bibuły, nadmuchiwanie baloników, puszczenie baniek mydlanych<sup>18</sup>.

**Ćwiczenia fonacyjne** mają za zadanie nauczanie dzieci posługiwania się głosem i ukształtowanie miękkiego nastawienia głosowego, polegającego na równoczesnym rozpoczęciu mówienia z fazą wydechu<sup>19</sup>. Stosowane są w celu zmniejszenia napięcia mięśni krtani i gardła, umiejętnego włączania rezonatorów głosowych podczas mówienia oraz ustalenia wysokości i natężenia głosu właściwego danej osobie; ćwiczenia te należy prowadzić po oddechowych, a następnie razem z ćwiczeniami oddechowymi, wydłużającymi fazę wydechową (powinny trwać krótko, by nie przeciążać mięśni krtani, a między kolejnymi ćwiczeniami należy robić krótkie przerwy). Będą to na przykład takie ćwiczenia, jak: mruczenie przez nos z wydłużaniem głosek *m* lub *n*, tak by drgały wargi i skrzydełka nosa, utrzymywanie jednostajnego, równego, monotonnego dźwięku opartego na jednej samogłosce: *aaaaa*, *ooooo*, *uuuuu*, *eeee*, *iiii*, *yyyy*, naśladowanie głosów zwierząt, przyrody, pojazdów<sup>20</sup>.

**Ćwiczenia logorytmiczne** wykorzystują elementy gimnastyczne, mające na celu usprawnienie całego ciała (koordynacji ruchowo-przestrzennej, orientacji przestrzennej, lokalizacji) oraz elementy muzyczne, rytmiczne (w celu kształtowania wrażliwości na muzykę i kształcenia słuchu muzycznego). Usprawniają one całe ciało i pośrednio wpływają na narządy mowne, umiejętność słuchania muzyki. Wyczuwanie rytmu przez odróżnianie akcentów rytmicznych ma z kolei wpływ na prawidłowe stosowanie prozodii mowy: melodii, akcentu i rytmu<sup>21</sup>. Ich zadaniem jest także uwrażliwienie i zwrócenie uwagi na zjawiska wspólne dla muzyki i wypowiedzi (na rytm, tempo, wysokość dźwięku, głośność, akcentację, frazowanie i artykulację). Będą to między innymi takie ćwiczenia, jak: odpowied-

<sup>16</sup> E. Sachajska, *op. cit.*, s. 10–11.

<sup>17</sup> *Ibidem*, s. 17.

<sup>18</sup> U. Kalicińska, *op. cit.*, s. 18.

<sup>19</sup> E. Sachajska, *op. cit.*, s. 18.

<sup>20</sup> U. Kalicińska, *op. cit.*, s. 19.

<sup>21</sup> E. Sachajska, *op. cit.*, s. 18.

nio ukierunkowane biegi, skoki i podskoki, zabawy i ćwiczenia z elementem równowagi, ćwiczenia z elementami czworakowania i pelzania, ćwiczenia rąk i nóg<sup>22</sup>.

**Ćwiczenia kształtujące słuch fonematyczny** (ćwiczenia słuchowe) służą kształtowaniu zdolności różnicowania głosek opozycyjnych, wyodrębnianiu głóskei w nagłosie, wygłosie oraz w środku wyrazu, wyrazów w zdaniu oraz kształceniu wzorców słuchowych<sup>23</sup>. Polegają między innymi na: rozpoznawaniu różnych dźwięków, źródła, miejsca i kierunku dźwięku, naśladowaniu wystukiwanego rytmu, wydzielaniu sylab w wyrazach, wyodrębnianiu samogłoski lub spółgłoski na początku albo na końcu wyrazu, tworzeniu ciągu wyrazów powstałych przez zmianę głoski na początku, w środku lub wewnątrz wyrazu, np. los, lot, kot, kit, mit, mat<sup>24</sup>.

**Ćwiczenia usprawniające narządy mowne** (ćwiczenia usprawniające motorykę narządów) są kontynuacją ćwiczeń całego ciała i mają na celu wykształcenie umiejętności układania narządów artykulacyjnych w sposób charakterystyczny dla wymawiania danej głoski, mają więc bezpośredni związek z ćwiczeniami artykulacyjnymi<sup>25</sup>. Polegają również na wzmocnieniu mięśni biorących udział w wytwarzaniu dźwięków mowy, wyczuciu położenia poszczególnych narządów oraz wypracowaniu celowych ruchów warg, języka i podniebienia. Obejmują ćwiczenia **usprawniające: język** (na przykład wysuwanie języka do przodu, unoszenie go na górną wargę, opuszczanie do brody, zwijanie języka w rulonik, młaskanie czubkiem lub środkiem języka); **wargi** (na przykład naprzemienne wysuwanie warg, jak przy *u*, a następnie rozchylanie jak przy *e*, gwizdanie, parskanie, cmokanie, naprzemienne ssanie górnej i dolnej wargi, wymawianie ciągu głóskei: *i-u*, *i-a*, *i-e*, *i-u*, *i-i*, *i-o*, *i-y*); **szczękę dolną** (na przykład opuszczanie i unoszenie szczęki, przesuwanie dolnej szczęki w lewą, a następnie w prawą stronę); **podniebienie miękkie** (na przykład głębokie oddychanie — wdech nosem, wydech ustami, energiczna wymowa połączeń głóskeowych: *ku*, *gu*, *ko*, *go*, *oko*, *ogo*, *uchu*, *ugu*; naśladowanie głosów ptaków, chrapanie, naśladowanie kaszlu); **policzki** (na przykład nadymanie policzków jak balonik, wciąganie policzków do wewnątrz, masowanie policzków dłońmi ruchem okrężnym)<sup>26</sup>.

