




ELŻBIETA AWRAMIUK

 <https://orcid.org/0000-0003-1769-7265>

Uniwersytet w Białymstoku

Konceptualizacja relacji między mową i pismem w zapiskach małych dzieci

The Conceptualization of the Relationship Between Speech and Writing in the Writings of Young Children

Abstract: The notes of young children who have already learned Polish letters but have not yet started institutional learning or are at the beginning of school education, have a non-standard graphic form. The aim of the article is to show the positive consequences of looking at such records as the effect of the intentional use of the script, located between the orthographic representation and the phonetic transcription. The change of perspective allows us to reconstruct the ways of children's conceptualization of writing and its relation to speech. Children's notes reflect the ways of categorizing speech sounds and reconstructing the native language's graphemic system, and also illustrate the process of increasing language awareness. Perceiving children's deviations from standard spelling in terms of the attempts to reflect pronunciation rather than misspellings offers an opportunity to help them learn to read and write more effectively.

Keywords: notes of young children, semi-phonetic notation, conceptualization, handwriting analysis, learning to write

Abstrakt: Zapiski małych dzieci, które poznały już polskie litery, ale jeszcze nie rozpoczęły instytucjonalnej nauki bądź znajdują się na początku szkolnej edukacji, mają niestandardową postać graficzną. Celem artykułu jest wykazanie pozytywnych konsekwencji spojrzenia na takie zapisy jako na efekt intencjonalnego zastosowania pisma, znajdującego się między reprezentacją ortograficzną a transkrypcją fonetyczną. Ta zmiana perspektywy pozwala zrekonstruować sposoby dziecięcych konceptualizacji dotyczących pisma i jego relacji z mową. Dziecięce zapiski stanowią odbicie sposobów kategoryzacji dźwięków mowy oraz rekonstruowania systemu graficznego języka ojczystego, a także obrazują proces narastania świadomości językowej. Postrzeganie spotykanych w zapiskach dzieci odstępstw od standardowej ortografii w kategoriach prób odzwierciedlenia wymowy, a nie błędów ortograficznych, stwarza szansę na efektywniejszą pomoc dzieciom w nabywaniu umiejętności czytania i pisania.

Słowa kluczowe: zapiski małych dzieci, zapis półfonetyczny, konceptualizacja mowy w piśmie, analiza pisma, nauka pisania

Wprowadzenie

Zapiski małych dzieci, które poznały już polskie litery, ale jeszcze nie rozpoczęły instytucjonalnej nauki bądź znajdują się na początku szkolnej edukacji, mają nie-standardową postać graficzną. Koncentracja na stronie graficznej zapisu w edukacji wczesnoszkolnej jest uznawana za dysfunkcjonalną wobec pisania jako ekspresji własnych myśli (Klus-Stańska, Nowicka, 2005: 49), w kształceniu polonistycznym jednak – nie bez powodu – docenianie poprawnościowego aspektu zapisu ma długą tradycję.

Postać graficzna polskich tekstów jest skonwencjonalizowana w tym sensie, że kształt poszczególnych wyrazów określają reguły ortograficzne. Zapis ortograficzny wywołuje w umyśle odbiorcy skojarzenie ze znakiem językowym i kieruje uwagę na znaczenie. Forma graficzna odnosi się w jakimś zakresie do materii fonicznej, ale nie są one równoważne; ortografia polska stanowi efekt wielowiekowego rozwoju (por. Jodłowski, 1979; Polański, 2004; Saloni, 2005), z czasem narosły więc rozbieżności między tym, co się mówi, a tym, co się pisze. W efekcie we współczesnym języku polskim istnieją skomplikowane zależności między pisownią a wymową (por. Wiśniewski, 1998; Ostaszewska, Tambor, 2000). Wykształcenie umiejętności poprawnego pisania zgodnego z zasadami pisowni polskiej, które stanowi jeden z celów szkolnej edukacji polonistycznej (PP, 2017: 59), to zatem naturalny warunek skutecznej komunikacji za pomocą pisma.

