

Autoreferat

1. Imię i Nazwisko.

Roman Starz

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

1. Mgr filologii polskiej, Studia wyższe ukończone w roku 1980 w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Kielcach, praca *Słownik frekwencyjny „Trenów” Jana Kochanowskiego*, promotor Teodozja Rittel
2. Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, stopień naukowy nadany uchwałą Rady Wydziału Humanistycznego Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie z dn. 12 lipca 1996 roku, rozprawa doktorska: *Odchylenia od norm ortograficznych w wypracowaniach uczniów klas IV-VIII szkół podstawowych (Próba ustalenia list frekwencyjnych)*, promotor: prof. dr hab. Teodozja Rittel, WSP Kraków, recenzenci: prof. dr hab. Edward Polański, Uniwersytet Śląski, dr hab. Edward Stachurski, WSP Kraków
3. Studia podyplomowe „Menedżer badań naukowych i prac rozwojowych”, Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, 2013

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych/ artystycznych.

- od 1.11.1992 – Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, nauczyciel akademicki
- od 1996 do 2008 – Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach, na umowy o dzieło
- od 2007 – Wyższa Szkoła Biznesu i Przedsiębiorczości w Ostrowcu Świętokrzyskim, na umowy o dzieło
- od 2010 – Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach (poprzednia nazwa Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach), na umowy o dzieło
- *prodziekan Wydziału Humanistycznego*: 1.09.2008 – 31.08.2012: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego w Kielcach, obecnie od 2011 roku Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
- *wicedyrektor Instytutu Filologii Polskiej*: 1.11.1999 – 30.09.2002: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach (po zmianie nazwy w 2000 roku Akademia Świętokrzyska), obecnie Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
- *wicedyrektor Instytutu Filologii Polskiej*: 1.10.2002 – 30.09.2005: Akademia Świętokrzyska w Kielcach, obecnie Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
- *wicedyrektor Instytutu Filologii Polskiej*: 1.10.2005 – 30.09.2008: Akademia Świętokrzyska w Kielcach (po zmianie nazwy w 2008 roku Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy Jana Kochanowskiego), obecnie Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
- *instytutowy opiekun praktyk pedagogicznych*: 1.10.1996 – 30.11.1999: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach, Instytut Filologii Polskiej, obecnie Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

- rzeczoznawca podręczników szkolnych Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu: od 2000 do 2002 roku

- kierownik studiów podyplomowych:

1999/2000 Edukacja polonistyczna w nowej szkole

2000/2001 Edukacja polonistyczna w nowej szkole

2001/2002 Nauczanie języka polskiego w zreformowanej szkole podstawowej

2002/2003 Język polski w szkole podstawowej

2003/2004 Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej

2004/2005 Język polski w gimnazjum

2005/2006 Język polski w gimnazjum

2006/2007 Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum

2007/2008 Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum

2007/2008 Studia podyplomowe dla nauczycieli w zakresie ICT, języków obcych oraz drugiego przedmiotu – kierunek wiedza o kulturze (projekt współfinansowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego i budżetu państwa)

2008/2009 Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum

2009/2010 Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum

promotor prac magisterskich: Instytut Filologii Polskiej, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, 30 prac językoznawczych

promotor prac magisterskich: Staropolska Szkoła Wyższa w Kielcach, 22 prace z logopedii

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. nr 65, poz. 595 ze zm.):

a) tytuł osiągnięcia naukowego/artystycznego,

Monografia: Pola tematyczne opisu postaci w języku uczniów. Analiza lingwoedukacyjna

b) (autor/autorzy, tytuł/tytuły publikacji, rok wydania, nazwa wydawnictwa),

Roman Starz, Pola tematyczne opisu postaci w języku uczniów. Analiza lingwoedukacyjna, Instytut Filologii Polskiej UJK w Kielcach, Kielce 2013

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

Monografia *Pola tematyczne opisu postaci w języku uczniów. Analiza lingwoedukacyjna* związana jest z lingwistyką edukacyjną. Ten dział językoznawstwa stosowanego – w ujęciu teoretycznym i metodologicznym zaproponowanym przez Teodozję Rittel (1993, 1994) – zajmuje się analizą trzech obszarów: a) uwarunkowań sprawności językowej z wyodrębnieniem aspektów: językoznawczego, psycholingwistycznego, dydaktycznego, logopedycznego oraz holistycznego (kulturowego); b) badań empirycznych języka uczniów, związanych z ustaleniem nośników i czynników sprawności leksykalnej i gramatycznej; c) badań empirycznych języka nauczycieli, związanych z ustaleniem ich wiedzy jako składnika kompetencji językowej (Ozdzyński, Rittel 1997:50).

Lingwistyka edukacyjna bada język ucznia od poziomu wczesnego nabywania w okresie przedszkolnym, przez jego kształcenie w klasach początkowych, rozwój kompetencji w

klasach starszych oraz możliwość rekonstrukcji kompetencji w przypadku jej zaburzeń. Praktyka szkolna powinna integrować cztery podstawowe kompetencje: lingwistyczną (językową, gramatyczno-leksykalną) – sprawności systemowe, komunikacyjną – sprawności funkcjonalno-sytuacyjne, kulturową (interaktywną) – sprawności odtwarzane, zdolność do uczestniczenia w kulturze oraz lingwodydaktyczną. Lingwistyka edukacyjna wyróżnia sześć poziomów kompetencji: prekompetencję (subkompetencję – niezdolność do opanowania języka w stopniu zgodnym z normą wiekową), kompetencję zasadniczą obejmującą trzy poziomy opanowania języka: kompetencję przejściową (dane prymarne, podstawowe reguły konstrukcji i kombinacji), przybliżoną (dane sekundarne, rekurencyjne, stosowanie dostępnych transformacji i dodawanie nowych), docelową (dane tercjalne, komplet reguł językowych i sposobów ich funkcjonowania) – osiąganą dopiero poza szkołą podstawową, a także nadkompetencję – twórczość drugiego stopnia: poetycką, artystyczną (Rittel 1994b:8-9; Ożdżyński, Rittel 1997:50).