Drugą grupę ćwiczeń ortofonicznych tworzą **ćwiczenia artykulacyjne właściwe**, bezpośrednio związane z procesem mówienia. Polegają one na wywołaniu prawidłowego brzmienia głóskei w izolacji, w sylabach, a następnie w wyrazach, związkach wyrazowych, zdaniach, aż do utrwalenia i automatyzacji właściwej artykulacji. Przystępujemy do nich, gdy dziecko jest odpowiednio przygotowane dzięki opisanym ćwiczeniom wstępnym<sup>27</sup>. Będą to na przykład ćwiczenia:

<sup>22</sup> U. Kalicińska, *op. cit.*, s. 19.

<sup>23</sup> E. Sachajska, *op. cit.*, s. 20.

<sup>24</sup> U. Kalicińska, *op. cit.*, s. 21–22.

<sup>25</sup> E. Sachajska, *op. cit.*, s. 21.

<sup>26</sup> U. Kalicińska, *op. cit.*, s. 22–24.

<sup>27</sup> *Ibidem*, s. 24.

— wymawianie zestawień głoskowych:

ba	be	by	bo	bu	bą	bę
ba-ap	be-ep	by-yp	bo-op	bu-up	bą-ap	bę-ep
aba	ebe	yby	obo	ubu	ąbą	ębę
ab-ba	eb-be	yb-by	ob-bo	ub-bu	ąb-bą	ęb-bę
ap-ba	ep-be	yp-by	op-bo	up-bu	ap-bą	ep-bę
ab-ma	eb-me	yb-my	ob-mo	ub-mu	ąb-mą	ęb-mę

— czytanie ze staranną, płynną realizacją obydwu samogłosek w wyrazach:

chaos, teatr, meandry, kakao, Noe, neon, Europa, kaowiec,  
kakaowiec, aerozol, peonia, aerobik, aeroplan, genealogia,  
woalka, karaoke, seans, dualizm, Orlean, orchidea, Romeo,  
idea, reactor, fluor, toaleta, kameleon, baobab

— czytanie łamańców językowych po uprzednim ich wyćwiczeniu:

Nie żebrz na zebrze.

Tata, czy tata czyta cytaty Tacyta?

Zamieć kamień w krzemień, przemień krzemień w rzemień.

Propozycji tych ćwiczeń, odpowiednio pogrupowanych, znajdziemy bardzo dużo w dostępnej literaturze<sup>28</sup>.

## Organizacja ćwiczeń ortofonicznych na lekcjach języka polskiego

Wiedzę o zaprezentowanych ćwiczeniach ortofonicznych zaczerpnięto z pozycji opracowanych przez logopedów. Jedna z nich kierowana jest do nauczycieli przedszkoli. Metodyka postępowania logopedycznego polonisty będzie jednak inna niż nauczycieli pracujących z tą grupą wiekową, inna także niż logopedy specjaliści, dlatego należy określić cele i zasady ćwiczeń ortofonicznych na języku polskim. Zaczniemy od tego, że każda z grup omówionych ćwiczeń jest trudniejsza od ją poprzedzających: fonacyjne są trudniejsze od oddechowych, logorytmiczne od fonacyjnych, słuchowe od logorytmicznych, usprawniające motorykę narządów mownych od słuchowych, a najwięcej problemów sprawiają artykulacyjne. Należałoby więc realizować je po kolei, zgodnie z zasadą stopniowania trudności<sup>29</sup>. Nie ma jednak potrzeby poświęcać zbyt dużo czasu na ćwiczenia mające usprawniać czynności, które uczniowie już opanowali<sup>30</sup>. Możemy przyjąć, że przeciętny dzieściołatek jest wystarczająco rozwinięty, by nie musieć przechodzić ćwiczeń oddechowych, fonacyjnych, logorytmicznych oraz kształcących słuch fonematyczny. Polonista powinien więc najwięcej czasu poświęcić ćwiczeniom usprawniającym

<sup>28</sup> Zob. na przykład przyp. 2–4.

<sup>29</sup> E. Sachajska, *op. cit.*, s. 23–24.

<sup>30</sup> *Ibidem*, s. 23.



motorykę narządów mownych oraz ćwiczeniom artykulacyjnym. Należy jednak przestrzec, że takie założenie może być błędne, zważywszy, że dzieci więcej czasu spędzają nieruchomo przed ekranem, niż bawiąc się z rówieśnikami na świeżym powietrzu, w naturalny sposób zdobywając sprawności odpowiadające poszczególnym rodzajom wstępnych ćwiczeń ortofonicznych.

## Cele ćwiczeń ortofonicznych

Celem prowadzenia ćwiczeń ortofonicznych jest dbałość i rozwinięcie u uczniów sprawności narządów mownych i aparatu oddechowego, tak by mogli oni bez przeszkód zaspokajać swoje potrzeby nadawcze i bez skrępowania zabierać głos zawsze, gdy odczują taką potrzebę. Stres związany z ważnymi momentami życia lub publicznymi wystąpieniami powoduje usztywnienie narządów artykulacyjnych, zwłaszcza gdy osoba zabierająca głos wie, że nie mówi wyraźnie. Dochodzi wówczas do dodatkowego usztywnienia wpływającego na wyrazistość mowy, zbędnych gestów i mimiki, a nawet nieświadomego podkreślania oddechu, które w trudnych sytuacjach mają zastąpić głosowe środki wyrazu.