Kiedy w piśmie chce się zwrócić uwagę nie na znaczenie, ale na stronę dźwiękową komunikatu językowego (na przykład zasygnalizować, że głoski nagłosowe w wyrazach *trzeba* i *tato* nie są takie same), pojawia się potrzeba zastosowania notacji łamiącej konwencji obowiązujące w języku pisanym. Specjaliści (między innymi lingwiści, logopedzi, leksykografowie) stosują w tym celu transkrypcję fonetyczną, która służy utrwaleniu postaci brzmieniowej wypowiedzi językowej za pomocą określonych symboli graficznych.

Poza usystematyzowanymi sposobami zapisu wymowy istnieją mniej lub bardziej zwyczajowe rozwiązania, w których do przybliżenia wymowy używa się liter danego języka. W literaturze przedmiotu taką notację nazywa się pisownią pół-fonetyczną (por. Dunaj, 2006), uproszczoną pisownią fonetyczną (por. Urbańczyk, Lubaś, 1990: 10), transkrypcją uproszczoną (por. Miodunka, 1977: xxiv) lub pismem ortograficzno-fonetycznym (Awramiuk, 2021). Ten rodzaj uproszczonej transkrypcji bazuje na konkretnym systemie graficznym¹, ale łączy elementy pisowni

¹ Odczytanie poprawnej formy dźwiękowej na podstawie pisma ortograficzno-fonetycznego jest możliwe jedynie wtedy, gdy osoba odkodowująca informacje zna zasady ortograficzne panujące

ortograficznej i fonetycznej. Celem takiego zapisu jest oddanie wymowy oparte na podstawowych w danym języku zasadach korespondencji między grafemem a fonemem bez konieczności wprowadzania nowych symboli i konwencji notacyjnych.

Pismo ortograficzno-fonetyczne wykorzystuje się przede wszystkim w słownikach jedno- i wielojęzycznych, w rozmówkach, encyklopediach, leksykonach i poradnikach językowych adresowanych do szerokiego grona odbiorców oraz w materiałach edukacyjnych (podręcznikach, zeszytach ćwiczeń itp.), a także, w coraz większym zakresie, na różnego rodzaju stronach internetowych poświęconych poradnictwu językowemu (por. np. Łataś, [b.r.]; Naskręt, [b.r.]).

Zapiski małych dzieci na pewnym etapie rozwoju ich umiejętności pisania można uznać za szczególny przykład pisma ortograficzno-fonetycznego. Co prawda wczesne pisanie oznacza coś więcej niż transkrypcję rozumianą jako koncentracja na stronie dźwiękowej komunikatu językowego, gdyż proces poznawania kodu wiąże się ze znaczeniem, a pisanie jest kształtowane raczej przez intuicję fonologiczną niż konwencję ortograficzną. Dzieci często właściwie oddają formę brzmieniową jednostek leksykalnych, a niestandardowa postać graficzna dziecięcych zapisków wynika z braku obycia piszących ze skonwencjonalizowanym kodem graficznym.

Celem niniejszego artykułu jest wykazanie pozytywnych konsekwencji spojrzenia na wytwory pisemne dzieci w wieku 6–8 lat jako na efekt intencjonalnego wykorzystania pisma znajdującego się między transkrypcją fonetyczną a reprezentacją ortograficzną.