W poprawnym i sprawnym posługiwaniu się językiem najważniejszą rolę odgrywa kompetencja językowa, która w ujęciu T. Rittel (1993) polega na opanowaniu kodu prymarnego, biernego (odbiór informacji, komunikatu), a także kodu sekundarnego, czynnego (nadawanie wypowiedzi), a potem na zdobyciu umiejętności różnicowania warstwowego w pojawianiu się struktur językowych (fonetyki, fleksji, składni). Dla lingwistyki edukacyjnej ważne jest określenie zestawów środków leksykalnych, gramatycznych, składniowych i tekstotwórczych charakterystycznych dla poszczególnych etapów kształcenia sprawności językowych. Szczególnie istotne jest poznanie płaszczyzny leksykalnej, a w jej obrębie badanie słownictwa tematycznego związanego zarówno z naturalną leksyką (funkcja samorzutnego oznaczania), jak i kulturemami, co umożliwi ustalenie słownictwa wspólnego (centra tematyczne) i rzadkiego (peryferia pola semantycznego). Słownictwo wspólne zapewnia sprawność mówienia, natomiast słownictwo rzadkie – sprawność języka (Ożdżyński, Rittel 1997:48,15-16).

Praca niniejsza wpisuje się w obszar badawczy rozwoju języka dziecka. Jej celem jest ocena kompetencji lingwistycznej na poziomie przybliżonym przez pryzmat pól tematycznych (środki leksykalne) w opisach postaci, z uwzględnieniem analizy gramatycznej i składniowej. Dlatego autor wykorzystuje metodologię lingwistyki edukacyjnej (Rittel 1993, 1994) – dziedziny wiedzy językoznawczej najbliższej praktyce szkolnej. Podstawę teoretyczną badań stanowią polskie prace dotyczące pól językowych A. Markowskiego (1992) i Z. Cygał-Krupy (1986, 1990), zwłaszcza klasyfikacja pól leksykalno-semantycznych zaproponowana przez A. Markowskiego. Bazą empiryczną są badania statystyczne słownictwa uczniów z klas IV-VI szkół podstawowych województwa świętokrzyskiego. Przedmiotem obserwacji uczyniono 100 000 słowoform z 776 opisów postaci (koleżanki i kolegi) zredagowanych przez uczniów ze środowiska miejskiego (50 000 słowoform z 375 prac) i środowiska wiejskiego (50 000 słowoform z 401 wypracowań). Wybór opisów postaci podyktowany był specyfiką słownictwa tej formy wypowiedzi (stosunkowo ograniczony krąg wyrazów), dzięki czemu istnieje możliwość ustalenia, co przynależy do kompetencji grupowej (powtarzalność), a co ma charakter indywidualny. Wybór koleżanki i kolegi jako osoby opisywanej wynikał z kolei z bliskości tej postaci dla opisującego. O kimś, kogo się dobrze zna, można powiedzieć bardzo dużo i w sposób bardziej naturalny niż o osobie np. fikcyjnej postaci literackiej. W ten sposób zapewniono badaniom postulat jednorodności językowej (Kurcz i in. 1990).

Paradygmat opisu obejmuje frekwencję wyrazów kluczowych (najczęściej używanych w tekstach), definicję słownikową wyrazu dla znaczeń wykorzystanych w tekstach (leksyka), charakterystykę fleksyjną i składniową słów (gramatyka), konteksty użycia leksemów oraz interpretację lingwoedukacyjną materiału przykładowego (lingwistyka edukacyjna, poziomy kompetencji, sprawność językowa).

Przeprowadzona analiza umożliwiła także ukazanie językowych obrazów koleżanki i kolegi.

Zainteresowanie lingwistyką kwantytatywną (przede wszystkim badanie częstości występowania słownictwa) towarzyszy całej mojej karierze naukowej od pracy magisterskiej *Słownik frekwencyjny „Trenów” Jana Kochanowskiego* przez rozprawę doktorską *Odchylenia od norm ortograficznych w wypracowaniach uczniów klas IV-VIII szkół podstawowych (Próba ustalenia list frekwencyjnych)* aż po obecną monografię *Pola tematyczne opisu postaci w języku uczniów. Analiza lingwoedukacyjna*, która również oparta jest na badaniach frekwencyjnych słownictwa uczniów.

Pewną słabością słowników frekwencyjnych jest prezentowanie leksemów wyrwanych z kontekstu, zwłaszcza w przypadku słowników ogólnych. Typowe badania frekwencyjne słownictwa rzadko wykraczają poza informację ilościową i słabo charakteryzują wykorzystywane w tekstach znaczenia wyrazów, np. trudno ocenić nacechowanie aksjologiczne wyrazu. W większości prac statystycznych korpusy tekstów badane są jako zbiory niezależnych od siebie elementów. Takie podejście „ignoruje fundamentalną cechę tekstu, jaką jest powiązanie (składniowe, semantyczne, fonetyczne) następujących po sobie jednostek językowych” (Pawłowski 2001). Na dodatek słownictwo częste jest zwykle słownictwem atematycznym, niezależnym od konkretnego tematu tekstu. Natomiast słownictwo tematyczne to wyrazy konkretne, związane z jakimś tematem i rzadkie na listach frekwencyjnych. Tylko połączenie badań frekwencji słownictwa z badaniami słownictwa tematycznego pozwala określić, które słowa są charakterystyczne dla danego typu dyskursu (Miodunka 1980). Dlatego oceny kompetencji językowej uczniów dokonano przez pryzmat pól tematycznych.