Do celów ćwiczeń ortofonicznych należą zatem:

- zapobieganie błędom artykulacyjnym,
- zapobieganie nadmiernym uproszczeniom i asymilacjom,
- spowolnienie tempa mówienia,
- uelastycznienie narządów artykulacyjnych,
- zwrócenie uwagi na stronę wymawianiową procesu mówienia,
- zaszczepienie dbałości o staranną wymowę,
- doprowadzenie do dyskrecji i funkcjonalności pozagłosowych środków wyrazu,
  - zwrócenie uwagi na bezgłosny i niewidoczny oddech,
  - zadbanie o poprawność pauzowania i frazowania tekstu,
  - wspomaganie nauki czytania i poprawnego pisania (wynikających z korelacji przedmiotowej i wzajemnego oddziaływania na siebie czynności nadawczych i odbiorczych),
    - kształtowanie kultury osobistej dzięki wyćwiczeniu przyjmowania odpowiedniej postawy ciała oraz uaktywnienia głosowych środków wyrazu eliminujących niepotrzebne środki pozagłosowe.

## Zasady prowadzenia ćwiczeń ortofonicznych

Zasady, do których będą odwoływać się poloniści, są inne niż stosowane przez nauczycieli wcześniejszych etapów edukacyjnych oraz logopedów, ponieważ inne są cele ich pracy: logopeda na przykład koryguje wady wymowy, nauczyciel zaś

języka polskiego wspomaga prawidłowy rozwój ucznia i dba o jego staranną wymowę. Musi też pamiętać, że od jego konsekwencji w działaniu zależy prawidłowy rozwój narządów mowy oraz aparatu oddechowego. Okres szkoły podstawowej to czas, w którym następuje ich rozwój i utrwalenie pożądanых lub złych nawyków oddechowo-artykulacyjnych. W szkole średniej natomiast uczeń powinien już świadomie dbać o własną artykulację.

**Zasada dbałości o prawidłową postawę uczniów podczas mówienia.** Zacznijmy od tego, co podstawowe: od przyjmowania prawidłowej postawy podczas czytania i odpowiedzi. Najbardziej pożądana jest postawa stojąca — sylwetka wyprostowana, korpus wsparty na lekko rozchylonych nogach, ręce opuszczone wzdłuż tułowia lub zgięte w łokciach, dotykające tułowia podczas czytania. Uczeń powinien stać swobodnie, ale nie bujać się na boki, do przodu i do tyłu albo przestępować z nogi na nogę.

Podczas siedzenia natomiast powinien zajmować całe siedzisko krzesła, zachować wyprostowane plecy (nie powinny one dotykać oparcia), lekko rozchylone nogi utrzymać za pomocą stóp ustawionych na podłodze; ręce należy złożyć na kolanach lub oprzeć na stoliku. Bez względu na przyjętą pozycję idzie o niewymuszoną swobodę, ale też o taką postawę, by sprzyjała ona naturalnemu mówieniu — bez ucisku na przeponę, co utrudnia oddech, i odchylenia głowy do tyłu, co wymusza nienaturalny sposób mówienia.

**Zasada zwracania uwagi na realizację głosową (wykonanie),** czyli na to, jak uczeń mówi i czyta. Nauczyciel, zainteresowany zwykle tym, co wychowanek ma do powiedzenia lub czy prawidłowo wybrał fragment, który właśnie odczytuje, mniejszą uwagę zwraca na wykonanie: na staranność artykulacyjną, odpowiednie pauzowanie i frazowanie tekstu podczas odpowiedzi oraz okazjonalne, nieprzygotowane czytanie. Modulowanie głosu może w takich sytuacjach wydawać się przesadne i pretensjonalne, nie zaszkodzi jednak lekkie zaznaczenie treści głosowymi i pozagłosowymi środkami wyrazu. Idzie o to, by mówienie lub czytanie było staranne, z prawidłową modulacją i akcentuacją, by przyzwyczajając uczniów do starannego mówienia, bezgłośnego oddechu oraz do świadomego stosowania środków wyrazu, ich dyskrekcji i funkcjonalności.

**Zasada merytorycznej i dydaktycznej integracji międzyprzedmiotowej.** Realizacja niektórych ćwiczeń wprowadzających na lekcjach języka polskiego nie jest możliwa, dlatego ważna jest współpraca z nauczycielami wychowania fizycznego i śpiewu, którzy część swoich zajęć będą mogli poświęcić na wstępne ćwiczenia ortofoniczne bez szkody dla treści przedmiotowych. Na wychowaniu fizycznym uczniowie mogą wykonywać ćwiczenia oddechowe, niektóre ćwiczenia logorytmiczne: chody, biegi, skoki i podskoki, ćwiczenia z elementami równowagi, z elementami pełzania, czworakowania oraz naśladowania ruchów zwierząt, ćwiczenia rąk i nóg, ćwiczenia usprawniające i koordynacyjne, a na śpiewie: ćwiczenia oddechowe i fonacyjne, kształcące poczucie metrum, kształcące po-

czucie tempa, ćwiczenia słuchu fonematycznego, ćwiczenia usprawniające motorykę narządów mowy.

