



WCZESNA ALFABETYZACJA I JEJ MIEJSCE W DZIAŁALNOŚCI BIBLIOTEK PUBLICZNYCH

Agata Walczak-Niewiadomska

WCZESNA ALFABETYZACJA
I JEJ MIEJSCE W DZIAŁALNOŚCI
BIBLIOTEK PUBLICZNYCH



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

WCZESNA ALFABETYZACJA I JEJ MIEJSCE W DZIAŁALNOŚCI BIBLIOTEK PUBLICZNYCH

Agata Walczak-Niewiadomska

Agata Walczak-Niewiadomska – Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny
Katedra Informatologii i Bibliologii, 90-236 Łódź, ul. Pomorska 171/173

RECENZENT

Bronisława Woźniczka-Paruzel

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

OPRACOWANIE REDAKCYJNE

Agnieszka Dulewicz-Dudek

SKŁAD I ŁAMANIE

Lidia Łyszczak

KOREKTA

Agnieszka Dulewicz-Dudek

KOREKTA TECHNICZNA

Anna Sońta

PROJEKT OKŁADKI

Agencja Reklamowa efektoro.pl

Zdjęcie wykorzystane na okładce: Fotolia/Adobe Stock

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ

© Copyright Agata Walczak-Niewiadomska, Łódź 2019

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2019

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.08694.18.0.M

Ark. druk. 12,625

ISBN 978-83-8142-467-7

e-ISBN 978-83-8142-468-4

<https://doi.org/10.18778/8142-467-7>

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

SPIS TREŚCI

Wstęp	7
Rozdział 1. Wczesna alfabetyzacja – stan badań i źródła	17
1.1. Analiza opracowań	17
1.2. Przegląd i omówienie źródeł	34
Rozdział 2. Koncepcja wczesnej alfabetyzacji	37
2.1. Od alfabetyzacji (<i>literacy</i>) do wczesnej alfabetyzacji (<i>emergent literacy</i>)	37
2.2. Wczesna alfabetyzacja a inicjacja literacka/czytelnicza	39
2.3. Ustalenia terminologiczne – terminy, definicje i zakres pojęcia wczesnej alfabetyzacji	43
2.4. Wczesna alfabetyzacja w ujęciu wybranych dziedzin wiedzy	46
2.5. Umiejętności przedczytelnicze dzieci w wieku 0-5 lat	54
Rozdział 3. Biblioteki publiczne dla dzieci i ich działalność na rzecz wczesnej alfabetyzacji – infrastruktura idealna?	61
3.1. Zbiory biblioteczne	62
3.2. Organizacja przestrzeni bibliotecznej	82
Rozdział 4. Oferta bibliotek publicznych dla dzieci najmłodszych i małych w kontekście wczesnej alfabetyzacji i nowych ról bibliotekarzy	91
4.1. Usługi biblioteczne i formy zajęć dla maluchów i ich opiekunów	92
4.2. Edukacja biblioteczna rodziców i opiekunów	107
4.3. Współpraca bibliotek dla dzieci z instytucjami zewnętrznymi	112
4.4. Kwalifikacje oraz kształcenie zawodowe bibliotekarzy pracujących z dziećmi w wieku 0-5 lat i ich rodzinami – ewolucja wymogów	116

Rozdział 5. Biblioteki publiczne w Polsce i ich działalność na rzecz wczesnej alfabetyzacji w świetle badań własnych	127
5.1. Metodologia badań własnych	128
5.1.1. Przedmiot i cele badań	128
5.1.2. Problemy badawcze	129
5.1.3. Metoda, technika i narzędzia badań	130
5.1.4. Założenia hipotetyczne, zmienne niezależne, wskaźniki	131
5.1.5. Kryteria doboru bibliotek i kwestia reprezentatywności grupy badawczej	132
5.1.6. Organizacja i przebieg badań	132
5.2. Analiza i interpretacja materiału badawczego	135
5.3. Wnioski z badań	152
5.4. Postulaty badawcze na przyszłość	157
Zakończenie	159
Bibliografia	165
Spis ilustracji, tabel i wykresów	189
Summary	191
Załącznik – Kwestionariusz ankiety	195

WSTĘP

Wczesna alfabetyzacja (*emergent literacy, early literacy, pre-literacy*) stanowi jeden z niezwykle istotnych i ciekawych problemów badawczych. Wprowadzona do światowej literatury naukowej w latach 80. minionego wieku, a rozwijana w wieku XXI, rozumiana jest – najogólniej rzecz biorąc – jako kształtowanie takich zdolności fizycznych, emocjonalnych i kognitywnych małego dziecka (od jego najwcześniejszych miesięcy życia do rozpoczęcia nauki szkolnej), które są niezbędne nie tylko do późniejszej nauki czytania i pisania, ale także do ukształtowania przyszłego czytelnika. Z wczesną alfabetyzacją nierozzerwalnie wiąże się pojęcie umiejętności przedczytelniczych (*pre-reading skills*)¹, używane na określenie zestawu różnorodnych kompetencji, jakie dziecko nabywa podczas interakcji z książką i jej postaciami alternatywnymi w okresie, kiedy jeszcze nie umie czytać.

W latach 90. XX wieku termin „wczesna alfabetyzacja” zaczęto adaptować na potrzeby działań bibliotek publicznych, stopniowo wprowadzając go do nomenklatury bibliotekoznawczej². Nie może to dziwić, ponieważ biblioteki publiczne, podlegające zresztą ustawicznej transformacji, stopniowo obejmują swymi usługami wszystkie kategorie wiekowe użytkowników, w tym maluchów (w wieku od 0 do 5 lat), które – rzecz jasna, trafiają do nich ze swymi rodzicami lub opiekunami. Nie ulega więc wątpliwości, że wczesna alfabetyzacja, odnosząca się do tej grupy użytkowników, ze wszech miar zasługuje na badania w obrębie współczesnych bibliotek, tym bardziej, że stanowią one jedno z takich miejsc, w których nawet małe dzieci nabywają umiejętności, wiedzę i doświadczenia,

¹ Określenie to pojawiło się w latach 70. XX wieku w zagranicznej literaturze naukowej i było rozwijane równoległe z pojęciem „wczesnej alfabetyzacji”. Np. M. Kinsbourne, *Looking and listening strategies and beginning reading*, [in:] *Aspects of reading acquisition*, ed. J. Guthrie, Baltimore 1976, p. 154.

² W. H. Teale, *Public libraries and emergent literacy: Helping set the foundation for school success*, [in:] *Achieving school readiness: Public libraries and national education goal no. 1*, eds. B. F. Immroth, V. Ash-Geisler, Chicago 1995, pp. 113-133.

przygotowujące ich m.in. do przyszłego czytania. Mogą za jej pośrednictwem poznawać świat, rozwijać się społecznie i emocjonalnie, a także brać udział w inicjacjach czytelniczych³.

Ponieważ środowiskami umożliwiającymi naukę oraz rozpoczęcie przygody z książką jest naturalnie dom rodzinny⁴, a następnie instytucje edukacyjno-wychowawcze – żłobek, przedszkole i szkoła⁵, biblioteki publiczne współpracują z nimi, wnosząc swój wkład w rozwój wczesnej alfabetyzacji najmłodszych. Wskazanym zagadnieniom, związanym z wczesną alfabetyzacją w bibliotekach publicznych, poświęcona jest niniejsza rozprawa.

Za opracowaniem tego, bardzo zresztą złożonego problemu badawczego, przemawia wiele względów. Przede wszystkim przygotowanie do czytania i rozwój umiejętności związanych z wczesną alfabetyzacją, uznane zostały w 2017 r. przez Amerykańską Akademię Pediatriczną za fundamentalne we wczesnych etapach rozwoju mózgu u niemowląt⁶. Niebagatelną rolę w tym zakresie może odgrywać śpiewanie, opowiadanie, czytanie maluchowi, oglądanie z nim obrazków z książek, zabawy bazujące na tekście literackim itp., kształtowanie odpowiednich umiejętności, które są niezbędne do osiągnięcia sukcesów w przyszłej alfabetyzacji, która – jak wiadomo – jest także warunkiem sukcesów edukacyjnych.

Tymczasem w Polsce, zarówno w kręgu rodzinnym, jak i w obrębie zinstytucjonalizowanej opieki nad dzieckiem, dostrzec można niekiedy niezrozumienie roli, jaką w rozwoju edukacyjnym dziecka odgrywają kontakty z szeroko ujętą literaturą oraz czytanie dziecku w pierwszych pięciu latach życia. Wprawdzie w ostatnich latach nie brakuje w naszym kraju działań i akcji typu „Cała Polska czyta dzieciom”⁷, ale spora część tych inicjatyw nie obejmuje bibliotek lub funkcjonuje równoległe do nich. Wielu rodziców i członków rodziny (np. dziadków) w dalszym ciągu nie widzi potrzeby czytania dziecku w okresie niemowlęcym, skoro trudno o wyraźną interakcję między słuchaczem a przedstawianym mu tekstem literackim. Brakuje im podstawowej wiedzy na temat związków między

³ M.in. U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development*, Cambridge 1979; S. Nichols, *Young children's literacy in the activity space of the library: A geosemiotic investigation*, *Journal of Early Childhood Literacy* 2011, vol. 11, issue 2, pp. 164-189.

⁴ Umiejscowienie zasobów literackich w środowisku domowym dzieci badała m.in. K. Wilkinson, *Children's favorite books*, *Journal of Early Childhood Literacy* 2003, vol. 3, issue 3, pp. 275-301.

⁵ M.in. R. Whiting, K. Dooley, *Literacy in kindergarten*, *Educating Young Children: Learning and Teaching in the Early Childhood Years* 2013, vol. 19, no. 3, pp. 19-20.

⁶ *Early education* [on-line]. American Academy of Pediatrics [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.aap.org/en-us/advocacy-and-policy/aap-health-initiatives/EBCD/Pages/Five.aspx/>

⁷ Kampania społeczna „Cała Polska czyta dzieciom” zapoczątkowana została przez Fundację ABC XXI w 2001 roku. Jej głównym celem było zachęcenie rodziców, nauczycieli i pozostałych dorosłych do czytania dzieciom co najmniej 20 minut dziennie.

czytaniem a np. poznawaniem nowych słów, czy pomocy w rozumieniu otaczającego dziecko świata. Zresztą i na kolejnych etapach rozwoju, nawet w trakcie pozostawania dzieci pod opieką instytucji wychowawczych (żłobek i przedszkole), dominuje w świadomości ogółu społeczeństwa przekonanie o wyższości roli opiekuńczo-wychowawczej tych placówek nad edukacyjną⁸.