Od uproszczonego zapisu wymowy do pisma ortograficznego

Umiejętności czytania i pisania rozwijają się na bazie pewnej wiedzy językowej (implicitnej, nabywanej spontanicznie), którą dziecko ujawnia między innymi w pierwszych próbach pisania. Małe dzieci, jeszcze zanim rozpoczną systematyczną naukę czytania i pisania w szkole, mają bezpośredni kontakt z tekstami pisanymi. Wiedzę na temat pisma, jego funkcji i relacji między mową a pismem dzieci – podobnie jak w przypadku rozwoju języka mówionego – nabywają od dorosłych, „którzy stają się dla nich jednym z kluczowych czynników rozwoju nie tylko jako wzory do naśladowania, lecz także właśnie jako źródło informacji przekazywanej wprost lub zapośredniczonej w słowie pisanym i mediach” (Niesporek-Szamburska, 2013: 7).

w danym piśmie. Jeśli zatem Polak zapisze polskim alfabetem imię Anglika, to ten – jeśli nie zna języka polskiego i jego pisma – nie będzie w stanie odtworzyć formy brzmieniowej takiego zapisu.

Przedszkolaki poproszone o napisanie czegoś na ogół polegają na swojej implicytnej wiedzy i podejmują próby reprezentowania w piśmie różnych jednostek mowy – tworzą rozpoznawalne symbole, coś na kształt własnego systemu pisania². Z czasem dzieci uczą się dekodowania dźwięków mowy i zapisywania ich za pomocą symboli. Bernadeta Niesporek-Szamburska nazywa te umiejętności aspektem technicznym zapisu nowej odmiany języka (Niesporek-Szamburska, 2010: 108).

W modelu nabywania umiejętności porozumiewania się w języku polskim za pomocą pisma (por. Krasowicz-Kupis, Awramiuk, 2017) wyróżniono trzy stadia: wstępne (przed opanowaniem pisma), kluczowe (związane z opanowaniem pisma) i wprawy (związane z automatyzacją posługiwania się pismem). Granice stadiów są płynne, uzależnione raczej od doświadczeń dziecka niż od jego wieku.

Istotą stadium kluczowego, którego początek zwykle pokrywa się z rozpoczęciem formalnej nauki szkolnej, jest „rozpracowanie kodu” wykorzystywanego w piśmie i nabranie wprawy w korzystaniu z tego kodu. Etap ten cechuje się przechodzeniem od uproszczonego zapisu wymowy do reprezentacji ortograficznej. Najpierw dziecko stara się oddać to, co słyszy (jak specjalista w transkrypcji fonetycznej), a z czasem zaczyna rozumieć, że na kształt graficzny zapisywanego wyrazu wpływ mają nie tylko fonetyczne czynniki. Wraz z wiekiem i doświadczeniem edukacyjnym rośnie poziom świadomości grafotaktycznej uczących się, która jest skorelowana z poprawnością zapisu ortograficznego (Zawadka, 2019: 183).

Na początku procesu nabywania umiejętności pisania największe wyzwanie dla dziecka stanowi zrozumienie segmentalnej struktury wyrazu, które umożliwia jego dekodowanie w czytaniu i kodowanie w pisaniu. Niezbędna w nauce czytania i pisania w piśmie alfabetycznym świadomość fonemiczna kształtuje się u dzieci pod wpływem pewnego typu aktywności (na przykład uczenia się rymowanek), ale także pod wpływem kontaktu ze słowem pisany. Ze względu na początkowe trudności z analizą fonetyczną dziecięce transkrypcje na tym etapie są częściowe i błędne. Struktura fonologiczna wyrazów miewa częściową reprezentację (na przykład **koc* ‘kocyk’), nierzadko poprawnie zapisany jest tylko początek wyrazu (na przykład **rda* ‘ryba’). Dochodzi do licznych substytucji w reprezentacji fonemu, litery bywają przestawione, opuszczone, zamienione miejscami, liter może też być więcej niż powinno (na przykład **dad*, **dmo*, **dm*, **doma* ‘dom’).

Z czasem dzieci coraz lepiej oddają strukturę fonetyczną wyrazu, choć w dalszym ciągu jego postać graficzna odbiega od standardowej reprezentacji. Wynika to z tego, że dziecięcy twórcy tekstów pisanych stosują nowo poznaną wiedzę dotyczącą relacji między grafemem a fonemem bezwyjątkowo, na przykład wiedząc,

² W literaturze anglojęzycznej zapiski tego typu zwane są: *invented spelling*, *developmental spelling*, *emergent spelling* albo *early writing* (zob. Awramiuk, 2013).