**Zasada współpracy z nauczycielami innych przedmiotów.** W przypadku współpracy z nauczycielami innych przedmiotów idzie przede wszystkim o uświadomienie im znaczenia prawidłowej postawy uczniów podczas mówienia. To minimum, które każdy może realizować na swoich lekcjach. Znacznie ważniejsze jest podjęcie współpracy z nauczycielami pierwszego etapu edukacyjnego. Elementy zabawy w nauczaniu na tym etapie pozwalają wprowadzić wiele ćwiczeń, które polonista może kontynuować na drugim etapie edukacyjnym. Ta współpraca powinna polegać na opracowaniu przy współudziale nauczyciela wychowania fizycznego i muzycznego ćwiczeń, które może realizować nauczyciel nauczania początkowego, integrując je z treściami prowadzonego przez siebie bloku przedmiotów. Poza przywołanymi publikacjami pomocą mogą służyć między innymi seria książek Elżbiety Chmielewskiej<sup>31</sup> lub pozycja Ewy Małgorzaty Skorek<sup>32</sup>.

**Zasada współpracy z rodzicami.** Rodzicom należy uświadomić, jak ważna dla ich dzieci jest prawidłowa artykulacja i zaproponować serię ćwiczeń, które mogą wykonywać w domu. Z pewnością nie mogą zastępować szkoły i nauczyciela, nie wykroczyliśmy jednak poza ich kompetencje i możliwości, jeśli poprosimy o w miarę systematyczny „masaż” narządów mowy, czyli zabawy je usprawniające, na przykład: naśladowanie odgłosów wydawanych przez zwierzęta i odgłosów świata, nadymanie policzków, ostrzenie czubka języka o czubki zębów, delikatne przygryzanie czubka języka. Serie takich ćwiczeń należy rodzicom zademonstrować i wprowadzać partiami. Można również poprosić ich, by dopilnowali ćwiczenia wierszyków logopedycznych. Te jednak muszą być przećwiczone z uczniami na lekcji.

**Zasada orientacji nauczyciela w problemach artykulacyjnych zespołu uczniowskiego** to jedna z podstawowych zasad, którymi powinien kierować się polonista, organizując pracę nad rozwijaniem języka uczniów, a także prowadząc ćwiczenia ortofoniczne. Nauczyciel nie prowadzi korekty zaburzeń mowy — nie mając ku temu odpowiedniego przygotowania i pracując w grupie, może te zaburzenia utrwaląć. Z tego powodu właśnie potrzebna jest wiedza na temat języka uczniów, w tym również o przejawianych przez poszczególnych uczniów problemach.

Stwierdziwszy w zespole na przykład nadmierne uproszczenia będące wynikiem zbyt szybkiego tempa mowy, należy doprowadzić do jego spowolnienia i zwrócić uwagę na prawidłową artykulację zbitek spółgłoskowych i samogłoskowych. Jeśli z kolei zauważymy u uczniów duże usztywnienie narządów artykulacyjnych, zanim przejdziemy do ćwiczeń ortofonicznych właściwych, trze-

<sup>31</sup> E. Chmielewska, *Zabawy logopedyczne i nie tylko. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Kielce 1995–2001.

<sup>32</sup> E.M. Skorek, *100 tekstów do ćwiczeń logopedycznych*, Gdańsk 2007.

ba będzie najpierw „rozmasować” narządy mowy. Podobnie należy postępować w sytuacji złych nawyków oddechowych. Ćwiczenia zawsze zaczynamy od eliminacji tych błędnych nawyków, które są w zespole uczniowskim najbardziej widoczne, stopniowo przechodząc do mniej zauważalnych, by prowadzić ćwiczenia o charakterze profilaktycznym.

**Zasada sprzedawania błędów uczniowskich.** Najważniejsza w pracy nauczyciela jest profilaktyka — podjęcie takich działań, które nie dopuszczają do pojawienia się złych nawyków artykulacyjnych. Zapobiegając im, ćwiczenia wprowadzamy partiami. Nie zapominamy przy tym o powtarzaniu uprzednio wprowadzonych. Takie postępowanie pozwala dość szybko uzmysłwić artykulację poszczególnych głosek i zbitkę głoskowych w środku i na granicy wyrazów, a zadaniem powtarzalności jest doprowadzenie do automatyzacji prowadzącej do nawyku i zapobiegającej błędom na tle wymawianiowym. Dlatego tak ważne jest rozpoczęcie ćwiczeń ortofonicznych już w nauczaniu początkowym. Prowadząc te ćwiczenia, polonista powinien demonstrować uczniom ich wykonanie, wyjaśniając ich istotę i ćwiczyć razem z zespołem.

**Zasada prowadzenia ćwiczeń z uczniem młodszym w formie zabawy.** Należy pamiętać, że im młodsze jest dziecko, tym mniej ujęć teoretycznych powinno charakteryzować jego pracę. Ponieważ ćwiczenia ortofoniczne stwarzają doskonałą okazję do zabawy, rezygnację z niej należy uznać za błąd dydaktyczny. W celu wywołania aktywności emocjonalnej można wykorzystać zabawne wierszyki logopedyczne, które — pisane przez ucznia — posłużą ćwiczeniu sprawności ortograficznej, natomiast ćwiczenie wymowy występujących w nich wyrazów kształtować będzie sprawność artykulacyjną. Ważne jest, by teksty będące podstawą ćwiczeń ortofonicznych charakteryzowała zabawna treść, a same ćwiczenia były dla uczniów atrakcyjne i wywoływały spontaniczną reakcję wesołości, której nie należy nadmiernie krępować.