W takiej sytuacji wzrasta rola bibliotek publicznych, do których m.in. należy – z jednej strony – edukowanie rodziców i opiekunów, aby mogli i chcieli uczestniczyć w zajęciach przygotowujących maluchów do wczesnej alfabetyzacji, z drugiej – zapewnienie małym użytkownikom takich warunków uczestnictwa w zajęciach, które byłyby nie tylko bezpieczne, ale i dostosowane do faz ich rozwoju zarówno pod względem przestrzeni bibliotecznej, jak i oferowanych im form pracy i wykorzystywanych materiałów.

Można zatem powiedzieć, że doniosła rola bibliotek publicznych, tych najbardziej demokratycznych „wynałazków” ludzkości, w procesach wczesnej alfabetyzacji, do której powinny być dobrze przygotowane, stanowi kolejne uzasadnienie celowości podjęcia badań tej problematyki. To uzasadnienie jest szczególnie istotne w odniesieniu do polskich bibliotek publicznych, ponieważ, według niedawnych badań, placówki te zajmują w życiu Polaków pierwsze miejsce spośród publicznych instytucji kultury⁹, co tym bardziej predestynuje je do miana najlepiej przygotowanych do obsługi małych użytkowników i ich opiekunów. Zapewne jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy jest stosunkowo największa dostępność bibliotek na terenach miejskich i wiejskich, tworzących obecnie sieć obejmującą prawie 8 tys. placówek, które mogłyby świadczyć usługi dla dzieci (zakładając, że filie formalnie przeznaczone dla czytelników dorosłych mogą stworzyć „kąci” dla dzieci)¹⁰.

Kolejny argument, przemawiający za opracowaniem problematyki związanej z wczesną alfabetyzacją w bibliotekach publicznych, stanowi swoisty „deficyt” badań nad bibliotekarstwem dla dzieci, zwłaszcza w naszym kraju. Wprawdzie istnieją publikacje poświęcone bibliotekom dla dzieci, jednak w niewielkim stopniu podejmowały one zagadnienia związane z obsługą najmłodszych ich użytkowników, w przedziale wiekowym od 0 do 3 lat¹¹, a przy tym zabrakło

⁸ *Edukacja małych dzieci: standardy, bariery, szanse: raport* [on-line], pod red. A. Gizy, Warszawa 2010 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: [http://www.frd.org.pl/wp-content/uploads/2016/02/Raport_o_barierach.pdf/](http://www.frd.org.pl/wp-content/uploads/2016/02/Raport_o_barierach.pdf)

⁹ T. Szlendak, K. Olechnicki, *Nowe praktyki kulturowe Polaków. Megaceremoniały i subświaty*, Warszawa 2017.

¹⁰ *Kultura w 2016 roku – tablice* [on-line]. Główny Urząd Statystyczny. Obszary tematyczne. Kultura. Turystyka. Sport [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/biblioteki-publiczne-w-2017-roku,14,2.html>

¹¹ M.in. G. Lewandowicz, *W bibliotece dla dzieci*, Warszawa 1994; Tejże, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce: raport z badań*, Warszawa 2012.

prac uogólniających, uwzględniających miejsce i rolę bibliotek publicznych we współczesnym systemie edukacji kulturalnej małego dziecka. Zagadnienia te zostały jednak wstępnie rozpoznane i były prezentowane w zagranicznej literaturze ostatnich kilku dekad, wyznaczając jednocześnie nowe pola działań bibliotek, a zatem bibliotekarze polscy również powinni je poznać, co umożliwia niniejsza rozprawa. Już teraz można zasygnalizować, że wśród zakładanych kierunków rozwoju ich usług przywoływano m.in. możliwość poszerzenia oferty bibliotecznej o działania dla specjalnie wyodrębnionej „nowej” grupy użytkowników, czyli dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów¹², a zatem tych użytkowników, z którymi związane są podjęte w tej rozprawie rozważania na temat wczesnej alfabetyzacji.

Jest sprawą oczywistą, że wiek dziecka wpływa determinująco zarówno na warunki, w jakich odbywają się zajęcia, jak i na rodzaje użytych materiałów oraz formy zajęć. Dlatego nieodzowna jest wewnętrzna periodyzacja adresatów, ku którym kierowane są działania obliczone na kształtowanie umiejętności przedczytelniczych. Przydatna okazuje się skala rozwojowa dziecka, opracowana przez Davida R. Schaffera i Katherine Kipp, którzy wyróżnili tutaj następujące etapy:

1. Okres prenatalny – od poczęcia do narodzin.
2. Niemowlęctwo – od narodzin do 18. miesiąca.
3. Wczesne dzieciństwo – od 18 miesięcy do 3 lat.
4. Wiek zabaw – od 3 do 5 lat¹³.

Okres prenatalny to czas, w którym rodzice, a zwłaszcza matka, powinni się troszczyć o nienarodzonego. W niniejszej pracy objęto więc rozważaniami głównie trzy etapy następujące po narodzeniu dziecka, w których kształtowaniu w pewnym zakresie mogą już uczestniczyć biblioteki. Pokrywa się to z używanym w bibliotekarstwie anglosaskim rozgraniczeniem usług dla dzieci od 0 do 5. roku życia – jeszcze nieczytających – oraz starszych grup użytkowników, uczęszczających do następnych po przedszkolu instytucji oświatowych. W badaniach starano się także dostosować do obowiązującej w polskich bibliotekach publicznych struktury wieku, wykazywanej m.in. w zestawieniach statystycznych Biblioteki Narodowej: do 5 lat, 6-12 lat, 13-15 lat, 16-19 lat, 20-24 lata, 25-44 lata, 45-60 lat i powyżej 60 lat. Rzecz jasna, przedział wiekowy od 6 lat w górę zostały pominięte.

Pewnych wyjaśnień wymaga terminologia, stosowana w odniesieniu do przyjętych w rozważaniach przedziałów wiekowych małych użytkowników biblioteki. Wypada tu nawiązać do ustaleń Grażyny Lewandowicz-Nosał, która

¹² E. Greene, *Books, babies and libraries: Serving infants, toddlers, their parents and caregivers*, Chicago, London 1991; J. Marino, D. F. Houlihan, *Mother Goose time: Library programs for babies and their caregivers*, New York 1992; N. N. DeSalvo, *Beginning with books: Library programming for infants, toddlers and preschoolers*, Hamden 1993; D. A. Jeffery, *Literate beginnings: Programs for babies & toddlers*, Chicago 1995.

¹³ D. R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju: od dziecka do dorosłości*, Gdańsk 2015, s. 35.

w pracy opublikowanej na początku XXI wieku uznała, że „małe dzieci” to określenie charakteryzujące grupę w wieku 0-3 lat, jednocześnie przyznając, iż jest to: „najmłodsza kategoria czytelników, dla której wydawane są książki i która jest przyjmowana do bibliotek”¹⁴.

Zdaniem autorki niniejszej rozprawy, użycie takiego sformułowania niepotrzebnie utrudnia i tak już niedoprecyzowaną nomenklaturę w obszarze bibliotekarstwa dziecięcego, zwłaszcza że w wielu źródłach dzieckiem najmłodszym nazywane są przedszkolaki. Dlatego, aby uniknąć nieporozumień terminologicznych, w niniejszej książce na określenie badanej grupy wiekowej (0-5 lat) i jej wewnętrznej periodyzacji, przyjęte zostały dwa terminy: dziecko najmłodsze (w wieku 0-2 lat) oraz dziecko małe (w wieku 3-5 lat), pragnąc, aby nazwy te utożsamiane były z kategorią użytkowników jeszcze nie czytających. Podstawą dla takiego zabiegu jest mocno zróżnicowana oferta biblioteczna kierowana do tych dwóch grup użytkowników, wymagająca częstokroć wykorzystania innego repertuaru środków i aktywności w przypadku niemowląt, innego wobec dzieci we wczesnym okresie poniemowlęcym, a jeszcze innego w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym.

Jak już sygnalizowano, w polskiej literaturze bibliologicznej niewiele jest opracowań poświęconych działaniom bibliotek publicznych na rzecz wczesnej alfabetyzacji, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci najmłodszych. Dodać należy, że brakuje również szerszych relacji z badań nad dostosowaniem naszych rodzimych placówek bibliotecznych do możliwości i potrzeb najmłodszych ich użytkowników oraz ich oferty, realizowanej w określonej przestrzeni, poprzez odpowiednie formy zajęć i za pomocą zbiorów, często niekonwencjonalnych. Z tego też względu do syntetyzujących ujęć o charakterze teoretyczno-opisowym, które przybliżają polskim czytelnikom problematykę związaną z wczesną alfabetyzacją dzieci najmłodszych i małych, a także do relacji z dokonań, projektów i badań zagranicznych, w niniejszej rozprawie doszła część empiryczna, związana z badaniami, które przeprowadzone zostały w polskich bibliotekach publicznych, ściślej – w tych z nich, które obsługują użytkowników dziecięcych i ich rodziców/opiekunów. Część ta pozwala na swoistą „diagnozę” polskich bibliotek dla dzieci, określenie stanu ich przygotowania do działań na rzecz wczesnej alfabetyzacji, a także do sformułowania postulatów ich przekształceń na przyszłość, w tym – w odniesieniu do osiągnięć zagranicznych.

Z dotychczasowych wyjaśnień wynika, że przedmiot rozważań całej rozprawy stanowi szeroko pojmowana wczesna alfabetyzacja dzieci w wieku od zera do pięciu lat, prowadzona w obrębie bibliotek publicznych za granicą i w Polsce, opracowana zarówno na podstawie literatury przedmiotu, przede wszystkim zagranicznej, ale i w pewnym zakresie polskiej, jak i na podstawie badań własnych,

¹⁴ G. Lewandowicz-Nosal, *Małe dziecko w bibliotece*, Poradnik Bibliotekarza 2000, nr 3, s. 6.

przeprowadzonych w naszym kraju. Ma ona na celu zsyntetyzowanie dotychczasowej wiedzy na ten temat, upowszechnienie koncepcji i założeń wczesnej alfabetyzacji wśród bibliotekarzy w Polsce, a tym samym – zachęcenie ich do podejmowania własnych działań na rzecz wczesnej alfabetyzacji oraz właściwej obsługi bibliotecznej najmłodszych i małych użytkowników bibliotek dziecięcych oraz ich opiekunów.