że /f/ zapisuje się jako *f*, piszą **lef* ‘lew’. Prawidłowo odtwarzają relacje między dźwiękiem a literą, nie mają jednak wystarczającej wiedzy na temat specyfiki polskiego systemu pisma, przypisują więc grafemom jedynie podstawową wartość.

Wraz z nabywaniem doświadczenia w kontakcie z pismem rozwija się świadomość morfologiczno-ortograficzna. Jej przejawem jest dostrzeganie różnych sposobów reprezentowania w piśmie jednego fonemu (na przykład /s/ zapisywane jako *ś* lub *si* w zależności od pozycji fonemu w wyrazie) oraz sukcesywne uwzględnianie w zapisie informacji morfologicznej.

W stadium wprawy dzieci osiągają techniczną biegłość w pisaniu. Pod koniec nauki w klasie trzeciej dzieci piszą już dłuższe teksty i choć sprawność tekstotwórcza uczniów wymaga jeszcze wielu lat kształcenia, jest już wyraźnie zarysowana³.

Pisanie jako testowanie hipotez

W kolejnych fazach rozwoju porozumiewania się za pomocą pisma uwidaczniają się sposoby konceptualizacji mowy. Kiedy dziecko poznaje literę, najpierw uczy się jej podstawowej wartości, potem sprawdza stawiane przez siebie hipotezy na temat subkodu pisanego i jego relacji do subkodu mówionego, a w końcu uczy się, jak ortograficznie zapisać to, co mówi i słyszy. Faza testowania – w przywołanym modelu nabywania umiejętności komunikacji pisemnej zwana stadium kluczowym – owocuje zapisami, które pozwalają zrozumieć, jak dzieci interpretują słyszane dźwięki oraz zależności między nimi a ich graficznymi reprezentacjami. W dalszej części tekstu zostaną omówione przykładowe zapisy wyselekcjonowane ze swobodnych tekstów dzieci w wieku 6–8 lat.

Świadomość odrębności jednostek leksykalnych dziecko manifestuje w piśmie bardzo wcześnie, choć na początku stosuje w tym celu niestandardowe środki graficzne, na przykład: *PIŁECZKI.DO.ZABAWY⁴ ‘piłeczki do zabawy’; *STRASZNA-PSZGODA-Z-BYKIEM ‘straszna przygoda z bykiem’. Błędy w segmentacji wyrazów dotyczą najczęściej ciągów graficznych, które w mowie stanowią jeden zestrój akcentowy. Zapisy takie jak: *ZADUŻO ‘za dużo’, *ZEMNOŁ ‘ze mną’, **pobawisz się* ‘pobawisz się’, **niechce*, świadczą zatem o niezadowolającym opanowaniu reguł

³ Anna Guzy i Bernadeta Niesporek-Szamburska (2013) w swoich badaniach wykazały, że w pewnych aspektach kompetencja tekstotwórcza dzieci z klasy trzeciej jest wyższa niż kompetencja gimnazjalistów. Także Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów dowodzi, że dzieci potrafią zaskoczyć dorosłych swoją wiedzą i umiejętnościami w zakresie pisania (Żytko, 2013).

⁴ Kapitaliki oddają dziecięce zapisy z użyciem wielkich liter – wersalików.

wyodrębniania jednostek wyrazowych na podstawie innej niż fonologiczna, zwykle jednak nie sygnalizują trudności dziecka z dokonywaniem analizy dźwiękowej. Wraz z narastaniem świadomości morfologiczno-ortograficznej ucznia przejściowo pojawiają się zapisy polegające na nadmiernym rozczłonkowaniu tekstu na wyrazy, polegającym na wydzielaniu przedrostków homonimicznych z przyimkami, na przykład **po bawisz* ‘pobawisz’ **po płynęły* ‘popłynęły’.