Przeprowadzone badania potwierdziły, że w opisach postaci występują przede wszystkim wyrazy tematyczne, co uwidacznia się w rangach pól uporządkowanych pod kątem frekwencji tekstowej słów: 1. *Stosunki międzyludzkie*, 2. *Ciało człowieka*, 3. *Czas*, 4. *Własność, wartość*, 5. *Nazwy własne*, 6. *Cechy materii, wygląd*, 7. *Liczby, jednostki miary*, 8. *Nauka*, 9. *Rozrywka, sport, upodobania, hobby*, 10. *Uczucia i emocje*, 11. *Oceny*, 12. *Przestrzeń*, 13. *Rozum, umiejętności, wiedza*, 14. *Budynki, mieszkanie i jego wyposażenie*, 15. *Zachowanie się, postępowanie*, 16. *Sztuka, twórczość*, 17. *Ubranie, ozdoby*, 18. *Komunikacja, podróż*, 19. *Wola*, 20. *Zwierzęta*, 21. *Komunikowanie się*, 22. *Charakter człowieka*, 23. *Praca, czynności, zajęcie*, 24. *Jedzenie*, 25. *Przyroda nieożywiona, przedmioty, zachowanie się przedmiotów*, 26. *Rośliny*, 27. *Urząd, państwo, polityka*, 28. *Łączność, wymiana informacji*, 29. *Miasto*, 30. *Moralność*, 31. *Zwyczaje i obyczaje*, 32. *Wszechświat*, 33. *Pogoda*, 34. *Wiara, religia*, 35. *Wojsko*, 36. *Handel, usługi, gospodarka*, 37. *Wieś*.

Szczegółowa analiza opisów postaci potwierdza ich matrycowość (Wiśniewska, Karwatowska 1999:131). Teksty uczniowskie nie tylko nie wykazują różnicowania wiekowego (są podobne na różnych poziomach nauczania), ale także środowiskowego (duże podobieństwo w obu badanych środowiskach). Uczniowie wykorzystują to samo słownictwo z tych samych pól tematycznych i tworzą teksty o identycznych minitematach. Jest to niewątpliwie przejaw kompetencji grupowej, ale też z punktu widzenia dydaktyki objaw braku indywidualizmu w wypowiedzianiu się. Jedyne różnicowanie tekstów dotyczy płci osób je redagujących. Mimo sporego podobieństwa opisy postaci przygotowane przez dziewczęta są nieco inne niż zredagowane przez chłopców. Różnica płci zaznacza się w sposobie patrzenia na świat, a co za tym idzie w wyborze określonego słownictwa z kręgów tematycznych.

Z punktu widzenia kompetencji komunikacyjnej uczniowie dobierają słownictwo i formy gramatyczne do tematu i typu wypowiedzi. Opisy postaci są tekstami monologicznymi w czasie teraźniejszym. Nieliczne odstępstwa na rzecz czasu przeszłego (formy narracyjne 3.os. l.poj.) są świadome – dotyczą sytuacji, gdy przyjaźń miała miejsce w przeszłości, a osoba opisująca rozstała się z opisywanym, np. z powodu jego wyjazdu. Dominują formy 3.os. l.poj. (ona, on), 1.os. l.mn. (my) i 1.os. l.poj. z dodatkowym wyrażeniem zaimkowym z *nią/z*

nim (ja + ona/on). Wśród czasowników przeważają formy niedokonane, czym sygnalizuje się „trwałość” i „powtarzalność” relacji łączących opisującego i opisywanego. Wypowiedzi są „statyczne”, obraz koleżanki/kolegi uchwycony jest w bezruchu (wygląd, cechy); działanie zwykle ogranicza się do przemieszczania – chodzenia lub jeżdżenia (np. *chodzimy razem do szkoły, lubi jeździć na rowerze*). W zakresie składni daje się zauważyć kilka charakterystycznych dla opisu postaci zjawisk. Wśród wypowiedzi dominuje orzeczenie imienne z łącznikiem *być* w czasie teraźniejszym (*jest*) lub szeroko stosowany czasownik *mieć*. Uczniowie, wskazując cechy opisywanej osoby, najczęściej tworzą szeregi składające się z jednorodnych części mowy. Liczne są konstrukcje z dopełnieniami bezokolicznikowymi, zwłaszcza po czasowniku *lubić*. Szyk wyrazów cechuje duże rozchwianie – te same treści u różnych osób wyrażane są odmienną kolejnością wyrazów. Można przypuszczać, że nie zawsze jest to świadome zastosowanie szyku emocjonalnego.

Słownictwo opisów pochodzi z centrów pól tematycznych, zwłaszcza bardzo licznie wykorzystywane są wyrazy należące do elementarnych jednostek semantycznych (Wierzbicka 2010). Nazwy cech to najczęściej przymiotniki czy imiesłowy przymiotnikowe. Rzadko pojawiają się derywaty tych podstawowych leksemów typu: *odważny* – *odwaga*, co również przyczynia się do niewielkiego zróżnicowania stylistycznego tekstów. Brak umiejętności nominalizacji rzutuje na pojawianie się określonych konstrukcji składniowych, np. orzeczenia wyrażonego czasownikiem *lubić* i dopełnienia bezokolicznikowego (***Lubi różne sporty, takie jak: jeździć na rowerze, grać w piłkę i jeździć na nartach*** 4/ch/m zamiast *Lubi różne sporty, takie jak: jazda na rowerze, gra w piłkę i jazda na nartach*). Uczniowie posługują się najczęściej pierwszymi znaczeniami słownikowymi wyrazów, chyba że nie są one tematycznie związane z opisem. Używane związki frazeologiczne mają najczęściej charakter potoczny lub powszechnie znany, stałe połączenia są często zniekształcane. Tego typu zjawisko wskazywałoby na fakt, iż opanowanie frazeologii należy do kompetencji docelowej. Nieliczne są też w opisach postaci środki poetyckie – porównania czy metafory, ponieważ twórczość literacka należy do nadkompetencji. Jednak uczniowie o większej świadomości językowej już na etapie kompetencji przybliżonej dokonują prób przekształceń językowych o charakterze artystycznym, czego ślady można znaleźć także w analizowanych wypracowaniach.