Tak określony przedmiot badań całej rozprawy oraz jej założone cele obejmują szereg zróżnicowanych problemów badawczych. Najistotniejszym z nich jest zanalizowanie koncepcji i zdefiniowanie pojęcia „wczesna alfabetyzacja”, bardzo niejednoznaczного i zawierającego wiele elementów składowych, dzięki którym małe dzieci, na ogół w trakcie odpowiednich zabaw dostosowanych do wieku, stopniowo nabierają umiejętności uznanych przez badaczy za nieodzowne do przyszłego czytania, pisania i bycia czytelnikiem, w czym zresztą powinni uczestniczyć również ich opiekunowie. Zasygnalizować warto, że tego rodzaju prób nie podejmowano dotąd w polskim piśmiennictwie księgoznawczym, chociaż na naszym gruncie od lat 80. XX wieku funkcjonują bliskoznaczne pojęcia „inicjacji literackiej” lub „czytelniczej”, które zawdzięczamy przede wszystkim Joannie Papuzińskiej¹⁵. Za granicą, zwłaszcza w kręgu kultury anglojęzycznej, na wczesną alfabetyzację i związane z nią korzyści dla przyszłego rozwoju czytelniczego zwracano już uwagę w latach 60. minionego stulecia (np. Dolores Durkin¹⁶), zaś pionierami badań nad przygotowaniem dzieci do nauki czytania i pisania w pierwszych kilku latach życia, jakie zintensyfikowano w latach 80. i 90. XX wieku na świecie, byli m.in. William H. Teale, Elisabeth Sulzby, Grover J. Whitehurst, Christopher J. Lonigan, Dorothy Strickland i Lesley M. Morrow¹⁷.

Dokładna analiza stanu badań nad szeroko ujętą wczesną alfabetyzacją, a także przegląd i analiza źródeł do badań nad nią zostaną przeprowadzone w rozdziale pierwszym, dlatego tu wystarczy stwierdzić, że wiek XXI przyniósł intensyfikację dyskusji toczonych na ten temat także w środowiskach bibliotekarskich (zarówno zagranicznych, jak i polskich), zaś zakres pojęcia „wczesna alfabetyzacja” poszerzał się i ulegał stopniowej ewolucji, co wywierało również wpływ na przemiany bibliotek publicznych, obejmujących swymi działaniami coraz młodszych użytkowników, ich rodziny oraz opiekunów. Z tego też względu wyłonił się kolejny, złożony wewnętrznie problem badawczy, podjęty w niniejszej

¹⁵ J. Papuzińska, *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981.

¹⁶ D. Durkin, *Children who read early*, New York 1966.

¹⁷ W. H. Teale, E. Sulzby, *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood 1986; E. Sulzby, A study of children's early reading development, [in:] *Psychological bases for early education*, ed. A. D. Pellegrini, New York 1988, pp. 30-75; G. J. Whitehurst, C. J. Lonigan, *Child development and emergent literacy*, Child Development 1998, vol. 69, no. 3, pp. 848-872; D. Strickland, L. Morrow, *New perspectives on young children learning to read and write*, The Reading Teacher 1988, vol. 42, pp. 70-71.

pracy: dostosowanie placówek bibliotecznych do nowych zadań, wynikających z włączenia się w kształtowanie umiejętności przedczytelniczych dzieci w wieku 0-5 lat oraz przygotowanie ich rodziców/opiekunów do roli przewodnika po świecie wczesnej alfabetyzacji.

Sam fakt otwarcia się bibliotek nie tylko na nowe cele, ale przede wszystkim na takich ich użytkowników, którzy wcześniej w bibliotekach nie bywali lub pojawiali się w nich sporadycznie, niejako „wymusił” przemiany w obrębie infrastruktury poszczególnych placówek, ich wyposażenia, kolekcji, a także usług kierowanych do stosunkowo nowej kategorii użytkowników, o bardzo specyficznych potrzebach. Te właśnie zagadnienia, wchodzące w skład problemu adaptacji bibliotek publicznych do nowych zadań, doczekały się w niniejszej rozprawie szerokiego omówienia, na podstawie zaleceń międzynarodowych, zmierzających do wizji „bibliotek modelowych” w tym zakresie, a także na bazie licznych przykładów działań zagranicznych i skromnych jeszcze prób podejmowanych w Polsce. Z tymi zagadnieniami powiązany jest jeszcze jeden problem: przygotowania kadry bibliotecznej do nowych zadań, zarówno pod względem merytorycznym, jak i formalnym. On również został podjęty w niniejszej rozprawie, tym bardziej, że dotąd w naszym kraju pisano o tym niewiele.

Nie ulega wątpliwości, że teoretyczno-opisowe konstrukcje wzorcowych działań bibliotek obsługujących dzieci najmłodsze i małe odbiegają nieco od polskiej praktyki w tym zakresie. Z tego też względu, w rozważaniach poświęconych wczesnej alfabetyzacji w bibliotekach publicznych nie mogło zabraknąć kolejnego problemu badawczego: prób określenia stanu przygotowania polskich placówek dla dzieci do obsługi omawianej kategorii użytkowników, ich infrastruktury bibliotecznej, oferty usług oraz zbiorów obliczonych na realizację specyficznych potrzeb i zadań. Ta swoista „diagnoza”, poza poznawczymi celami teoretycznymi, powinna być przydatna również w wymiarze praktycznym, pozwalając na usprawnienie działań polskich bibliotek publicznych na rzecz użytkowników w wieku 0-5 lat oraz osób towarzyszących im w „wyprawach do świata bibliotek”.

Wszystkie zagadnienia związane ze wskazanymi problemami badawczymi oraz z realizacją zakładanych celów badań nad wczesną alfabetyzacją w bibliotekach publicznych, znalazły odzwierciedlenie w strukturze całej rozprawy.

Całość, otwarta Wstępem, obejmuje pięć rozdziałów głównych, wyodrębnionych na podstawie kryteriów merytorycznych, podzielonych na segmenty niższego rzędu, odpowiadających węższym zagadnieniom wchodzącym w skład problemów, którym są poświęcone poszczególne rozdziały.

Rozdział pierwszy, służący głównie przedstawieniu stanu badań nad wczesną alfabetyzacją, prowadzoną zarówno poza bibliotekami, jak i w ich obrębie, zawiera również przegląd i analizę źródeł przydatnych w badaniach z tego zakresu. Wydzielenie takiego rozdziału zostało podyktowane przede wszystkim względami pragmatycznymi. Otóż odkąd w latach 80. XX wieku pojawiło się w literaturze naukowej pojęcie wczesnej alfabetyzacji, zaczęto poświęcać mu coraz

więcej uwagi, co przyczyniło się do znaczącego przyrostu publikacji na ten temat, często drobnych i bardzo rozproszonych, których omówienie we Wstępie zaburzyłoby proporcje pomiędzy nim a pozostałymi rozdziałami. Ponadto, dominuje tutaj literatura anglojęzyczna, na ogół nieznana lub bardzo mało znana w środowiskach polskich, zainteresowanych rozwojem wczesnej alfabetyzacji i towarzyszących im umiejętności, a zatem jej omówienie może przynieść wiele nowych informacji czytelnikom. Bardzo trudno dotrzeć również do anglojęzycznych źródeł związanych z tematem podjętym w rozprawie, a więc ich analiza także powinna być przydatna polskim odbiorcom.

Rozdział drugi poświęcony został wskazanej w tytule rozprawy wczesnej alfabetyzacji. Obejmuje on pięć podrozdziałów, w których przybliżono koncepcję wczesnej alfabetyzacji, umiejscawiając ją na tle ogólnie rozumianego pojęcia alfabetyzacji (*literacy*), scharakteryzowano relacje pomiędzy wczesną alfabetyzacją a obecnymi w polskiej nauce pojęciami bliskoznacznymi, takimi jak „inicjacja czytelnicza”, „inicjacja literacka” i „dojrzałość czytelnicza”. Po przeglądzie definicji wczesnej alfabetyzacji występujących w literaturze anglojęzycznej (*emergent literacy*, *early literacy*, *pre-literacy*) ostatecznie przyjęto opisową definicję analizowanego pojęcia wraz z wyjaśnieniem jego zakresu oraz roli, jaką wczesna alfabetyzacja odgrywa w procesie rozwoju językowego i poznawczego dziecka. Następnie wskazano związki koncepcji wczesnej alfabetyzacji z innymi naukami i dyscyplinami podejmującymi problemy rozwoju dziecka w pierwszych kilku latach życia, kończąc rozdział przedstawieniem umiejętności fundamentalnych dla pierwszych lat życia człowieka, przygotowujących do alfabetyzacji pojmowanej tradycyjnie, a nazywanych w nauce „przedczytelniczymi”.

W dwóch kolejnych rozdziałach uwaga badawcza skoncentrowana została na omówieniu zagadnień związanych z możliwościami prowadzenia działań bibliotecznych na rzecz dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów, ze szczególnym uwzględnieniem działań kształtujących umiejętności przedczytelnicze. Pamiętać przy tym należy, że oferta biblioteczna dla tej grupy użytkowników pojawiła się w repertuarze bibliotek publicznych dość niedawno, bo, w zależności od kraju i w dużym uogólnieniu, dopiero na przełomie XX i XXI wieku. Opracowanie nowego zestawu usług z myślą o tej grupie użytkowników wymagało od bibliotekarzy zmiany podejścia w postrzeganiu swojej roli w edukacji małego dziecka i roli, jaką biblioteka odgrywać może w jego inicjacji czytelniczej i przygotowaniu do przyszłego czytania. Zagadnienia prezentowane w rozdziale trzecim rozpatrywane są pod kątem infrastruktury bibliotecznej tworzonej i rozwijanej z myślą o omawianej kategorii użytkowników. Dlatego też analizie poddany został zarówno profil zbiorów bibliotecznych dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów, jak i organizacja przestrzeni. Rozdział czwarty poświęcono z kolei charakterystyce oferty dla tej grupy czytelników, a w szczególności usług i form zajęć, jakie wykorzystywane są najczęściej w pracy z nimi. Zwrócono uwagę na charakterystyczną dla tej specjalizacji usług bibliotecznych ofertę edukacyjną dla rodziców

i opiekunów, jak też zagadnienie współpracy bibliotek z instytucjami zewnętrznymi. Poruszono ponadto kwestie odpowiedniego przygotowania merytorycznego i formalnego kadry bibliotecznej, co, wobec przemian samych bibliotek i ich zadań, jest całkowicie zrozumiałe.