Więcej trudności nastręcza dzieciom określenie liczby jednostek dystynktywnych w danym wyrazie, co wiąże się z niedostatecznym rozumieniem segmentalnej natury ciągu dźwiękowego. Trudności z segmentacją fonologiczną odzwierciedla przede wszystkim opuszczanie liter. Dzieci uczące się pisania w języku polskim najczęściej opuszczają literę *y*, na przykład **rba* ‘ryba’⁵, co wynika z przypisywania literze spółgłoskowej wartości sylaby, na przykład *r* → [ry]. Zgłoska jest jednostką wyczuwalną intuicyjnie, a dziecko uczące się pisać w systemie alfabetycznym musi nauczyć się notować wyabstrahowane fonemy. Zapisy takie jak: **dm* ‘dym’, **kock* ‘koczek’, **motl* ‘motyl’, **dńa* ‘dynia’, **grzwka* ‘grzywka’, stanowią pośredni etap między analizą sylabową a fonemową. Ich specyfika w języku polskim wiąże się z opuszczaniem litery odpowiadającej samogłosce, która występuje jako naturalny element wokaliczny przy próbie wymawiania spółgłosek nieszczelinowych w izolacji.

Zapisy takie jak: **sinieg* ‘śnieg’, **siwy* ‘siwy’, **gżywka* ‘grzywka’ czy **rżaba* ‘żaba’, także świadczą o poprawnym odzwierciedlaniu przez dziecko struktury fonologicznej, ale ujawniają pewne niedostatki świadomości ortograficznej. Wiążą się ze specyfiką polskiego systemu graficznego, w którym pewne fonemy są oddawane w dwojaki sposób (por. /ś/ → ś lub si, /ż/ → ż lub rz). Dziecko najpierw polega na podstawowych informacjach (na przykład /ś/ zapisuje się jako ś, a /ż/ – jako ż), a następnie – wraz z ich uzupełnianiem – może wybrać nieprawidłową w danym kontekście reprezentację graficzną (por. **sinieg*, **gżywka*) bądź skontaminować obie (por. **siwy*, **rżaba*).

Świadectwem dobrego słuchu fonetycznego małych nadawców tekstów pisanych są zapisy odpowiadające w standardowej ortografii literom *ę* i *ą*. Dzieci odzwierciedlają zgodną z normami ortofonicznymi zdenalizowaną wymowę głosek odpowiadających tym literom przed *l* i *ł* w formach czasu przeszłego czasowników (na przykład **popłynęły* ‘popłynęły’) oraz literze *ę* w wygłosie (na przykład **lubie* ‘lubię’), dwusegmentalną realizację liter *ę* i *ą* przed spółgłoskami zwartymi i zwarto-szczelinowymi (por. **tromba* ‘trąba’, **kaczontko* ‘kaczątko’), a nawet asynchroniczną realizację litery *ą* w wygłosie (na przykład **soł* ‘są’, **joł* ‘ją’, **wodeł* ‘wodę’). Nietypowość

⁵ Opuszczanie liter samogłoskowych w piśmie małych dzieci jest doskonale znane także na gruncie innych języków i w każdym z nich ma swoje specyficzne uwarunkowania, co uwidaczniają badania porównawcze (por. np. Defior, Martos, Cary, 2002; Seymour i in., 2003; Viise i in., 2011; Awramiuk i in., 2014).

ostatnich z przytoczonych przykładów dziecięcej rekonstrukcji zależności między grafemem a fonemem wynika z tego, że wygłosowy segment nosowy (rezonans nosowy twardy, *u* niezgłoskotwórcze nosowe) nie ma wśród liter polskiego alfabetu swego odpowiednika. Do zapisu tego segmentu dziecko wybiera literę *ł* najbliższą w jego wyobrażeniu słyszalnemu dźwiękowi, służącą do oznaczania głoski o niemal identycznych cechach artykulacyjnych. Zapisy tego typu stanowią ilustrację problemów w uogólnieniu relacji między grafemem a fonemem i powstają w wyniku swoistego sposobu językowej interpretacji słyszanych dźwięków.