**Zasada intelektualnego zainteresowania uczniów starszych ćwiczeniami ortofonicznymi.** W pracy z uczniem starszym zaangażowanie emocjonalne wywołane elementami zabawy jest równie ważne jak w pracy z dziećmi, jednak ze względu na postępujący rozwój ucznia bardzo ważne jest jego zaangażowanie intelektualne. Zasada ta będzie respektowana wówczas, gdy na przykład zwrócimy uwagę na rozbieżności między wymową a pisownią, uświadomimy, że pisownia zachowuje dawną wymowę, a więc jest łącznikiem między minioną (historyczną) a aktualną realizacją języka. Intelektualne zaangażowanie ucznia wystąpi również wtedy, gdy zauważy, jak zmienia się jego głos — siła, barwa, nośność — po zastosowaniu serii odpowiednich ćwiczeń lub jakie efekty dźwiękowe można uzyskać, stosując powtarzalność określonych zgłosek (może być to również wstęp do wprowadzenia instrumentacji głoskowej).

**Zasada integracji przedmiotowej.** Ćwiczenia ortofoniczne możemy połączyć z innymi działaniami przedmiotu: z nauczaniem ortografii, szkolnej fonetyki, ćwiczeniami słownikowymi, z nauką o fonetycznych środkach stylistycznych. Wy-

stąpią obowiązkowo, kiedy będziemy przygotowywać uczniów do recytacji, czytania i wygłaszania (zob. dalej: integracja ćwiczeń ortofonicznych z innymi działami przedmiotu). Warto jednak zwrócić uwagę, że mimo uwag dydaktyków nikt w praktyce nie wykorzystuje możliwości naturalnej integracji ćwiczeń ortofonicznych z nauczaniem fonetyki<sup>33</sup>.

**Zasada systematyczności w prowadzeniu ćwiczeń ortofonicznych.** Stosowanie się do niej zapewnia cykliczne występowanie pożądanых ćwiczeń w pracy z uczniem, co z kolei pozwala uzyskać zakładane efekty ich oddziaływania. Pamiętać też należy, żeby ćwiczenia ortofoniczne nie trwały zbyt długo, należy je natomiast często powtarzać. Planując pracę, trzeba więc starannie wkomponować je w rozkład materiału nauczania, zapewniając rytmiczność ich występowania.

## Integracja ćwiczeń ortofonicznych z innymi działami języka polskiego

Integracja ćwiczeń ortofonicznych wstępnych, a przede wszystkim ćwiczeń artykulacyjnych właściwych innym działom języka polskiego, pozwala uświadomić uczniom nie tylko przydatność ich wykonywania; może także pokazać, jak wspinały instrument posiadamy w sobie, zwrócić uwagę na przemiany, jakim ulega język, oraz jak są one rejestrowane, wreszcie — uatrakcyjnić zajęcia i oderwać je od teorii. Możliwości integracji tych ćwiczeń jest bardzo dużo. Dalej zostaną wskazane tylko ich przykłady.

Stosunkowo najprostsza i najłatwiejsza do realizacji jest integracja ćwiczeń ortofonicznych ze słownikowymi. Powinna występować, gdy uczeń styka się z nowym wyrazem, a obowiązkowo — jeśli jest to wyraz skomplikowany fonetycznie lub obcego pochodzenia. Wówczas oprócz zapisu zgodnego z normą ortograficzną należy także przećwiczyć jego wymowę, dzięki czemu utrwalamy graficzną i dźwiękową stronę wyrazu oraz jego znaczenie w pokładach pamięci.

W zakresie integracji ćwiczeń ortofonicznych z ortograficznymi należy zwrócić uwagę na te działania, które zapewniają integrację dydaktyczną: umożliwiają równoczesne rozwijanie wiedzy lub umiejętności, pozwalając zaoszczędzić czas przeznaczony na ich realizację. Przykładowo, chcąc przypomnieć lub wprowadzić pisownię *rz* po spółgłoskach (a przede wszystkim ćwiczyć ją), możemy zaproponować odpowiednie rymowanki, które najpierw zostaną napisane na tablicy i w zeszycie, a następnie, na podstawie zapisanego poprawnie przez ucznia tekstu,

---

<sup>33</sup> Zob. np. J. Fiszbak, *Nauczanie fonetyki w szkole*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996, s. 59–72; E. Awramiuk, *Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego*, [https://www.researchgate.net/profile/Elzbieta\\_Awramiuk/publication/329191073\\_Fonetyka\\_w\\_podrecznikach\\_do\\_nauki\\_jezyka\\_ojczystego/links/5bfbf307299bf10737f8b28d/Fonetyka-w-podrecznikach-do-nauki-jezyka-ojczystego.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elzbieta_Awramiuk/publication/329191073_Fonetyka_w_podrecznikach_do_nauki_jezyka_ojczystego/links/5bfbf307299bf10737f8b28d/Fonetyka-w-podrecznikach-do-nauki-jezyka-ojczystego.pdf) (dostęp: 10.10.2019).

będą wielokrotnie czytane, co pozwoli ćwiczyć wymowę trudnych artykulacyjnie fragmentów i/lub zwrócić uwagę na rozbieżności między wymową a pisownią.