Ostatni, piąty rozdział rozprawy, ma charakter empiryczny i powstał na podstawie badań własnych autorki, przeprowadzonych w roku 2018 w filiach dla dzieci i młodzieży polskich bibliotek publicznych. Na całość rozdziału składa się metodologia badań własnych, a w jej obrębie – określenie przedmiotu i celów badań oraz wskazanie problemów badawczych (głównych i pochodnych). Następnie omówiona jest metoda badań (sondaż), towarzysząca tej metodzie technika ankietowa, bazująca na narzędziu, jakim jest kwestionariusz, opracowany autorsko na potrzeby badań. Sformułowano także założenia hipotetyczne, omawiając zmienne niezależne i wskaźniki, różnicujące zwykle uzyskane wyniki. Zaznaczyć trzeba, że podjęto rozważania nad kryteriami doboru bibliotek oraz ogólnie opisano je jako grupę badawczą. Część metodologiczną rozdziału kończą informacje na temat organizacji i przebiegu badań. Kolejną część rozdziału empirycznego stanowi prezentacja uzyskanych wyników i ich interpretacja, zaś całość zamykają wnioski z badań oraz związane z nimi postulaty odnoszące się do zmian, jakie powinny wprowadzić polskie biblioteki publiczne, aby we właściwy sposób włączyć się w procesy wczesnej alfabetyzacji.

Już omówienie konstrukcji i zawartości rozprawy wskazuje na to, że przy jej tworzeniu niezbędne było wykorzystanie zróżnicowanych metod. Najobszerniejsze części pracy, o charakterze opisowo-teoretycznym (rozdziały pierwszy i drugi, częściowo rozdziały trzeci i czwarty) oparte są na metodzie analizy opisowo-krytycznej opracowań i źródeł, przy czym spore części rozdziałów trzeciego i czwartego powstały dzięki analizie zawartości stron internetowych i zdeponowanych w nich dokumentów elektronicznych. Rozdział piąty natomiast podporządkowany został metodologii badań empirycznych, w porządku wskazanym w omówieniu jego zawartości. Ponieważ rozdział ten obejmuje rozbudowaną część metodologiczną, tutaj wystarczy jeszcze raz zaznaczyć, że zastosowana została w nim metoda sondażu.

Metodologiczne ujęcie całości, mimo zróżnicowań metod towarzyszących poszczególnym częściom rozprawy, podporządkowane zostało celom, jakim służyć ma rozprawa. Ponieważ stanowi ona syntetyzującą monografię wczesnej alfabetyzacji, prowadzonej w bibliotekach publicznych, wysiłki badawcze zmierzały do jak najwyszczególniejszego omówienia rozlicznych zagadnień szczegółowych, związanych z podjętym tematem, ze szczególnym uwzględnieniem zadań, jakie ma pełnić wczesna alfabetyzacja, a także nowych zadań, jakie stoją przed bibliotekami publicznymi dla dzieci, podejmujących działania budzące i kształtujące takie umiejętności, wiedzę i emocje maluchów, które uznane zostały za niezbędne do ich prawidłowego rozwoju, warunkującego podjęcie w przyszłości nauki czytania i pisanie.

Te *pre-literacy skills*, prowadzące maluchy do *literacy*, opracowane zostały przy współudziale przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Do ich ustaleń nie zabrakło odwołań w tej rozprawie, podobnie jak do kontekstów historycznych, wskazujących drogi i okoliczności kształtowania się koncepcji *emergent literacy* czy *early literacy*, która trafiła również do bibliotek publicznych dla dzieci. Można jednak powiedzieć, że całość nie stanowi „zlepku” metodologii różnych dyscyplin naukowych, ponieważ spaja je ujęcie funkcjonalne, często stosowane w badaniach różnych subdyscyplin bibliologicznych, w tym – w bibliotekoznawstwie. Dyskusja rozpoczęta na dobrą sprawę na przełomie stuleci nie zdezaktualizowała się i jej obiektem są te same zagadnienia, co pozwala rozpatrywać działania bibliotek sprzed 30 lat i współczesnych na równym poziomie. Również część pracy poświęcona polskim bibliotekom publicznym dla dzieci ma charakteryzować aktualny stan obsługi omawianej kategorii użytkowników.

Zagadnienia prezentowane w niniejszej rozprawie mogą zainteresować przede wszystkim bibliotekarzy pracujących na co dzień z małymi dziećmi, ze względu na możliwość pogłębienia wiedzy na temat roli i wagi wczesnej alfabetyzacji, form pracy i strategii tworzenia kolekcji adresowanych do najmłodszych użytkowników biblioteki oraz ich opiekunów. Otrzymują przy tym syntezę, odwołującą się zarówno do światowych osiągnięć bibliotekarstwa publicznego, jak i do międzynarodowych wytycznych, projektów i dokonań bibliotek wiodących w tym zakresie. Do grupy potencjalnych odbiorców zaliczyć należy akademików prowadzących badania nad najwcześniejszymi kontaktami dziecka z książką (w różnych zresztą postaciach), czy nad kształtowaniem przyszłego czytelnika – w ramach dyscyplin bibliologicznych oraz nauk pedagogicznych, a także ich studentów. Z przedstawionych w książce wyników badań mogą w pewnym zakresie korzystać socjologowie, kulturoznawcy oraz eksperci od planowania lokalnych i ogólnopolskich strategii rozwoju kultury (w tym czytelniczej).

Autorka niniejszej książki ma również nadzieję, że rozprawa ta rzuci nowe spojrzenie na bibliotekarstwo publiczne dla dzieci, powinna też przekonać do postrzegania bibliotek jako instytucji przygotowanych na przyjęcie czytelnika w każdym wieku, nawet od pierwszych miesięcy życia. Przedstawienie roli tych placówek w rozwijaniu umiejętności prowadzących do nauki czytania i pisania poszerza pole badań bibliologicznych i motywuje do szukania nowych rozwiązań oraz budowy strategii czytelniczych lepiej dopasowanych do potrzeb małego odbiorcy.

ROZDZIAŁ 1

WCZESNA ALFABETYZACJA – STAN BADAŃ I ŹRÓDŁA

Jak już wspomniano, badania prowadzone dotychczas w Polsce nad bibliotekami dla dzieci nie uwzględniały aspektu ich działalności w odniesieniu do dzieci najmłodszych i małych, a tym bardziej do określenia roli bibliotek w procesie wczesnej alfabetyzacji. Analizy ilościowe i jakościowe skupiały się na obsłudze dzieci już czytających, odnotowując wpływ, jaki na poziom ich czytelnictwa wywierają biblioteki. Literatura przedmiotu na gruncie naukowym i praktycznym za granicą jest bogatsza i łatwiej dostępna ze względu na częste publikowanie materiałów w formie elektronicznej. Wpływ na ten stan rzeczy ma przede wszystkim obecność koncepcji wczesnej alfabetyzacji w rozważaniach naukowych od kilku dekad, co pozwoliło na krystalizację przynależnych jej podstawowych pojęć na łamach wielu publikacji. Istotną rolę odgrywa też większe, w porównaniu z Polską, doświadczenie w zakresie usług bibliotek dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich rodziców, przynajmniej jeśli chodzi o kraje czerpiące wzorce z bibliotekarstwa anglosaskiego. To również przekłada się na większą liczbę relacji z badań i dobrych praktyk dostępnych zarówno w publikacjach ogólnych, jak i specjalistycznych.

Celem niniejszego rozdziału jest przedstawienie wybranych opracowań i źródeł informacji, na bazie których możliwe było zgromadzenie materiału niezbędnego do dalszych etapów tworzenia tej monografii. Dane dotyczące zagadnień omawianych w książce pozyskano z opracowań dostępnych w formie drukowanej i elektronicznej, jak również różnorodnych źródeł, m.in. stron internetowych analizowanych placówek.

1.1. Analiza opracowań

Zagadnienie wczesnej alfabetyzacji i związanych z nią korzyści dla rozwoju czytelniczego najmłodszych dzieci zyskało uwagę badaczy w latach 80. XX wieku. Chociaż zachowania dzieci w wieku przedszkolnym związane z alfabetyzacją były poddawane obserwacji przez różnych naukowców¹, to sam termin (*emergent*

¹ M.in. D. Durkin, *Children who read early*, New York 1966.

literacy) wprowadzono w 1966 r. w celu opisanego, jak dzieci reagują w obecności książki oraz podczas czytania i pisanego, mimo że jeszcze nie potrafią czytać ani pisać w konwencjonalnym znaczeniu tych pojęć². Od tamtego czasu odnotowano znaczącą liczbę badań w obszarach psychologii, rozwoju dziecka, edukacji, językoznawstwa i socjologii, które żywotnie rozwijały koncepcje uczenia się o korelacje umiejętności przedczytelniczych z nauką języka mówionego i pisanego.

Pionierami badań nad przygotowaniem dzieci do nauki czytania i pisanego w pierwszych kilku latach życia, jakie zintensyfikowano w latach 80. i 90. XX wieku na świecie, byli m.in. William H. Teale, Elisabeth Sulzby, Grover J. Whitehurst, Christopher J. Lonigan, Dorothy Strickland, Lesley M. Morrow³. Dowodem zainteresowania ze strony środowiska naukowego są, wprawdzie nieliczne, ale kompleksowo traktujące ten obszar badawczy, monografie zbiorowe, spośród których pierwszą, wielokrotnie cytowaną, jest *Emergent literacy: Writing and reading* pod redakcją W. H. Teale'a i E. Sulzby z 1986 roku. Autorzy kolejnych badań i wynikających z nich publikacji powołują się również często na *Handbook of early literacy research* w 3 woluminach pod red. Susan B. Neuman i Davida K. Dickinsona⁴, a także *Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood* pod red. Pauli M. Rhyner⁵. W zbiorze tym znajdują się też opracowania wieloautorskie, przedstawiające wczesną alfabetyzację w kontekście bardziej praktycznym, realizowaną w konkretnym otoczeniu (np. w rodzinie lub placówce edukacyjnej i kulturalnej – m.in. szkole i bibliotece)⁶.