Kiedy w wyniku kontaktu ze słowem pisanim i otrzymywania informacji zwrotnych od dorosłych rośnie świadomość morfologiczna dziecka, powstają zapisy świadczące o nieudanych próbach generalizowania pewnych prawidłowości. Zapis **nikt nie chce* 'nikt nie chce' może pojawić się w momencie, kiedy dziecko dowie się, że czasem choć słyszy [e] na końcu wyrazu, do zapisu tego fonemu powinno wybrać literę *ę*.

Wraz z rozwojem świadomości morfologicznej defonetyzuje się pisownia morfemów gramatycznych. Przykładowo, wykładnik dopełniacza liczby mnogiej rzeczowników rodzaju męskiego przechodzi od postaci fonetycznej **-uf*, przez pośrednią **-uw*, aż w końcu ulega stopniowej stabilizacji w reprezentacji ortograficznej *-ów*.

Przeanalizowane przykłady dowodzą, że dziecięce konceptualizacje dotyczące pisma i jego relacji do mowy dają wgląd w fonologiczne reprezentacje słów oraz stosowane przez dzieci strategie segmentacji wyrazowej i fonologicznej, a także obrazują proces narastania świadomości językowej (przyswajania zasad grafo-taktycznych, morfologicznych, ortograficznych).

Podsumowanie

Na początkowym etapie nauki czytania i pisania dziecko stoi przed problemem zrozumienia nie tyle tego, co słyszy, ile tego, jak się zapisuje to, co słyszy. Sposób rozumienia przez dzieci relacji między mową a pismem jest obrazowany przez proces odkrywania przez dzieci zasad działania kodu służącego do zapisu języka mówionego, dziecięce zapiski mogą być zatem traktowane jako odbicie sposobów kategoryzacji dźwięków mowy oraz rekonstruowania systemu graficznego języka ojczystego. Postrzeganie odstępstw dziecięcych zapisków od standardowej ortografii w kategoriach prób odzwierciedlenia wymowy, a nie błędów ortograficznych, stwarza szansę na efektywniejszą pomoc dzieciom w przyswajaniu umiejętności czytania i pisania.

Wytwory pisemne dzieci w wieku 6–8 lat stanowią odzwierciedlenie procesu przechodzenia od uproszczonego zapisu wymowy do pisma ortograficznego. Wiedza na temat procesu nabywania umiejętności komunikacji pisemnej pomaga zrozumieć, że pewne zjawiska obserwowane we wczesnym czytaniu i pisaniu, często traktowane jako błędy czy nieprawidłowości, mają naturalny, rozwojowy charakter i nie muszą budzić niepokoju. O tym, czy mogą one stać się powodem do zaniepokojenia i wskaźnikiem ryzyka zaburzeń, decyduje liczba tych zjawisk i ich nasilenie, o czym z kolei informują w sposób obiektywny odpowiednie testy diagnostyczne, które mogą być przeprowadzane przez pedagogów, logopedów i psychologów.

Z kolei nauczycielom wiedza na temat procesu nabywania umiejętności komunikacji pisemnej pozwala lepiej rozpoznawać potrzeby ucznia i je zaspokajać, efektywniej wspierać dziecięce wysiłki zrozumienia istoty pisma, a potem – opanowania podstaw ortografii. Zamiast koncentrować się na poprawnościowym aspekcie zapisywanych przez dzieci symboli, warto zastanowić się, co nadawcy próbują przedstawić, co wydają się zauważać. Dziecko potrzebuje swobody w testowaniu własnych hipotez na temat relacji między subkodem fonicznym a graficznym i – jak dowodzą liczne badania empiryczne – niezwykle korzystne dla całego procesu jest zachęcanie do eksperymentów z pisaniem. Etap *invented spelling* ma pozytywny wpływ na późniejsze nabywanie umiejętności czytania i pisanie (por. Levin, Aram, 2013; Ouellette, Sénéchal, 2017; Albuquerque, Martins, 2019).