Nim przejdziemy do zgłębiania z uczniami tajników instrumentacji głoskowej, można również uświadomić im, jakie wrażenia dźwiękowe da się uzyskać dzięki gromadzeniu i powtarzaniu określonych głosek. Prawidłowo wykonane ćwiczenie pozwoli zauważyć, że poniższe zestawienie odtwarza dźwięk dzwonów (głoski dźwięczne), ich pogłos (głoski nosowe) i zróżnicowanie tonów (samogłoski). Ćwicząc, uczniowie powinni silnie (wymowa ćwiczebna powinna być przesadna) i stosownie do wymowy danej głoski zwracać narządy mowy podczas artykulacji głosek zwartowybuchowych *p*, *b* oraz nosowych *m*, *n*. Ćwiczenie to służy prawidłowej artykulacji wskazanych głosek oraz uaktywnieniu rezonatorów nasady.

bam-pam bam-pam bam-pam pam-bam pam-bam pam-bam  
 ban-pan ban-pan ban-pan pan-ban pan-ban pan-ban  
 bum-pum bum-pum bum-pum pum-bum pum-bum pum-bum  
 bun-pun bun-pun bun-pun pun-bun pun-bun pun-bun  
 bim-pim bim-pim bim-pim pim-bim pim-bim pim-bim  
 bin-pin bin-pin bin-pin pin-bin pin-bin pin-bin

Obowiązkowo ćwiczenia ortofoniczne powinny poprzedzać zadawaną do domu naukę czytania lub recytacji. Uczniów nie można zostawić samych z problemem nauczania się pięknego wykonania. Na nic też zda się przypominanie jego zasad. Każdorazowo należy wskazać wyrazy lub zestawienia wyrazowe, które mogą nastroczać trudności artykulacyjnych, i kilkakrotnie przećwiczyć ich wymowę z podziałem na sylaby, z przedłużaniem samogłosek w sylabie, szeptem scenicznym oraz głośno<sup>34</sup>. Po pierwszych ćwiczeniach uczniowie bardzo szybko zorientują się, co może powodować trudności wymawianiowe i podczas kolejnych zajęć bez problemu wskażą odpowiednie przykłady. Każde głośne czytanie lub recytacja powinny być też poprzedzone kilkuminutowym masażem narządów mowy.

W szerokim zakresie ćwiczenia ortofoniczne będą korelowane z nauczaniem szkolnej fonetyki, począwszy od omawiania powstawania głosu ludzkiego, na upodobnieniach kończąc. Lekcje fonetyki możemy zacząć od uświadomienia bogactwa otaczających nas dźwięków, ich rodzajów, możliwości rozpoznawania i nazywania ich oraz naśladowania za pomocą ludzkiego głosu. Przechodząc do powstawania głosu i budowy narządów mowy, trzeba będzie zwrócić uwagę na płuca jako źródło powietrza, czyli rodzaj miechów, których pojemność i siła wpływają na głośność, a wydobywające się z nich pod ciśnieniem powietrze umożliwia zapoczątkowanie dźwięku. Następnie uświadomimy, co wywołuje barwę

<sup>34</sup> Zob. np. J. Fiszbak, *Pragmatyczna i integracyjna funkcja ćwiczeń w recytacji i estetycznym wygłaszaniu*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 163–176; *eadem*, *O metodzie interpretacji głosowej w pracy z uczniem szkoły podstawowej*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego (III)*, red. W. Sawrycki *et al.*, Toruń 2010, s. 265–283.

głosu i różnicuje głoski, zwracając uwagę na wiązadła głosowe, a następnie na zwiężenia, zbliżenia i zwarcia narządów mowy oraz na udział rezonatorów nasady.

Wszystkim tym i innym treściom towarzyszyć mogą i powinny odpowiednie ćwiczenia ortofoniczne: oddechowe, fonacyjne i artykulacyjne właściwie dopasowane do podejmowanych treści. Celem ich stosowania w przypadku przekazywania wiadomości z zakresu fonetyki będzie zwrócenie uwagi na dźwięk, jego powstawanie oraz skierowanie uwagi na narządy mowy biorące udział w procesie mówienia, natomiast samo ich wykonywanie powinno być elementem rozwijania sprawności artykulacyjnej.

## Organizacja ćwiczeń ortofonicznych

Zbudowanie projektu systematycznej pracy nad rozwojem aparatu mownego ucznia wymagać będzie od nauczyciela starannego przemyślenia realizacji ćwiczeń ortofonicznych w toku nauki przedmiotu oraz na konkretnych lekcjach. Przede wszystkim należy je uwzględnić w rozkładzie materiału, by stwierdzić, kiedy będą wykonywane oraz czy występują cyklicznie i w liczbie zapewniającej realizację założonych celów ich stosowania. Najprostszym sposobem uwzględnienia tych ćwiczeń w rozkładzie materiału jest wprowadzenie ich do opracowanego już rozkładu. Planując je, możemy wykonać następujące czynności:

1. najpierw uwzględnić możliwość integracji ćwiczeń ortofonicznych z innymi działami przedmiotu i odpowiednio zaznaczyć to w planie pracy;

2. następnie sprawdzić, czy ćwiczenia występują cyklicznie i wprowadzić ewentualną korektę. Nie można stwierdzić, ile razy w ciągu tygodnia lub miesiąca powinny się pojawić, ponieważ zależy to od potrzeb konkretnego zespołu klasowego. Wydaje się, że średnio nie powinny wystąpić rzadziej niż dwa, trzy razy w miesiącu. Ideałem byłaby częsta ich realizacja, należy jednak się liczyć z ograniczeniami czasowymi. Jednocześnie ćwiczenia te nie mogą trwać zbyt długo, w związku z czym zawsze można wygospodarować na nie kilka minut. W klasach młodszych szkoły podstawowej z pewnością będą występować częściej, na co pozwolą też możliwości integracyjne różnych działów przedmiotu;