Wiele miejsca poświęcono podkreśleniu roli domu rodzinnego jako środowiska mającego wpływ na proces wczesnej alfabetyzacji⁷. Zgodnie uznaje się,

² M. M. Clay, *Emergent reading behaviour*, niepublikowana praca doktorska, University of Auckland, New Zealand 1966.

³ W. H. Teale, E. Sulzby, *Emergent literacy: writing and reading*, Norwood 1986; E. Sulzby, A study of children's early reading development, [in:] *Psychological bases for early education*, ed. A. D. Pellegrini, New York 1988, pp. 30-75; G. J. Whitehurst, C. J. Lonigan, *Child development and emergent literacy*, Child Development 1998, vol. 69, no. 3, pp. 848-872; D. Strickland, L. Morrow, *New perspectives on young children learning to read and write*, The Reading Teacher 1988, vol. 42, pp. 70-71.

⁴ *Handbook of early literacy research*, eds. S. B. Neuman, D. K. Dickinson, vol. 1-3, New York 2001-2011.

⁵ *Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood*, ed. P. M. Rhyner, New York, London 2009.

⁶ *Handbook of family literacy*, ed. B. H. Wasik, New York, London 2004, 2nd ed. 2012; *Library services from birth to five: Delivering the best start*, eds. C. Rankin, A. Brock, London 2015; *Prepare for life! Raising awareness for early literacy education: Results and implications of the International Conference of Experts*, eds. J. F. Maas, S. C. Ehmig, C. Seelmann, Lepizig 2013.

⁷ T. A. Zucker, S. Grant, Assessing home supports for literacy, [in:] *Assessment in emergent and early literacy*, ed. K. L. Pence, San Diego 2007, pp. 181-187; R. Fielding-

że tempo i łatwość nauki czytania oraz stopień rozumienia języka i umiejętność posługiwania się nim zależą od tego, jakie przygotowanie otrzymuje dziecko w domu rodzinnym. Stykając się w domu z czytaniem, obserwując rodziców i samo będąc odbiorcą książek, traktuje lekturę jako rzecz naturalną i pożądaną. Badania wykazują również pozytywny związek między doświadczeniami czytelnickimi dziecka w domu a łatwością, z jaką rozpoczyna ono edukację szkolną⁸. W toku bardziej szczegółowych studiów pojawiały się prace m.in. na temat relacji między poziomem umiejętności czytelnickich a statusem społecznym rodziny⁹, różnic występujących podczas czytania ze względu na płeć rodzica¹⁰,

-Barnsley, N. Purdey, *Developing pre-literacy skills via shared book reading*, Australian Journal of Learning Disabilities 2002, vol. 7, issue 3, pp. 13-19; A. Arzubiaga, R. Rueda, M. Lilia, *Family matters related to the reading engagement of Latino children*, Journal of Latinos and Education 2002, vol. 1, issue 4, pp. 231-243; D. Bloome, *Bedtime story reading as a social process*, National Reading Conference Yearbook 1985, vol. 34, pp. 287-294; J. S. DeLoache, *What's this? Maternal questions in joint picturebook reading with toddlers*, Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition 1984, vol. 6, pp. 87-95; W. H. Teale, E. Sulzby, *Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers*, [in:] *Emergent literacy: writing and reading*, pp. VII-XXV; V. Purcell-Gates, *Family literacy as the site for emerging knowledge of written language*, [in:] *Handbook of family literacy*, pp. 101-116; *Sharing books and stories to promote language and literacy*, ed. A. van Kleeck, San Diego 2006.

⁸ A. van Kleeck, *Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading*, Journal of Children's Communication Development 1998, vol. 20, issue 1, pp. 33-51; S. B. Heath, *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*, Language in Society 1982, vol. 11, no. 1, pp. 49-76; L. Baker, D. Scher, K. Mackler, *Home and literacy influences on motivations for reading*, Educational Psychology 1997, vol. 32, issue 2, pp. 69-82; K. A. Copeland, P. A. Edwards, *Towards understanding the roles parents play in supporting young children's development in writing*, Early Child Development and Care 1990, vol. 56, issue 1, pp. 11-17; J. Roberts, J. Jergens, M. Burchinal, *The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills*, Journal of Speech, Language and Hearing Research 2005, vol. 48, issue 2, pp. 345-359.

⁹ S. B. Neuman, D. Celano, *Giving our children a fighting chance: Poverty, literacy, and the development of information capital*, New York 2012; G. Whitehurst [et al.], *A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families*, Developmental Psychology 1994, vol. 30, no. 5, pp. 679-689; C. J. Lonigan [et al.], *Relations among emergent literacy skills, behavioral problems, and social competence in preschool children from low- and middle-income backgrounds*, Topics in Early Childhood Special Education 1999, vol. 19, issue 1, pp. 40-53.

¹⁰ A. Ninio, *Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel*, Child Development 1980, vol. 51, no. 2, pp. 587-590; E. L. Moerk, *Picture-book reading by mothers and young children and its impact on language development*, Journal of Pragmatics 1985, vol. 9, issue 4, pp. 547-566; D. Aram, I. Levin, *Mother – child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study*, Reading and Writing 2012, vol. 25, issue 1, pp. 217-249; E. Duursma, B. A. Pan,

wpływu domowych praktyk czytelniczych na rozwój słownictwa u dzieci w wieku przedszkolnym¹¹ itd. Zagadnienie wczesnej nauki czytania zyskało też spore zainteresowanie w kontekście nauki języka u dzieci dwujęzycznych oraz w rodzinach imigranckich¹², powstały też teksty na temat wczesnej alfabetyzacji w rozwoju dziecka niepełnosprawnego¹³.

W zagranicznej literaturze przedmiotu o wiele lepiej reprezentowane są zagadnienia poświęcone wczesnej alfabetyzacji w grupie dzieci w wieku przedszkolnym, niż dzieci 0-2-letnich, zapewne ze względu na lepiej rozbudowane i bardziej wiarygodne narzędzia badawcze¹⁴. Powszechnie dostępne są też profesjonalnie

H. Raikes, *Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers*, Early Childhood Research Quarterly 2008, vol. 23, issue 3, pp. 351-365; R. Fletcher, K. Dally, *Fathers' involvement in their children's literacy development*, New Castle 2002; A. Morgan, C. Nutbrown, P. Hannon, *Fathers' involvement in young children's literacy development: Implications for family literacy programmes*, British Educational Research Journal 2009, vol. 35, no. 2, pp. 167-185; G. Palm, *Fathers and early literacy*, [in:] *Father involvement in young children's lives: A global analysis*, ed. J. Pattnaik, Dordrecht 2013, pp. 13-29; R. Ortiz, S. Stile, C. Brown, *Early literacy activities of fathers: Reading and writing with young children*, Young Children 1999, vol. 54, no. 5, pp. 16-18.

¹¹ J. Han, S. Neuharth-Pritchett, *Meaning-related and print-related interactions between preschoolers and parents during shared book reading and their associations with emergent literacy skills*, Journal of Research in Childhood Education 2015, vol. 29, issue 4, pp. 528-550.

¹² C. S. Hammer [et al.], *The language and literacy development of young dual language learners: A critical review*, Early Childhood Research Quarterly 2014, vol. 29, issue 4, pp. 715-733; P. O. Tabors, C. E. Snow, *Young bilingual children and early literacy development*, [in:] *Handbook for early literacy research*, pp. 159-178; O. Korat [et al.], *Early literacy programme as support for immigrant children and as transfer to early numeracy*, Early Child Development and Care 2017, vol. 187, issue 3-4, pp. 672-689.

¹³ T. Prendergast, *Seeking early literacy for all: An investigation of children's librarians and parents of young children with disabilities' experiences at the public library*, Library Trends 2016, vol. 65, no. 1, pp. 65-91; C. Barratt-Pugh, M. Rohl, N. Allen, *The first time I've felt included: Identifying inclusive literacy learning in early childhood through the evaluation of Better Beginnings*, [in:] *Inclusive principles and practices in literacy education*, ed. M. Milton, Bingley 2017, pp. 125-142.

¹⁴ C. J. Lonigan, S. R. Burgess, J. L. Anthony, *Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Results from a latent-variable longitudinal study*, Developmental Psychology 2000, vol. 36, issue 5, pp. 596-613; M. Norling, A. Sandberg, L. Almqvist, *Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools*, European Early Childhood Education Research 2015, vol. 23, issue 5, pp. 619-634; C. E. Snow, *Literacy and language: relationships during the preschool years*, Harvard Educational Review 1983, vol. 53, issue 2, pp. 165-189; L. M. Justice, R. P. Bowles, L. E. Skibbe, *Measuring preschool attainment of print concept knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory*, Language, Speech, and Hearing Services

opracowane materiały (poradniki, wytyczne, broszury, ulotki) wspierające środowiska edukacji i opieki nad dzieckiem, zarówno te zinstytucjonalizowane, jak i nieformalne, w dostarczaniu wiedzy na temat wczesnej alfabetyzacji¹⁵. Niemniej jednak, dziecko może być wprowadzane w świat druku i czytania już od pierwszych miesięcy życia, co znalazło odzwierciedlenie w niektórych badaniach przeprowadzonych na świecie¹⁶.

Spośród obszarów rozpatrywanych w ramach wczesnej alfabetyzacji dwa zagadnienia zyskały szczególne zainteresowanie badaczy: świadomość fonologiczna oraz świadomość języka pisanego¹⁷. Świadomość fonologiczną przedstawiono jako wiedzę, jaką jednostka posiada na temat struktury dźwiękowej języka oraz zdolność do manipulowania tymi dźwiękami¹⁸. Umiejętności te obejmują możliwość dzielenia języka na fonologiczne części, rozpoznawanie rymu, świadomość poszczególnych dźwięków w słowach, łączenie dźwięków w słowa, zmiany dźwięków w słowa w celu tworzenia nowych słów itd. Świadomość języka pisanego natomiast odwołuje się do wiedzy, jaką człowiek posiada na temat struktury tegoż języka. W opinii niektórych badaczy jest ona tożsama z wiedzą

in Schools 2006, vol. 37, pp. 224-235; V. Muter [et al.], *Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study*, *Developmental Psychology* 2004, vol. 40, issue 5, pp. 665-681.