Bibliografia

- Albuquerque A., Martins M., 2019, *Enhancing Children's Literacy Learning: From Invented Spelling to Effective Reading and Writing*, „L1-Educational Studies in Language and Literature”, vol. 19 (1), s. 1–24, <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.02>.
- Awramiuk E., 2013, „*Invented spelling*” jako obiekt badań, „Edukacja”, nr 3 (123), s. 5–16.
- Awramiuk E., 2021, *Zapisać mowę. Wybrane zagadnienia graficznej reprezentacji tekstów polskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok.
- Awramiuk E. i in., 2014, *Letter-name Spelling in Polish and English: Different Languages, the Same Strategy (?)*, „Proceedings of the Tallinn University Institute of Estonian Language and Culture”, vol. 16, s. 119–141.
- Defior S., Martos F., Cary L., 2002, *Differences in Reading Acquisition Development in Two Shallow Orthographies: Portuguese and Spanish*, „Applied Psycholinguistics”, vol. 23 (1), s. 135–148, <https://doi.org/10.1017/S0142716402000073>.
- Dunaj B., 2006, *Zasady poprawnej wymowy polskiej*, „Język Polski”, nr 3, s. 161–172.

- Guzy A., Niesporek-Szamburska B., 2013, *Uczniowskie zmagania ze słowem. O pisaniu dłuższej formy wypowiedzi na różnych poziomach nauczania*, „Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia”, T. 4, nr 140, s. 45–63, pobrane z: <https://rep.up.krakow.pl/xmlui/bitstream/handle/11716/8574/AF140--04--Uczniowskie-zmagania-ze-slowem--Guzy--Niesporek-Szamburska.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [13.07.2023].
- Jodłowski S., 1979, *Losy polskiej ortografii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., Awramiuk E., 2017, *Psycholingwistyczny model nabywania czytania i pisania w języku polskim – perspektywa rozwojowa i kliniczna*, w: *Zaburzenia komunikacji pisemnej*, red. A. Domagała, U. Mirecka, Harmonia Universalis, Gdańsk, s. 110–132.
- Levin I., Aram D., 2013, *Promoting Early Literacy via Practicing Invented Spelling: A Comparison of Different Mediation Routines*, „Reading Research Quarterly”, vol. 48 (3), s. 221–236, <https://doi.org/10.1002/rrq.48>.
- Łataś, [b.r.], *Wymowa nazw whisky – alfabet whisky*, Szkocka Krata, <https://www.szkockakra.ta.pl/alfabet-whisky/wymowa-nazw-whisky/> [dostęp: 13.07.2023].
- Miodunka W., 1977, *Pisownia fonetyczna w „Słowniku wymowy polskiej”*, w: *Słownik wymowy polskiej*, red. M. Karaś, M. Madejowa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa–Kraków, s. xxiv–xxvi.
- Naskręt M., [b.r.], *Jak wymawiać nazwy obcych marek? Czy robisz to poprawnie?*, Polszczyzna.pl, <https://polszczyzna.pl/jak-wymawiac-nazwy-obcych-marek/> [dostęp: 13.07.2023].
- Niesporek-Szamburska B., 2010, *Język pierwszy dziecka – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 3, s. 99–112.
- Niesporek-Szamburska B., 2013, *Stereotyp czarownicy i jego modyfikowanie. Na przykładzie tekstów dla dzieci i wypowiedzi dziecięcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Ostaszewska D., Tambor J., 2000, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ouellette G., Sénéchal M., 2017, *Invented Spelling in Kindergarten as a Predictor of Reading and Spelling in Grade 1: A New Pathway to Literacy, or Just the Same Road, Less Known?*, „Developmental Psychology”, vol. 53 (1), s. 77–88, <https://doi.org/10.1037/dev0000179>.
- Polański E., 2004, *Reformy ortografii polskiej – wczoraj, dziś, jutro*, „Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językowego”, nr 60, s. 29–46.
- PP, 2017, Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U., poz. 356 z późn. zm.