Sprawność językowa uczniów widoczna w opisach postaci jest zróżnicowana, jeśli przyjmiemy, że oznacza ona „zintegrowaną kompetencję lingwistyczną, która wywodzona jest z wykonania (performancji) i która ma charakter stopniowalny (kompetencja przejściowa, kompetencja przybliżona i docelowa)” (Ożdżyński, Rittel 1997:18). Cechą charakterystyczną kompetencji lingwistycznej przybliżonej jest brak pełnego opanowania umiejętności wypowiedziania się, zwłaszcza w formie pisemnej (jest to umiejętność, której kształcenie rozpoczyna się właśnie na poziomie szkoły podstawowej) – stąd błędy typowe dla tego etapu uczenia się, ale nie odnotowano cech językowych charakterystycznych dla prekompetencji.

Innym wykładnikiem sprawności językowej jest wartościowanie. W opisach postaci dominuje wartościowanie dodatnie, cechy negatywne są neutralizowane leksykalnie lub składniowo (np. poprzez użycie spójnika przyzwolenia: *Jednak lubię Magdę, chociaż ma wiele wad i myślę, że wiele innych osób też ją lubi* 5/dz/m). Najczęściej wykorzystywane jest wartościowanie leksykalne z wyraźną przewagą przysłowka *bardzo* (*Ma bardzo dobry gust* 6/dz/w) lub jego zintensyfikowanej formy *najbardziej* (*Kasia bardzo dobrze się uczy, a najbardziej lubi czytać książki* 5/dz/m). Sporadycznie pojawia się wartościowanie ekspresywne o charakterze żartobliwym (*Mój kolega ma piegowatą gębusię, niebiesko-zielono-brązowe oczy, perkaty nos przypominający jaskółcze jajo, krzywe zęby, wiecznie uśmiechniętą buźkę* 5/dz/m).

Semantycznie teksty opisów są spójne, często nawet liczba elementów spajających jest nadmierna (np. powtarzanie imienia opisywanej osoby w sąsiednich zdaniach), co w dydaktyce szkolnej uważane jest za stylistyczną niepoprawność.

Rezultaty badań wskazują, iż w pracy nad słownictwem uczniów należy przede wszystkim zwracać uwagę na większą indywidualność, a głównie uwzględniać zróżnicowanie wieku. Tymczasem nadal nie ma w języku polskim szkolnych słowników poziomowych, a wśród słowników frekwencyjnych istnieje wyraźna luka dla okresu szkolnego. Tak naprawdę poza wyrywkowymi badaniami nie wiemy, jaki jest zasób słownictwa uczniów. Praca niniejsza próbuje tę lukę choć w części wypełnić. Autor żywi nadzieję, że monografia przyczyni się do lepszego poznania słownictwa uczniów oraz ich sprawności pisania tekstu.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych (artystycznych).

Główny nurt moich badań naukowych stanowi lingwistyka edukacyjna, a w jej obrębie badanie języka uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa.

1. Ortografia.

Najobszerniejszy zakres badań stanowią prace dotyczące umiejętności ortograficznych uczniów – monografia *Odchylenia od norm ortograficznych w wypracowaniach uczniów w wieku 10-14 lat, AŚ Kielce 2000* oraz zbiór 11 artykułów.

Bardzo szczegółowe badania (2.500 wypracowań, ponad 10.000 odchyłeń od norm ortograficznych obejmujących błędy i omyłki) pozwalają wręcz „przewidywać”, jakie niepoprawne zapisy pojawią się w tekstach uczniów. Przeprowadzone analizy wykazały istnienie zależności pomiędzy ortografią i systemem językowym. Przede wszystkim sam system językowy ujawnia trudności ortograficzne. Dziecko rozpoczyna naukę pisowni, mając już zazwyczaj opanowany system fonetyczny. Szybko pojawiają się pierwsze trudności, bowiem okazuje się, że nie tylko jeden dźwięk można zapisać różnymi literami (np. *może, morze*), ale też kilku różnym dźwiękom odpowiada jedna litera (np. *drzewo, przez*) lub też zestawowi dźwięków odpowiada inny zestaw liter (np. *sześćset*). Co więcej, wyraz może inaczej brzmieć w izolacji (np. *z*), a inaczej w połączeniu z innymi wyrazami (np. *z tym*) - mimo to za każdym razem jest tak samo zapisywany. Duża liczba możliwych kombinacji sprawia, iż praktycznie naukę pisania należy traktować jak naukę obcego języka, tym trudniejszą, że dziecko ma wiele okazji do mówienia, lecz znacznie mniej - do pisania i, o ile nauka mówienia odbywa się przez naśladowanie otoczenia, w nauce pisania uczeń musi dość szybko radzić sobie sam z wieloma problemami, nie zawsze mając możliwość skorygowania niepoprawnego zapisu.

Innym problemem ortograficznym związanym ze znajomością systemu języka jest kwestia wyznaczenia granicy wyrazu oraz wielofunkcyjności morfemów. Szczególnie wielofunkcyjność morfemów nie sprzyja nabywaniu przez uczniów umiejętności wyznaczania granicy wyrazu. Dzieci mylą przyimki z przedrostkami, co wyraża się np. w rozłącznej pisowni przedrostków czasownikowych i łącznej pisowni przyimków z innymi częściami mowy. Wyrazy pochodzące od wyrażen przyimkowych pisane są rozłącznie, ponieważ dzieciom trudno zrozumieć, że ta sama częśćka w systemie języka pełni różną funkcję.