¹⁵ *Early Beginnings: Early literacy knowledge and instruction: A guide for early childhood administrators and professional development providers*, Washington 2009.

¹⁶ J. Elkin, *Babies need books in the critical early years of life*, *New Review of Children's Literature and Librarianship* 2014, vol. 20, issue 1, pp. 40-63; L. Makin, *Literacy 8-12 months: What are babies learning?*, *Early Years* 2006, vol. 26, issue 3, pp. 267-277; J. Dwyer, S. B. Neuman, *Selecting books for children birth to four: A developmental approach*, *Early Childhood Education Journal* 2008, vol. 35, issue 6, pp. 484-494; C. E. Maples, *Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills*, *Journal of Early Childhood Literacy* 2014, vol. 14, issue 1, pp. 53-79; J. Sparling, *Earliest literacy: From birth to age 3*, [in:] *Handbook of family literacy*, pp. 45-56; B. N. Kupetz, E. J. Green, *Sharing books with infants and toddlers: Facing the challenges*, *Young Children* 1997, vol. 52, no. 2, pp. 22-27; C. S. Soundy, *Nurturing literacy with infants and toddlers in group settings*, *Childhood Education* 1997, vol. 73, issue 3, pp. 149-153.

¹⁷ G. T. Gillon, B. Dodd, *Exploring the relationship between phonological awareness, speech impairment, and literacy*, *Advances in Speech-Language Pathology* 2001, vol. 3, issue 2, pp. 139-147; L. M. Justice, H. K. Ezell, *Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children*, *American Journal of Speech-Language Pathology* 2002, vol. 11, pp. 17-29; L. M. Justice [et al.], *Sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions*, *American Journal of Speech-Language Pathology* 2002, vol. 11, issue 1, pp. 30-40; G. J. Whitehurst, C. J. Lonigan, *Child development and emergent literacy...*, pp. 848-872.

¹⁸ G. T. Gillon, B. Dodd, *Exploring the relationship between phonological awareness*.

o druku¹⁹. W zasięgu świadomości języka pisanego znajdują się m.in. rozpoznawanie druku, wiedza o alfabecie, relacje w obrębie grafemów i fonemów, kierunkowość druku oraz struktura tekstu²⁰.

Poziom umiejętności łączony z obszarem wczesnej alfabetyzacji, co uodwodniono w toku wielu badań, wpływa na późniejszą biegłość w czytaniu i pisaniu. Znajomość alfabetu w wieku przedszkolnym okazuje się jednym z najmocniejszych czynników przekładających się na jakość nauki czytania w szkole²¹, równie ważną rolę odgrywają kontakt z drukiem, podział na sylaby, rymowanie i pisanie własnego imienia²². Przykładowo, dzieci potrafiące nazwać litery i/lub odgadnąć słowa na stronie przeglądanej książki przed podjęciem formalnej nauki czytania mogą czynić większe postępy w nabywaniu umiejętności czytelnich, niż dzieci, które nie uzyskały żadnych umiejętności przedczytelniczych w okresie przed rozpoczęciem edukacji przedszkolnej²³. Inne badania przyniosły odkrycie roli, jaką w alfabetyzacji pełni czytanie na głos i rozmowa na temat czytanej książki; zwłaszcza głośne czytanie uznano za fundamentalne dla efektywnej inicjacji czytelnich²⁴, co pozwoliło na wysuwanie postulatów wprowadzania do edukacji przedszkolnej zajęć bazujących na pracy z książką poprzez czytanie na głos przez nauczyciela i zabawy związane z przedstawianym tematem²⁵.

Zagadnienie alfabetyzmu tudzież alfabetyzacji pojawia się w polskiej literaturze przedmiotu często, głównie w tekstach z zakresu pedagogiki i socjologii, których autorzy odwołują się do metod wykorzystywanych w edukacji wcze-

¹⁹ L. M. Justice, R. P. Bowles, L. E. Skibbe, *Measuring preschool attainment of print concept knowledge...*

²⁰ C. J. Lonigan, *Emergent literacy skills and family literacy*, [in:] *Handbook of family literacy*, pp. 57-81.

²¹ H. W. Catts [et al.], *A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments*, *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 2002, vol. 45, issue 6, pp. 1142-1157; *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* [on-line]. National Early Literacy Panel, 2009 [dostęp 11 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf/>

²² A. E. Cunningham, K. E. Stanovich, *Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling*, *Journal of Educational Psychology* 1991, vol. 83, no. 2, pp. 264-274.

²³ *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*, eds. M. S. Burns, C. E. Snow, Washington 1999.

²⁴ R. S. Anderson [et al.], *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*, Washington 1985.

²⁵ *Preventing reading difficulties in young children*, eds.: C. E. Snow, M. S. Burns, P. Griffin, Washington 1999; W. H. Teale, E. Sulzby, *Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers*, [in:] *Emergent literacy: writing and reading*, pp. VII-XXV; G. J. Whitehurst, C. J. Lonigan, *Child development and emergent literacy...*, pp. 848-872.

snoszkolnej i alfabetyzacji funkcjonalnej w edukacji dorosłych²⁶. Na polskim rynku wydawniczym dostępnych jest wiele poradników i prac popularnonaukowych propagujących nowoczesne metody nauki czytania i pisania w wieku wczesnodziecięcym, odwołujących się do najnowszych teorii nauczania²⁷, znane są też powszechnie podręczniki i prace naukowe wykorzystywane z powodzeniem od wielu lat w ramach kształcenia wyższego, m.in. autorstwa specjalistów pedagogiki i psychologii dziecięcej oraz literaturoznawstwa – Anny Przeclawskiej, Marii Burtowy, Krystyny Kamińskiej, Barbary Zakrzewskiej, Anny Brzezińskiej i Krystyny Sochackiej²⁸. Kwestie inicjacji czytelniczej oraz edukacji literackiej dzieci w wieku przedszkolnym były i nadal są przedmiotem licznych prac, spośród których najczęściej wykorzystywane są monografie Elżbiety i Edmunda Wnuk-Lipińskich²⁹, Alicji Ungeheuer-Gołąb³⁰, Joanny Papuzińskiej³¹, Grażyny Lewandowicz-Nosal³² i Alicji Baluch³³, a także różnorodne pomniejsze opracowania o charakterze pedagogicznym, literaturoznawczym oraz bibliologicznym.

Literatura dla dzieci polecana w okresie przedczytelniczym stanowi w polskiej literaturze zagadnienia wczesnej alfabetyzacji kolejny, bardzo ważny aspekt. Prezentacja gatunków literackich, nierzadko z obszernymi egzemplifikacjami,

²⁶ M.in. Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Olsztyn, Toruń 2002; I. Białecki, *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 1996.

²⁷ Np. A. Czerska, *Czytanie dla rozwoju: wczesnodziecięca nauka czytania metodą Cudowne Dziecko*, Warszawa 2016; J. Silberg, *Nauka czytania przez zabawę*, Warszawa 2005; A. Bala, *Przedszkolak kocha czytać: czytanie sekwencyjne*, Kraków 2014.

²⁸ A. Przeclawska, *Rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci i młodzieży*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przeclawska, Warszawa 1978, s. 222-244; M. Burtowy, *Przygotowywanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*, Poznań 1992; K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, wyd. 4, Warszawa 2005; B. Zakrzewska, *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Warszawa 2003; A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Poznań 1987; Tejże, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa 1998; K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok 2004.

²⁹ E. Wnuk-Lipińska, E. Wnuk-Lipiński, *Problematyka kształtowania się potrzeb czytelniczych*, Warszawa 1975.

³⁰ A. Ungeheuer-Gołąb, *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, Warszawa 2012; Tejże, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą: podręcznik*, Warszawa, Rzeszów 2011.

³¹ J. Papuzińska, *Inicjacje literackie...*; Tejże, *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa 2007; Tejże, *Książki, dzieci, biblioteka...*

³² G. Lewandowicz-Nosal, *Od czterech do sześciu. Książki dla przedszkolaka*, Warszawa 2012. Jest to kontynuacja opracowania tej samej autorki z 2011 r. pt.: *Książki dla najmłodszych. Od zera do trzech*, Warszawa.

³³ A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław 1994; Tejże, *Książka jest światem: o literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków 2005.

adekwatnych dla grupy wiekowej 0-5 lat, była przedmiotem badań literaturoznawców i kulturoznawców. Wśród nich był Jerzy Cieślowski, dzięki któremu małe formy literackie, takie jak kołysanki, rymowanki, wyliczanki, zgadywanki i przedrzeźnianki, stały się pełnoprawnymi elementami literatury dla dzieci, akcentującymi ludyczny charakter obcowania z literaturą³⁴.

Nietrudno zauważyć, że podobnie jak za granicą, wiele prac o charakterze naukowym skupia się na możliwości przygotowania dziecka do czytania i pisania w okresie przedszkolnym. Nadal niewiele miejsca w polskiej literaturze przedmiotu natomiast zajmuje temat pierwszych miesięcy życia dziecka i umiejętności, jakie kształcone są poprzez kontakt z drukiem i książką od urodzenia. Temat ten pojawia się głównie w literaturze popularnonaukowej tłumaczonej na język polski, prezentującej poszczególne metody nauczania czytania, które zyskały popularność na świecie – np. Metodę Czytania Globalnego Domana³⁵, a także w Polsce – np. Symultaniczno-Sekwencyjną Naukę Czytania J. Cieszyńskiej³⁶. W zbiorze tym znajdują się ponadto krótsze teksty popularyzatorskie, prezentujące zagadnienie czytania najmłodszym w różnych środowiskach, m.in. rodzinnym i bibliotecznym³⁷. Rozdział poświęcony poszczególnym etapom wprowadzania najmłodszego dziecka w świat książki (w okresie niemowlęcym, poniemowlęcym, przedszkolnym, a następnie szkolnym) znajdziemy w książce Justyny Truskolaskiej pt. *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*³⁸.

Opracowania w polskiej literaturze przedmiotu często odwołują się do roli rodziny w inicjacji czytelniczej, zwłaszcza w pierwszych pięciu latach życia dziecka³⁹. Potrzebę włączania rodziców w proces inicjacji literackiej dziecka wielokrotnie przywoływała w swoich publikacjach Joanna Papuzińska, określając

³⁴ J. Cieślowski, *Literatura osobna*, wybór R. Waksmund, Warszawa 1985; Tegoż, *Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław 1985.