3. na koniec należy zaplanować kolejność wprowadzania poszczególnych rodzajów ćwiczeń, uwzględniając konkretne problemy wymawianiowe zespołu klasowego, stopień trudności ćwiczeń oraz rozbieżności między wymową a pisownią. Trzeba pamiętać, że na ich prowadzenie nauczyciel ma kilka lat, nie ma więc konieczności spieszenia się kolejnymi ćwiczeniami i może spokojnie ćwiczyć oraz utrwalać już wprowadzone. Nie należy jednak zapominać o możliwości wystąpienia okazji dydaktycznej, czyli sprzyjających okoliczności do wprowadzenia określonych informacji. Wówczas powinno się je wprowadzić, nawet jeśli zostały zaplanowane na następny rok pracy.

Osobnym problemem jest rozważenie prowadzenia ćwiczeń ortofonicznych na lekcji. Zawsze należy łączyć je z treściami programowymi i na lekcję materiałem literackim lub językowym. Powinny one w sposób naturalny wypływać z toku zajęć, a więc trzeba odpowiednio wkomponować je w lekcję. Uczeń nie może odczuwać dysharmonii między tymi ćwiczeniami a innymi czynnościami występującymi podczas zajęć. Przykładowo, łącząc te ćwiczenia z ortograficznymi, można nadmienić, że wielokrotne poprawne i różnorodne czytanie napisanego tekstu pozwoli lepiej zapamiętać pisownię trudnych ortograficznie i wymawianio-wo wyrazów przez utrwalenie i połączenie ich wyglądu oraz brzmienia w umyśle (w pokładach pamięci). Podczas omawiania głosek (samogłosek) z kolei można poprosić, by uczniowie długo wymawiali samogłoski *a, o, u, e, y, i*, artykułując je głośno, półgłosem, szeptem (ćwiczenia fonacyjne), obserwując za pomocą czuć mięśniowo-ruchowych udział w ich wymawianiu poszczególnych narządów mowy (pionowych i poziomych ruchów języka, układu warg).

Jeśli uczniowie pierwszy raz spotykają się z określonymi ćwiczeniami, można uświadomić im, że wykonywane właśnie działania to gimnastyka buzi i języka, która rozwija narządy mowy, wpływa na ładne brzmienie wyrazów i kształtuje estetykę mowy (ładne mówienie). Wystąpi wówczas okazja zapowiedzenia częstszego odtąd występowania ich na lekcjach, a także zaproponowania, by uczniowie sami wykonywali je w domu, kształtując samodzielnie własną wymowę. Należy też pamiętać, że jeśli uczniowie po raz pierwszy spotkają się z ćwiczeniami dopiero w klasach starszych szkoły podstawowej, a tym bardziej w szkole średniej, nie podejść do nich z należytą uwagą i potrzebne będą dodatkowe zabiegi, by zechcieli świadomie ćwiczyć. Dlatego ważne jest, by wprowadzić je jak najwcześniej, zwłaszcza że sprzyjają temu zarówno treści programowe, jak i predyspozycje osobowościowe dzieci.

## Bibliografia

- Awramiuk E., *Fonetyka w podręcznikach do nauki języka ojczystego*, [https://www.researchgate.net/profile/Elzbieta\\_Awramiuk/publication/329191073\\_Fonetyka\\_w\\_podrecznikach\\_do\\_nauki\\_jezyka\\_ojczystego/links/5bfbf307299bf10737f8b28d/Fonetyka-w-podrecznikach-do-nauki-jezyka-ojczystego.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Elzbieta_Awramiuk/publication/329191073_Fonetyka_w_podrecznikach_do_nauki_jezyka_ojczystego/links/5bfbf307299bf10737f8b28d/Fonetyka-w-podrecznikach-do-nauki-jezyka-ojczystego.pdf) (dostęp: 10.10.2019).
- Barłowska M., Budzyńska-Daca A., Załęska M., *Ćwiczenia z retoryki*, Warszawa 2012.
- Bąk P., *Czytanie i recytacja w klasach początkowych*, Warszawa 1984.
- Bąk P., *Nauka czytania i recytacji w wyższych klasach szkoły podstawowej*, Warszawa 1972.
- Bednarek J.D., *Ćwiczenia wyrazistości mowy*, Wrocław 2002.
- Brosch A., *Interakcje pośrednie młodzieży w kontekście komunikacji społecznej*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie wiedzy: niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej i kulturowej*, red. S. Juszczyk, M. Musioł, A. Watola, Katowice 2007, s. 296–301.
- Brosch A., *Komunikacja tekstowa a poczucie alienacji wśród młodzieży*, „Kultura i Edukacja” 2007, nr 2, s. 82–92.
- Chmielewska E., *Zabawy logopedyczne i nie tylko. Poradnik dla nauczycieli i rodziców*, Kielce 1995–2001.