Wiele kłopotów sprawia uczniom pisownia końcówek fleksyjnych. Najbardziej jest to widoczne w końcówkach zawierających literowe oznaczenia nosówek. Stąd na przykład wysoka frekwencja odchyłeń dotyczących rzeczowników rodzaju żeńskiego, zwłaszcza w B. liczby pojedynczej.

Ortografia ujawnia też braki w opanowaniu języka jako systemu. Należałoby się jednak zastanowić, czy w przypadku ortografii nie jest wskazane mówić o dwóch systemach językowych - systemie języka pisanego i systemie języka mówionego oraz wzajemnych relacjach pomiędzy tymi modelami strukturalnymi. Wtedy ortografia byłaby elementem łączącym te dwa modele. Rozgraniczenie dwóch systemów mogłoby służyć uporządkowaniu szkolnej

wiedzy o języku, co między innymi postulował Jan Tokarski w swojej pracy *Z pogranicza metodyki i językoznawstwa* (Tokarski 1967).

Wydaje się pożądane, by nabywanie umiejętności pisania łączyć z kwestią bilingwizmu, szczególnie w przypadku dzieci ze środowisk gwarowych.

Ortografia umożliwia też dostrzeganie niektórych zaburzeń w mowie, dzięki czemu nauczyciele lub rodzice uzyskiwaliby proste narzędzie wstępnego diagnozowania tego typu zaburzeń, zwłaszcza w sytuacji, gdy nie mają oni wystarczającej wiedzy fonetycznej.

Z przeprowadzonych badań wynika, że odchylenia od norm ortograficznych mają różnorodne przyczyny. Za główną należy uznać uwikłanie wyrazów ortograficznych w systemie innych wyrazów. Przede wszystkim są to zależności pomiędzy wyrazami ortograficznymi a wyrazami fonetycznymi i fonologicznymi, pośrednio zaś wyrazami gwarowymi czy obcymi. Szczególnie istotne jest tu nakładanie się różnych norm, często przeciwstawnych (np. mów *e*, pisz *ę*).

Niska częstość ponad 50% wyrazów ortograficznych zawierających odchylenia od norm ortograficznych wskazuje na indywidualny charakter odchylenia od norm ortograficznych i przemawia za indywidualizacją nauczania ortografii na poziomie wyrazów. Równocześnie ukazuje ograniczoną możliwość wykorzystania listy rangowej wyrazów ortograficznych zawierających odchylenia od norm ortograficznych w wypracowaniach jako jedynej podstawy w nauczaniu poprawnej pisowni.

Z drugiej strony duże zależności pomiędzy najczęstszymi wyrazami ortograficznymi zawierającymi odchylenia od norm ortograficznych a najczęstszymi wyrazami języka pisanego wskazują na możliwość i konieczność wykorzystania list frekwencyjnych polszczyzny pisanej w nauczaniu ortografii. Jeszcze lepszym rozwiązaniem byłoby przygotowanie słowników frekwencyjnych słownictwa uczniów, które stałyby się podstawą doboru wyrazów do ćwiczeń ortograficznych.

Wysoka frekwencja odchylenia od norm ortograficznych powszechnie uznawanych za omyłki (opuszczanie liter, zamiana liter na inne itp.) każe uważniej przyjrzeć się temu zagadnieniu. Wydaje się, iż tego typu odchylenia nie powinny być traktowane mechanicznie, jak to ma często miejsce w praktyce szkolnej, kiedy np. trzy omyłki liczy się za jeden błąd ortograficzny drugorzędny. Być może wskazane byłoby niebranie pod uwagę omyłek przy ocenianiu prac pisemnych. Zagadnienie to wymaga bardziej szczegółowych badań, nawet w obrębie psycholingwistyki czy wręcz neurolingwistyki. Jednakże niektóre tego typu odchylenia ze względu na wysoką częstość i pewną regularność występowania powinny być klasyfikowane jako błędy ortograficzne, a nie omyłki, np. opuszczanie *ł* (często uznawane przez nauczycieli za omyłkę).

Obok monografii *Odchylenia od norm ortograficznych w wypracowaniach uczniów w wieku 10-14 lat* zagadnieniom dotyczącym pisowni poświęcone były wystąpienia na konferencjach i artykuły naukowe.

Wystąpienia:

1. Wystąpienie: *Koncepcja nauczania ortografii w zreformowanej szkole*, I Konferencja Naukowa z cyklu „Język – literatura – dydaktyka”, Poronin, 25-27 kwietnia 2002
2. Wystąpienie: *Słotwórcze aspekty odchylenia od norm ortograficznych*, LXIV Zjazd Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, Szczecin, 15-16 września 2006
3. Wystąpienie: *Najczęstsze błędy ortograficzne uczniów*, XV Tydzień Kultury Języka, Kielce, 12-18 marca 2007

Wystąpienia i artykuły:

1. *Badanie umiejętności ortograficznych uczniów*, „Inspiracje Polonistyczne” 1998, nr 9, s. 8-15

2. *Odchylenia od norm ortograficznych w wypracowaniach uczniów klas IV-VIII*, „Edukacja Humanistyczna” 1999, nr 1(5), s. 41-67
3. *Przewidywanie częstości odchyień od norm ortograficznych na podstawie badań frekwencyjnych*, w: *Kłopotliwy problem – badanie polonistycznych osiągnięć uczniów*, pod red. H. Kosętki i Z. Urygi, Kraków 2001, s. 167-174

Artykuły:

1. *Najczęstsze odchylenia od norm ortograficznych w wypracowaniach uczniów klas 4-8 szkół podstawowych (na podstawie list frekwencyjnych)*, „Poradnik Językowy” 1999, nr 7, s. 36-44 (lista ERIH)
2. *O potrzebie ćwiczeń eliminujących opuszczanie liter*, „Język Polski w Szkole dla Klas IV-VIII” 1997/98, z. 2, s. 19-24
3. *Ortografia w zreformowanej szkole (część I)*, „Język Polski w Szkole IV-VI” 2001/2002, nr 1, s. 20-33; przedruk w: „Język Polski w Gimnazjum” 2001/2002, nr 1, s. 13-26
4. *Ortografia w zreformowanej szkole (część II)*, „Język Polski w Szkole IV-VI” 2001/2002, nr 2, s. 7-19; przedruk w: „Język Polski w Gimnazjum” 2001/2002, nr 2, s. 35-46
5. *Umiejętności ortograficzne uczniów klas IV-VIII*, w: *Świadomość językowa - kompetencja - dydaktyka. Materiały ogólnopolskiej konferencji: „Z badań nad kompetencją i świadomością językową dzieci i młodzieży”* Warszawa, 25-26 listopada 1994, Pod red. Elżbiety Sękowskiej. Warszawa 1996, s. 191-198
6. *Odchylenia od norm ortograficznych a wyrazy synchronicznie obce w wypracowaniach uczniów klas IV-VIII*, w: *Sprawności językowe*, Praca zbiorowa pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 1997, s. 155-162
7. *Odchylenia od norm ortograficznych w różnych częściach mowy*, w: *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Edwardowi Polańskiemu*, pod red. H. Synowiec, Katowice 2002, s. 264-271
8. *Zapobieganie najczęściej popełnianym błędom jako zasada nauczania ortografii w zreformowanej szkole*, w: *Język – Literatura – Dydaktyka*, red. R. Jagodzińska, A. Morawiec, T.2, Łódź 2003, s. 259-263

2. Lingwistyka edukacyjna.

Różnym zagadnieniom lingwistyki edukacyjnej - ogólnym i szczegółowym, takim jak np. tworzenie tekstów, słownictwo – poświęcone są wystąpienia na konferencjach międzynarodowych i krajowych oraz artykuły naukowe w pracach zbiorowych.

Wystąpienia:

1. Wystąpienie: *Educational Linguistics in Poland*, ”23rd Annual Symposium on Research in Child Language Disorders and 9th Congress International Association for the Study of Child Language”, **Madison, USA**, 16-21 lipca 2002 (tł. pol. Lingwistyka edukacyjna w Polsce)
2. Wystąpienie: *Miłość do ojczyzny w tekstach podręczników do nauczania języka polskiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. „Szkoła – szanse i zagrożenia w dobie globalizacji”, Cieszyn – Ustroń 26-28 listopada 2001
3. Wystąpienie: *Ocena kompetencji przybliżonej w zakresie leksyki (na przykładzie wypracowania ucznia klasy IV szkoły podstawowej)*, VI Ogólnopolska Konferencja Na-

ukowa „Z badań nad świadomością i kompetencją językową dzieci i młodzieży” - *Polonistyczny dyskurs edukacyjny*, Warszawa, 19-20 października 2006

4. Wystąpienie: *Słownictwo opisu postaci*, Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Uczeń w świecie języka i tekstu”, Opole, 20-21 marca 2009

Wystąpienia i artykuły:

1. *Sposoby rozpoczynania tekstów swobodnych przez uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej*, w: *Czynności tworzenia i rozumienia wypowiedzi*, pod. red. J. Porayskiego-Pomsty, *Studia Pragmalingwistyczne* 3, Warszawa 2002, s. 253-258
2. *Tematyka wypracowań – tekstów swobodnych uczniów klas IV-VIII szkół podstawowych*, w: *Tekst – wypowiedź – dyskurs w dydaktyce szkolnej. Materiały z III Konferencji „Z Badań nad Kompetencją i Świadomością Językową Dzieci i Młodzieży”* Warszawa 12-13 czerwca 1997 roku pod red. J. Porayskiego-Pomsty i J. Podrąckiego. *Studia Pragmalingwistyczne* Warszawa 1998, s. 174-179
3. *Dla kogo podręcznik?* w: *Podręcznik jako narzędzie kształcenia polonistycznego w gimnazjum*, pod red. H. Kosętki i Z. Urygi, Kraków 2002, s. 185-190

Artykuły:

1. *Retoryka w praktyce szkolnej*, „Język Polski w Szkole – Gimnazjum” 2000/2001, nr 3, s. 42-44
2. *Schematyzm uczniowskich opisów koleżanki, kolegi*, w: Święcicka M., Jastrzębska-Golonka D., Rypel A., (red.) *Istnieć w kulturze. Między teorią a praktyką edukacyjną*, Bydgoszcz 2010, s. 323-335
3. *Językowy obraz koleżanki w opisie postaci*, w: Ożóg-Winiarska Z. (red.) *Teksty i konteksty w tradycji i współczesności edukacji polonistycznej. Język – literatura – sztuka*, Kielce 2012, s. 216-238

Z przeciwstawnością, głównie antonimią przymiotnikową, związane są poniższe wystąpienia na konferencjach naukowych i artykuły:

Wystąpienia:

1. Wystąpienie: *Wyrazy przeciwstawne w podręcznikach dla klas młodszych*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt.: „Literatura i sztuka a wychowanie”, Rzeszów 24 i 25 września 1999
2. Wystąpienie: *Antonimy przymiotnikowe oceniające człowieka w wypracowaniach uczniów klas IV szkoły podstawowej*, konferencja „Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym”, Kraków 21 listopada 1997
3. Wystąpienie: *Nabywanie kategorii semantycznych – wyrazy przeciwstawne w charakterystyce postaci*, LVI Zjazd Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, Kielce 5-6 czerwca 1998
4. Wystąpienie: *Komunikowanie antonimii poprzez frazeologię*, konferencja „Komunikacja w różnych systemach edukacyjnych”, Cieszyn 15-17 września 1998