³⁵ G. Doman, J. Doman, *Jak nauczyć małe dziecko czytać: cicha rewolucja*, tłum. M. Pietrzak, Bydgoszcz 1992.

³⁶ J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać: poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków 2006.

³⁷ I. Podlasińska, *Rodzice inspiratorami czytelnictwa dzieci*, Guliwer 2003, nr 1, s. 73-77; Tejże, *Czytelnictwo najmłodszych* [on-line]. Biuletyn EBIB 2004, nr 3 [dostęp 17 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ebib.pl/2004/54/podlasińska.php/>

³⁸ J. Truskolaska, *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolice*, Tychy 2007.

³⁹ C. J. Gordon, *Wczesne czytelnictwo*, *Życie Szkoły* 1991, nr 7, s. 404-410; K. Pajerska, J. Starzak, *Rola głośnego czytania w kształtowaniu przez rodziców postaw czytelniczych u dzieci w wieku 3-6 lat (na przykładzie Miejskiego Przedszkola nr 3 w Katowicach)*, *Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy* 2016, nr 3(45), s. 100-112; I. Koźmińska, E. Olszewska, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa 2011; J. Smoleń, *Rodzinne czytanie książek jako czynnik rozwoju psychospołecznego i kulturowego dziecka*, *Pedagogika Rodziny* 2016, nr 6(3), s. 25-33; M. Centner-Guz, *Środowisko rodzinne miejscem przybliża-*

środowisko rodzinne jako kluczowe dla przyszłych wyborów czytelniczych, wymieniając je jako miejsce inicjacji literackiej⁴⁰. W późniejszych latach, korzystając już z przyjętego w literaturze naukowej terminu alfabetyzacja rodzinna, do obszaru tego odnosiły się na gruncie bibliologicznym Bronisława Woźniczka-Paruzel⁴¹ oraz Hanna Langer⁴².

Unikatową na skalę polską, jak dotąd, próbą określenia efektów czytania dzieciom od urodzenia, są badania przeprowadzone na zlecenie Fundacji ABCXXI – Cała Polska Czyta Dzieciom w styczniu 2014 r. (opublikowane w formie raportu w roku następnym). Fundacja podjęła się realizacji pierwszego w Polsce projektu badawczego dotyczącego czytania dzieciom od urodzenia, a jego wyniki w istotnym wymiarze uwiarygodniły dyskusję na temat celowości wprowadzania i finansowania ogólnokrajowych programów wspierających wczesną edukację językową i czytelniczą dzieci⁴³. Wśród wielu wniosków wysnutych na podstawie wyników tych badań możemy się dowiedzieć m.in., że rodzice dostrzegają wartość literatury i czytania swoim dzieciom (ponad 80% rodziców jest przekonanych, że warto czytać dzieciom od urodzenia), przy czym ok. 10% badanych deklaruje, że czyta swojemu dziecku codziennie powyżej 20 minut (prawie połowa rodziców traktuje czytanie jako stały element rytuału wieczornego i wyciszenia, stosowany przed snem)⁴⁴.

Zagadnienie udziału bibliotek publicznych w procesie wczesnej alfabetyzacji jest z kolei słabiej reprezentowane w badaniach i opracowywanych na ich podstawie publikacjach. Jednym z pierwszych naukowców, którzy już w latach 90. XX wieku zwracali na ten aspekt uwagę, był William H. Teale, który w pracy

nia dziecku książki, [w:] *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*, red. T. Parczewska, Lublin 2010, s. 147-164.

⁴⁰ J. Papużińska, *Czytania domowe...*; *Tejże, Inicjacje literackie...*; *Tejże, Książki, dzieci, biblioteka...*

⁴¹ B. Woźniczka-Paruzel, *Biblioteki wobec czytelników niepełnosprawnych: od dyskryminacji do integracji* [on-line], 2003 [dostęp 29 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/torun/wozniczka.php/>; *Tejże, Działania biblioterapeutyczne w bibliotece publicznej: moda czy powinność?*, [w:] *Materiały z sesji popularnonaukowej pt. Biblioterapia i biblioteka: odrodzenie i nowa szansa*, red. M. Rzeszowski, Szubin 2007, s. 11-35.

⁴² H. Langer, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce w świetle form pracy z czytelnikiem*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2009, t. 2, s. 189-200; *Tejże, Programy czytelnicze dla małych dzieci w bibliotekach zagranicznych*, *Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy* 2007, nr 3(11), s. 15-21.

⁴³ I. Pogoda, M. Szostakowska, A. Szczurek, *Badanie efektów czytania dzieciom od urodzenia* [on-line]. Warszawa 2015 [dostęp 20 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/ckfinder_pliki/files/Badanie%20efekt%C3%B3w%20czytania%20dzieciom%20od%20urodzenia.pdf/

⁴⁴ Tamże.

Public libraries and emergent literacy: helping set the foundation for school success wskazywał na aktywności, jakie biblioteki mogą rozwijać we współpracy z lokalnymi instytucjami⁴⁵. W podobnym tonie wypowiadali się inni eksperci, nawołujący do kompleksowej analizy tego tematu⁴⁶, sugerowano też podjęcie studiów eksperymentalnych dostosowanych do specyfiki pracy bibliotek⁴⁷. Od tamtej pory powstało kilka ciekawych opracowań, m.in. oparte na obserwacjach etnograficznych badania Lynn McKechnie, które wykazały znaczący wpływ, jaki biblioteki publiczne wywierają na rozwój umiejętności czytania u dzieci dzięki zapewnieniu im dostępu do kolekcji materiałów drukowanych⁴⁸. Sue Nespeca z kolei dostrzegła i opisała sposób, w jaki biblioteki publiczne wspierały rodziców małych dzieci w tworzeniu strategii rozwoju alfabetyzacji, przy okazji przedstawiając cenne spostrzeżenia na temat powodów, dla których rodziny o niskim statusie społecznym nie korzystają z usług bibliotek i co można w tej kwestii poprawić (na przykładzie rodzin korzystających z amerykańskiego programu *Head Start*)⁴⁹. Dostęp do książek i darmowego poradnictwa w zakresie czytelnictwa jest szczególnie ważny w przypadku dzieci wywodzących się z rodzin o niskim statusie społecznym, zwłaszcza tam, gdzie rodzice nie wykazują zainteresowania literaturą i nie są świadomi jej wartości w kontekście przyszłego rozwoju edukacyjnego swojego dziecka⁵⁰. W innym badaniu zauważono, że dzieci uczestniczące w zajęciach oferowanych w bibliotece wykazywały wyższy poziom umiejętności przedczytelniczych, a ponadto odczytywały więcej wyrazów poprawnie niż ich

⁴⁵ W. H. Teale, *Public libraries and emergent literacy: Helping set the foundation for school success*, [in:] *Achieving school readiness: Public libraries and national education goal no. 1*, eds. B. F. Immroth, V. Ash-Geisler, Chicago 1995, pp. 113-133.

⁴⁶ M.in. M. S. Kinney, *A naturalistic inquiry into the effect of emergent literacy behavior on families in public housing communities*, niepublikowana praca doktorska, University of Pittsburgh, USA 1996.

⁴⁷ F. S. Dowd, *Evaluating the impact of public library story time programs upon the emergent literacy of preschoolers: A call for research*, *Public Libraries* 1997, vol. 36, no. 6, pp. 346, 348-351, 354.

⁴⁸ L. McKechnie, *Opening the preschoolers' doors to learning: An ethnographic study of the use of public libraries by preschool girls*, niepublikowana praca doktorska, University of Western Ontario, London 1996; Tejże, *Observations of babies and toddlers in library settings*, *Library Trends* 2006, vol. 55, issue 1, pp. 190-201.

⁴⁹ S. M. Nespeca, *Parental involvement in emergent literacy skills of urban Head Start children*, *Early Child Development and Care* 1995, vol. 111, issue 1, pp. 153-180.

⁵⁰ Tychże, *The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children*, *Reading Research Quarterly* 2006, vol. 41, no. 2, pp. 176-201; S. B. Neuman, D. Celano, *Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighbourhoods*, *Reading Research Quarterly* 2001, vol. 36, no. 1, pp. 8-26.

rówieśnicy nie objęci analizą⁵¹. Badania dowodzą pozytywnego wpływu pracy bibliotek publicznych na rozwój językowy i poznawczy dzieci we wczesnych stadiach ich rozwoju, nie bez znaczenia jest w tym przypadku częstotliwość wizyt⁵². W ostatniej dekadzie pojawiły się kolejne prace, których autorzy zwrócili uwagę na rolę bibliotek w rozwijaniu wczesnej alfabetyzacji oraz podnoszeniu poziomu edukacji rodziców w tej materii⁵³. Tematowi temu poświęcono ponadto jeden z nowszych numerów czasopisma „Library Trends”⁵⁴.

W polskiej literaturze przedmiotu brakuje publikacji, które poruszałyby kwestię udziału biblioteki publicznej w procesie alfabetyzacji małego dziecka, i to nie tylko w kontekście dzieci w wieku 0-3 lat, ale nawet przedszkolaków. Badania realizowane na przestrzeni lat, zwłaszcza w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej, skupiały się głównie na analizach ilościowych i statystycznych. W latach 80. XX wieku polskie biblioteki publiczne dla dzieci traktowano jako placówki wychowania pozaszkolnego. Barbara Białkowska w 1980 r. wspominała o „pierwszych, jeszcze dość anemicznych i nieśmiałych kontaktach biblioteki dla dzieci [...] z przedszkolem, jako instytucją, która właśnie przeżywa ewolucję swej funkcji z opiekuńczej na opiekuńczo-kształcącą”⁵⁵. Widać zatem związek między rozszerzaniem obsługiwanego przez księżnice grupy wiekowej, a transformacją placówek wychowania przedszkolnego. Ta sama autorka, pisząc w 1989 r. o czytelnictwie najmłodszych, zwróciła uwagę na dzieci 2-3-letnie i przypadające jej zdaniem na ten wiek początki inicjacji, kształtującej

⁵¹ L. A. Fehrenbach [et al.], *Developing the emergent literacy of preschool children through a library outreach program*, *Journal of Youth Services in Libraries* 1998, no. 12, no. 1, pp. 40-45.