- Dunaj B., *Zasady poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski” 86, 2006, z. 3, s. 161–172, <http://mbc.malopolska.pl/dlibra/plain-content?id=34648> (dostęp: 10.10.2019).
- Fiszbak J., *Nauczanie fonetyki w szkole*, [w:] *Z dydaktyki języka ojczystego w szkole*, red. S. Gala, Łódź 1996, s. 59–72.
- Fiszbak J., *O metodzie interpretacji głosowej w pracy z uczniem szkoły podstawowej*, [w:] *Problematyka tekstu głosowo interpretowanego (III)*, red. W. Sawrycki, P. Tański, D. Kaj, E. Krużyńska, Toruń 2010, s. 265–283.
- Fiszbak J., *Pragmatyczna i integracyjna funkcja ćwiczeń w recytacji i estetycznym wygłaszaniu*, [w:] *Wiązanie kształcenia językowego z literacko-kulturowym w gimnazjach i liceach*, red. Z. Uryga, R. Jedliński, M. Sienko, Kraków 2007, s. 163–176.
- Jeżewska-Krasnodębska E., *Współwystępowanie dysleksji rozwojowej i zaburzeń mowy u młodzieży kończącej podstawową edukację szkolną — skala zjawiska*, „Studia Pragmalingwistyczne” 2018, nr 10, s. 245–256.
- Jeżewska-Krasnodębska E., *Występowanie zaburzeń mowy i wymowy u dzieci kończących podstawową edukację szkolną*, [w:] *Mózg — język — komunikacja*, red. M. Rutkiewicz-Hanczewska, J. Sławek, E. Kaptur, Poznań 2017, s. 55–68.
- Kalicińska U., *Ćwiczenia ortofoniczne w terapii logopedycznej dzieci ryzyka dysleksji*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Dysleksji, [http://sp45.edu.pl/warsztat\\_pracy/cwiczenia\\_ortofoniczne.pdf](http://sp45.edu.pl/warsztat_pracy/cwiczenia_ortofoniczne.pdf) (dostęp: 10.10.2019).
- Karpowicz T., *Kultura języka polskiego: wymowa, ortografia, interpunkcja*, Warszawa 2009.
- Klemensiewicz Z., *Prawidła poprawnej wymowy polskiej*, Kraków 1930 i wyd. nast.
- Kołodziejek E., *Poprawna polszczyzna w praktyce. Poradnik dla tych, którzy chcą dobrze mówić i pisać po polsku*, Szczecin 2002.
- Kotlarczyk M., *Podstawy sztuki żywego słowa: instrument, dykcja, ekspresja*, Warszawa 1961.
- Kotlarczyk M., *Podstawy sztuki żywego słowa (instrument — dykcja — ekspresja)*, Rzym 1976.
- Mikuta M., *Kultura żywego słowa*, Warszawa 1963.
- Miodek E., *Tworzenie się nowych kodów językowych w komunikacji społecznej na przykładzie wypowiedzi internautów*, [w:] *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, red. S. Juszczyk, I. Polewczyk, Toruń 2005.
- Morbitzer J., *O istocie medialności młodego pokolenia*, „Neodidagmata” 2011–2012, nr 33/34, s. 131–153.
- Podracki J., *Czy to naprawdę po polsku? Poradnik językowy*, Warszawa 1993.
- Rocławski B., *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1981 i wyd. nast.
- Rutkowska-Błochowiak I., *Gimnastyka buzi na wesoło*, Poznań 2002.
- Sachajska E., *Uczymy poprawnej wymowy. Metodyka postępowania logopedycznego z dziećmi w wieku przedszkolnym*, Warszawa 1981 i wyd. nast.
- Sitko U., *Materiał logopedyczny — wstępne ćwiczenia ortofoniczne*, [http://www.pp40.resman.pl/publ\\_logopedia.html](http://www.pp40.resman.pl/publ_logopedia.html) (dostęp: 10.10.2019).
- Skorek E.M., *100 tekstów do ćwiczeń logopedycznych*, Gdańsk 2007.
- Skorek E.M., *Oblicza wad wymowy*, Warszawa 2001.
- Ślósarz A., *Media w służbie polonisty*, Kraków 2008.
- Tabisz A., *Zarządzanie głosem w perspektywie edukacyjnej*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Literaria Polonica” 2020, nr 1 [w druku].
- Tarasiewicz B., *Mówię i śpiewam świadomie*, Kraków 2012.
- Tenner J., *Estetyka żywego słowa*, Lwów-Warszawa 1904, [http://delibra.bg.polsl.pl/Content/42685/BCPS\\_46838\\_1904\\_Estetyka-zywego-slow.pdf](http://delibra.bg.polsl.pl/Content/42685/BCPS_46838_1904_Estetyka-zywego-slow.pdf) (dostęp: 10.10.2019).
- Tenner J., *Podręcznik sztuki czytania*, Lwów 1914, [http://delibra.bg.polsl.pl/Content/42284/BCPS\\_46469\\_1917\\_Podrecznik-sztuki-cz.pdf](http://delibra.bg.polsl.pl/Content/42284/BCPS_46469_1917_Podrecznik-sztuki-cz.pdf) (dostęp: 10.10.2019).
- Toczyska B., *Lamańce z dedykacją czyli makaka ma Kama*, Gdańsk 2009.
- Toczyska B., *Sarabanda w chaszczach. Ćwiczenia samogłosek*, Gdańsk 1997.

Walczak-Deleżyńska M., *Aby język giętki... Wybór ćwiczeń artykulacyjnych od J. Tennera do B. Tochyskiej*, Wrocław 2001.

Wieczorkiewicz B., *Sztuka mówienia. Poradnik*, Warszawa 1971 i wyd. nast.