Wystąpienia i artykuły:

1. *Ograniczenia w użyciu antonimów przymiotnikowych (na materiale słownictwa z wypracowań uczniów szkół podstawowych)*, konferencja „Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym”, Kraków 13 października 2000
2. *Ograniczenia przeciwstawności przymiotnikowej (na materiale słownictwa z wypracowań uczniów szkół podstawowych)*, w: *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, praca zbiorowa pod red. J. Ożdżyńskiego i T. Rittel, Kraków 2002, s. 359-364

Artykuły:

1. *Antonimy przymiotnikowe oceniające człowieka w wypracowaniach uczniów klas IV szkoły podstawowej*, w: *Wartościowanie w dyskursie edukacyjnym*. Praca zbiorowa

pod red. J. Ożdżyńskiego i S. Śniatkowskiego. *Studia Logopedyczne* Kraków 1999, s. 195-202

2. *Nabywanie kategorii semantycznych – wyrazy przeciwstawne w charakterystyce postaci*, w: *Język w przestrzeni edukacyjnej*, red. R. Mrózek, Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego nr 1840, Katowice 2000, s.37-42
3. *Wyrazy przeciwstawne w podręcznikach dla klas młodszych*, w: *Literatura i sztuka a wychowanie*, pod red. J. Kidy, Rzeszów 2001, s. 231-235

3. Pola tematyczne.

Słownictwu analizowanemu pod kątem pól językowych poza monografią wskazaną jako osiągnięcie (*Pola tematyczne opisu postaci w języku uczniów. Analiza lingwoedukacyjna*) poświęcone są wystąpienia na konferencjach i artykuły naukowe.

Wystąpienia:

1. Wystąpienie: *Pola tematyczne w opisie koleżanek i kolegów*, Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Istnieć w kulturze... Między teorią a praktyką edukacyjną”, Bydgoszcz, 20-22 kwietnia 2009
2. Wystąpienie: *Metoda tematyczno-frekwencyjna oceny opisu postaci*, XIX konferencja naukowa z cyklu „Synchroniczne i diachroniczne aspekty badań polszczyzny” pt. „Pamięć i przyszłość słowa”, Inowrocław, 4-6 czerwca 2009
3. Wystąpienie: *Przynależność do pola leksykalnego a kontekst*, Ogólnopolska Konferencja Naukowa pt. „Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji III. Kontekst a komunikacja”, Olsztyn, 7-8 maja 2010
4. Wystąpienie: *Badanie zasobu leksykalnego uczniów metodą tematyczno-frekwencyjną*, Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Wiedza o języku i kompetencje językowe uczniów”, Katowice, 18-19 listopada 2010

Wystąpienia i artykuły:

Problemy wyznaczania pól tematycznych w badaniach słownictwa, w: Bartwicka H. (red.) *Język, tekst, kultura*, Bydgoszcz 2010, s. 71-78

Artykuły:

Słownictwo pola tematycznego „Sztuka, twórczość” w opisie postaci, w: Ożóg-Winiarska Z. (red.) *Teksty literackie w przestrzeni kultury i komunikacji językowej. Tradycja i współczesność*, Kielce 2013, s. 118-134

4. Komunikacja interpersonalna.

Wśród moich zainteresowań badawczych znajdują się także zagadnienia związane z komunikacją interpersonalną. Seria wystąpień i artykułów dotyczy dwóch nurtów:

4.1. Oddawanie środkami językowymi i graficznymi (Internet) elementów niewerbalnych komunikacji.

Wystąpienia:

1. Wystąpienie: *Elementy niejęzykowe komunikacji werbalnej w tekstach forów internetowych*, Międzynarodowa Konferencja Naukowa „Język@multimedia”, Szczawno Zdrój 7-9 maja 2004
2. Wystąpienie: *Z problematyki interpretacji głosowej znaków pisma*, Konferencja Naukowa „Problematyka tekstu głosowo interpretowanego”, Toruń, 16-18 października 2002

3. Wystąpienie: *Wyrażanie emocji znakami pisma*, LXI Zjazd Polskiego Towarzystwa Językoznawczego „Język a pismo”, Tarnów 12-13 września 2003
4. Wystąpienie: *Zwracanie na siebie uwagi w komunikacji internetowej*, Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Aspekty komunikacji w kształceniu polonistycznym”, Olsztyn 15-16 maja 2008

Wystąpienia i artykuły:

Elementy niejęzykowe komunikacji interpersonalnej w ćwiczeniach z podręczników szkolnych, w: *Polska polityka komunikacyjnojęzykowa wobec wyzwań XXI wieku*, pod red. S. Gajdy, A. Markowskiego, J. Porayskiego-Pomsty, Warszawa 2005, s. 313-319

4.2. Zaburzenia o charakterze logopedycznym w komunikacji interpersonalnej.

Studia te są częścią zespołowych badań dotyczących rozwoju, stanu zdrowia i funkcjonowania w środowisku szkolnym dzieci z zaburzeniami mowy. Wyniki badań były prezentowane na konferencjach międzynarodowych i publikowane w języku angielskim.

Sytuacja społeczna uczniów z zaburzeniami mowy jest znacznie gorsza niż uczniów bez zaburzeń. Uczniowie z zaburzeniami charakteryzują się obniżoną aktywnością społeczną i wykazują trudności w przystosowaniu się do grupy, unikają towarzystwa i kontaktów koleżeńskich. Powyższe cechy stanowią jedną z podstawowych przyczyn ich izolacji i odrzucenia w klasie szkolnej, czego potwierdzeniem są wyniki w teście socjometrycznym J.L. Moreno (57,4% uczniów z zaburzeniami mowy było izolowanych i odrzucanych przez zespół klasowy). Wyniki uzyskane z badań *Arkuszem zachowania się ucznia* autorstwa B. Markowskiej pozwalają stwierdzić, że dzieci z zaburzeniami mowy to uczniowie lękliwi, izolujący się od grupy klasowej, przygnębieni, brak im zaufania do siebie, pod wpływem napotykaných trudności łatwo rezygnują z aktywności. W związku z tym badani ci wykazują mniejszą motywację do nauki, niższy poziom uspołecznienia i ogromne przyhamowanie w kontaktach społecznych. Stwierdzono również różnice w przystosowaniu szkolnym.