- Saloni Z., 2005, *O kodyfikacji polskiej ortografii – historia i współczesność*, „Nauka”, nr 4, s. 71–96, <https://nauka-pan.pl/index.php/nauka/article/view/573/572> [dostęp: 13.07.2023].
- Seymour P.H.K. i in., 2003, *Foundation Literacy Acquisition in European Orthographies*, „British Journal of Psychology”, vol. 94, s. 143–174, <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>.
- Urbańczyk S., Lubaś W., 1990, *Podręczny słownik poprawnej wymowy polskiej*, Spółka Wydawniczo-Księgarska i Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego, Warszawa–Kraków.
- Viise N.M., Richards H.C., Pandis M., 2011, *Orthographic Depth and Spelling Acquisition in Estonian and English: A Comparison of Two Diverse Alphabetic Languages*, „Scandinavian Journal of Educational Research”, vol. 55 (4), s. 425–453, <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587327>.
- Wiśniewski M., 1998, *Zarys fonetyki i fonologii współczesnego języka polskiego. Skrypt dla studentów filologii polskiej*, wyd. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Zawadka J.E., 2019, *Świadomość grafotaktyczna uczniów szkoły podstawowej w kontekście nauki pisania*, Dom Wydawniczy Elipsa, Warszawa.
- Żytko M., 2013, *Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT) – pedagogiczny eksperyment z „politycznymi konsekwencjami”*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), s. 101–116.

Elżbieta Awramiuk – profesor doktor habilitowana, językoznawczyni polonistyczna, pracuje w Katedrze Językoznawstwa Porównawczego i Stosowanego na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Zajmuje się kształceniem językowym, ortografią oraz fonetyką i fonologią współczesnej polszczyzny, w tym relacją między systemami fonemicznym i graficznym oraz jej praktycznym wymiarem w postaci wpływu na nabywanie języka pisanego. Autorka książek *Systemowość polskiej homonimii międzyparadygmatycznej* (1999), *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku* (2006) i *Zapisać mowę. Wybrane zagadnienia graficznej reprezentacji tekstów polskich* (2021), współautorka *Słownika gramatyki języka polskiego* (2002) oraz *Baterii Testów Pisania BTP IBE. Podręcznika* (2015), redaktorka kilku tomów *Z problematyki kształcenia językowego*. Sekretarz ARLE (International Association for Research in L1 Education – Languages, Literatures and Literacies) w latach 2015–2019, członkini SIG EduLing (Special Interest Group Educational Linguistics) w ramach ARLE.

Elżbieta Awramiuk – a professor, Polish linguist, employed in the Department of Comparative and Applied Linguistics at the Faculty of Philology at the University of Białystok. She deals with language education, orthography, and phonetics as well as phonology of modern

Polish, including the relationship between a phonemic and graphemic system and its practical dimension in the form of the influence on Polish language acquisition. The author of books entitled *Systemowość polskiej homonimii międzyparadygmatycznej* (1999), *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku* (2006) i *Zapisać mowę. Wybrane zagadnienia graficznej reprezentacji tekstów polskich* (2021), co-author of *Słownik gramatyki języka polskiego* (2002) and *Bateria Testów Pisania BTP IBE. Podręcznik* (2015), and editor of several volumes of *Z problematyki kształcenia językowego*. The secretary of ARLE (International Association for Research in L1 Education – Languages, Literatures and Literacies) from 2015 to 2019, and member of SIG EduLing (Special Interest Group Educational Linguistics) within the scope of ARLE.