Język związany jest z myśleniem jako najwyższą formą analityczno-syntetycznej czynności kory półkul mózgowych, z całą świadomością oraz ze wszystkimi procesami psychicznymi. Uczniowie z zaburzeniami mowy, mający kłopoty z porozumiewaniem się, osiągają niższe od swoich rówieśników wyniki w nauce. Dotyczy to bardziej chłopców niż dziewcząt. Znacznie większe różnice w ocenach uczniów z zaburzeniami i bez zaburzeń zaobserwowano w wynikach z języka polskiego niż z matematyki. Faktycznie różnice są przypuszczalnie jeszcze większe, niż wykazano to w analizach, ponieważ nauczyciele w wywiadach wskazują, iż uczniowie z zaburzeniami mowy preferują wypowiedzi pisemne, by w ten sposób kompensować trudności w wypowiedziach słownych.

Uczniowie z zaburzeniami mowy znacznie odbiegają od norm rozwojowych przewidzianych dla dzieci w tym samym wieku. Dotyczy to szczególnie chłopców.

Wystąpienia (indywidualne):

1. Wystąpienie: *Intellectual maturity level and school success of children with interpersonal communication difficulties*, International Conference „Physiology of Human Development”, Moskwa, Rosja, 22-24 czerwca 2009
2. Wystąpienie: *The school situation of children with interpersonal communication difficulties*, International workshop on interdisciplinary research on child and adolescent development, Bangkok, Tajlandia, 17-18 października 2013

Artykuły (indywidualne):

Intellectual maturity level and school situation of children with interpersonal communication difficulties, „Новые исследования” 2009, nr 2, s. 91-92

Wystąpienia (wspólne):

Wystąpienie: *State of Health and Lifestyle of Children and Adolescents from the Swietokrzyskie Region, Poland* (wspólnie z G. Nowak-Starz), Convegno internazionale sull'educazione che si svolgerà a "E per scuola ... una città", Castelgandolfo-Roma, Włochy, 31 marca-2 kwietnia 2006

Wystąpienia i artykuły (wspólne):

1. **Starz R.**, Szpringer M., Markowska M., Nowak-Starz G., Strzelecka A., Biskup M., Wójcik T., *Children with health and developmental deviations based on functioning in a team of a group with interpersonal communication difficulties as an example*, w: Kurleja W. (red.) *Environment and education vs. wellness*, Lublin 2010, s. 185-208
2. Nowak-Starz G., Markowska M., Springer M., **Starz R.**, Zdziebło K., Wójcik T., Biskup M., *Select aspects of development acceleration of children from the Swietokrzyskie region*, w: Tuszyńska-Bogucka W. (red.) *Environment and wellness in different phases of life*, Lublin 2010, s. 181-200
3. Markowska M., Wójcik T., **Starz R.**, Makiela E., Król H., Szpringer M., Nitera-Kowalik A., Kozieł D., Naszydlowska E., Skawiński D., Nowak-Starz G., *Sciences of health and its promotion – theoretical implications*, w: *Societal and Cultural Behaviors Conditioning Wellness*, Lublin 2011, s. 173-181

Artykuły (wspólne):

Starz R., Nowak-Starz G., Szlechta E., Palacz J., *The level of development and school situation of children with interpersonal communication difficulties*, w: *Wellness and success*, Lublin 2009, s. 225-244

Obok badań dotyczących funkcjonowania dzieci z zaburzeniami mowy prowadzono również badania dotyczące:

- komunikowania się z otoczeniem (ze szczególnym uwzględnieniem środowiska rodzinnego, przyjaciół i sąsiadów) osób chorych na schizofrenię:

Szpringer M., **Starz R.**, Markowska M., Nowak-Starz G., Błaszczyk B., Król H., *Social and medical problems of people with schizophrenia*, w: Bergier J. (red.), *Environmental factors shaping wellness in sickness and disability*, Lublin 2010, s. 265-284

- komunikowania się rodziców z dziećmi z mózgowym porażeniem dziecięcym:

Skawiński D., **Starz R.**, Naszydlowska E., Kozieł D., Nowak-Starz G., Markowska M., Szpringer M., Dutkiewicz S., Wójcik T., *The influence of knowledge and attitudes of family on psychosocial development of a child with cerebral palsy*, w: *Societal Factors Shaping Wellness in Disability*, Lublin 2011, s. 117-130

- związków komunikacji interpersonalnej z sytuacjami konfliktowymi w środowisku szkolnym (ze szczególnym uwzględnieniem relacji uczeń – nauczyciel, uczeń – uczeń):

Szpringer M., Stańkowski B., Laurman-Jarząbek E., Franczak K., **Starz R.**, *Conflict situations in a school environment as a disturbing element of the educational wellbeing*, w: *Societal and Cultural Behaviors Conditioning Wellness*, Lublin 2011, s. 291-308

- wpływu Internetu na uczniów:

Nowak-Starz G., Strzelecka A., Zięba E., Jasińska M., **Starz R.**, Król H., Zboina B., *Health condition of the youth and psychology of the Internet*, w: Bidzana L. (red.) *Impact of the environment on lifestyle and wellness*, Lublin 2010, s. 237-260

* w przypadku, gdy osiągnięciem tym jest praca/ prace wspólne, należy przedstawić oświadczenia wszystkich jej współautorów, określające indywidualny wkład każdego z nich w jej powstanie

Roman Starz