⁵² L. Baker, S. Sonnenschein, R. Serpell, *A five-year comparison of actual and recommended parental practices for promoting children's literacy development*, [in:] *Early literacy at the crossroads: Policy, practice and promise*, ed. K. Roskos, Montreal 1999, p. 7.

⁵³ A. Yilmaz, *Public policies and public library-emergent literacy relationship in the USA*, *BİLGİ DÜNYASI* 2009, no. 10(1), pp. 80-93; J. Elkin, M. Kinnel, *A place for children: Public libraries as a major force in children's reading*, London 2000; A. Fasick, *From boardbook to Facebook: Children's services in an interactive age*, Santa Barbara 2011; A. Vårheim, *Trust in libraries and trust in most people: Social capital creation in the public library*, *Library Quarterly* 2014, vol. 84, no. 3, pp. 258-277; A. M. Ramos, I. Vila, *The role of public libraries in promoting reading within the family*, *IFLA Journal* 2015, vol. 41, issue 4, pp. 364-369; M. E. Lopez, M. Caspe, C. Simpson, *Engaging families in public libraries*, *Public Library Quarterly* 2017, vol. 36, issue 4, pp. 318-333.

⁵⁴ *Library Trends: Library Services for the Early Years*, ed. C. Rankin, 2016, vol. 65, no. 1.

⁵⁵ B. Białkowska, *Biblioteka publiczna dla dzieci. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 1980, s. 28.

przyszłe skłonności i upodobania czytelnicze⁵⁶. Uważając przedszkolaki za jednostki „gotowe do czytania”, zgodnie z ówczesnie panującymi poglądami pedagogów i psychologów, postulowała większą „dbałość bibliotekarza o zaopatrzenie księgozbiorów w książki dla najmłodszych oraz popularyzację wśród dorosłych czytelników (rodziców) wiedzy o prawach rozwoju czytelniczego dziecka (już w wieku przedszkolnym)”⁵⁷. Dzięki tej zmianie w podejściu w piśmiennictwie fachowym zaczęły pojawiać się przykłady działań bibliotecznych zwracających uwagę na grupę dzieci w wieku przedszkolnym⁵⁸, z łatwością też dziś można odnaleźć relacje z takich spotkań w przestrzeni internetu.

Na początku lat 90. XX wieku pojawiły się w naszym kraju pierwsze głosy sugerujące poszerzenie docelowej grupy użytkowników o dzieci młodsze niż 3-letnie, co było związane z dostrzeżeniem badań prowadzonych za granicą na temat wczesnej edukacji, a także wprowadzanych w oparciu o nie unowocześnień do bibliotek. Zaczęto formułować postulaty stworzenia nowej koncepcji biblioteki dziecięcej, której zasadniczym składnikiem miało być „wczesne, poprzedzające naukę szkolną, rozpoczynanie inicjacji czytelniczej dziecka, przyciąganie do niej środowiska dorosłych: rodziców, dziadków, opiekunów, poprzez organizowanie wspólnych działań, podnoszenie kompetencji, inspirowanie samokształcenia i dyskusji, dostarczanie informacji, słowem – wykroczenie biblioteki poza funkcję dystrybutora dokumentów i jej zmianę w kierunku placówki silnie związanej ze środowiskiem społecznym”⁵⁹ – jak to ujęła J. Papuzińska. Zapowiedzią zmian były również publikacje Grażyny Lewandowicz-Nosal, która dzięki wprowadzeniu do swoich badań zagadnienia „małego dziecka w bibliotece”, zaczęła wpływać na rozszerzenie repertuaru bibliotek dla przedszkolaków, a później nawet niemowląt. Przy omawianiu księgozbioru wspominała też o potrzebie stworzenia działu książek dla najmłodszych, który, oparty na książce obrazkowej, powinien zajmować 30-40% ogółu publikacji, oraz włączeniu do zbiorów gier i zabawek⁶⁰.

⁵⁶ Tejże, *Czytelnictwo najmłodszych*, [w:] *Z działalności bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży: materiały szkoleniowe z seminariów dla instruktorów czytelnictwa dziecięcego*, wybór B. Białkowska, Warszawa 1989, s. 13.

⁵⁷ Tamże, s. 18.

⁵⁸ J. Pijanowska, *Dziecko przedszkolne w bibliotece publicznej*, Poradnik Bibliotekarza 1996, nr 3, s. 10-12; M. Kulik, *Przedszkolaki w bibliotece*, Guliwer 1998, nr 3, s. 47-48; B. Kuprel, *Przedszkolaki w bibliotece*, Bibliotekarz Podlaski 2002, nr 4, s. 18-23.

⁵⁹ J. Papuzińska, *Książki, dzieci, biblioteka...*, s. 25. O roli bibliotek publicznych we wczesnej inicjacji czytelniczej prof. Papuzińska pisała wielokrotnie, również w tekstach publikowanych w następnych latach, m.in. Misja biblioteki dziecięcej, [w:] *Rola biblioteki publicznej w edukacji dzieci i młodzieży: Kielce / Cedzyna, 9-11 października 2006 r.*, red. Z. Szczerba, Kielce 2006, s. 19.

⁶⁰ G. Lewandowicz-Nosal, *W bibliotece dla dzieci*, Warszawa 1994, s. 14-16, 20-21, 28.

W przeciwieństwie do badań nad rolą bibliotek publicznych w procesie wczesnej alfabetyzacji dziecka, których przykłady wymieniono powyżej, trudno jest przywołać adekwatne studia nad infrastrukturą i usługami bibliotek nastawionymi na obsługę dzieci w wieku 0-5 lat i ich rodzin. Większość publikacji odwołujących się do tej specjalizacji działalności bibliotecznej ma charakter poradnikowy, praktyczny, służąc bibliotekarzom raczej jako pomoc w przygotowaniu placówki do pracy z najmłodszą kategorią użytkowników.

Pierwsze publikacje na temat uwzględniania najmłodszych dzieci w programowaniu bibliotecznym pojawiły się na gruncie amerykańskim. Powstałe w latach 80. i 90. XX wieku opracowania na długi czas stały się podstawą informacji o przystosowaniu usług placówki do obsługi niemowląt. Do najpopularniejszych należały *Mother Goose time: Library programs for babies and their caregivers* Jane Marino i Dorothy F. Houlihan⁶¹ oraz *Babies in the library!* pierwszej z wymienionych autorek⁶². Szczególną rolę w propagowaniu idei odegrało wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotek Amerykańskich, którego sumptem opublikowano wiele docenionych przez bibliotekarzy poradników. Wśród nich były m.in.: *Books, babies and libraries: Serving infants, toddlers, their parents & caregivers*⁶³, *Literate beginnings: Programs for babies & toddlers*⁶⁴, *Learning environments for young children: Rethinking library spaces and services*⁶⁵, *Early literacy storytimes @ your library: Partnering with caregivers for success*⁶⁶ oraz *The family-centered library handbook*⁶⁷. Równie pomocne były publikacje wydane w innych oficynach, m.in. *Building blocks: Building a parent-child literacy program at your library* Sharon Snow⁶⁸, a także przez inne organizacje bibliotekarskie, np. w Wielkiej Brytanii – *Library services from birth to five: Delivering the best start* pod redakcją Carolyn Rankin i Avril Brock⁶⁹.

Poza krajami anglosaskimi trudno znaleźć publikacje książkowe, które kompleksowo przybliżałyby problematykę najmłodszych dzieci w bibliotece. Nie

⁶¹ J. Marino, D. F. Houlihan, *Mother Goose time: Library programs for babies and their caregivers*, New York 1992.

⁶² J. Marino, *Babies in the library!*, Guilford 2003.

⁶³ E. Greene, *Books, babies and libraries: Serving infants, toddlers, their parents and caregivers*, Chicago, London 1991.

⁶⁴ D. A. Jeffery, *Literate beginnings: Programs for babies & toddlers*, Chicago 1995.

⁶⁵ S. Feinberg Sandra, J. F. Kuchner, S. Feldman, *Learning environments for young children: Rethinking library spaces and services*, Chicago 1998.

⁶⁶ S. N. Ghoting, P. Martin-Diaz, *Early literacy storytimes @ your library: Partnering with caregivers for success*, Chicago 2006.

⁶⁷ S. Feinberg [et al.], *The family-centered library handbook*, New York, London 2007.

⁶⁸ S. Snow, *Building blocks: Building a parent-child literacy program at your library*, Exeter 2007.

⁶⁹ *Library services from birth to five...*

brakuje natomiast pomniejszych artykułów ogłaszanych w wielu czasopismach fachowych i monografiach⁷⁰. Niektóre z nich przedstawiają perspektywę poszczególnych krajów, zachowując jednak formułę publikowania w języku angielskim dla łatwiejszego rozpowszechniania treści⁷¹. Przykładem jest skandynawskie czasopismo online „Scandinavian Library Quarterly” (1968-2016), które przez wiele lat na swych łamach zamieszczało artykuły poświęcone książce i bibliotekom na terenie Danii, Finlandii, Norwegii i Szwecji⁷².

Do naszego kraju koncepcja bibliotekarstwa dla najmłodszej grupy użytkowników (0-5 lat) dotarła z opóźnieniem w stosunku do krajów anglosaskich, na co złożyło się wiele czynników, m.in. ograniczenie dostępu do fachowej literatury i możliwości odbywania staży zagranicznych w czasach PRL, przemiany ustrojowe, ale nade wszystko tradycyjnie rozumiana funkcja placówek bibliotecznych dla dzieci i młodzieży, oparta na pracy z książką w grupie użytkowników w wieku szkolnym. Odczuwalny jest brak badań nad infrastrukturą i usługami dla dzieci najmłodszych. Do nielicznych przykładów należą zrealizowane w 2016 r. wyniki sondażu przeprowadzonego przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej w grupie bibliotek publicznych, będące kontynuacją badań z 1986, 2001 i 2009 roku⁷³. Wyniki te nie zostały jeszcze opublikowane, ale w towarzyszących

⁷⁰ M.in. P. Riboulet, *L'espace pour les enfants dans les bibliothèques publiques*, Bulletin des Bibliothèques de France 1999, no. 3, pp. 70-73; B. Waty, *Des tout-petits usagers de la section jeunesse*, Bulletin des Bibliothèques de France 2013, no. 2, pp. 20-23; R. Aponte Castro, *La Bebeteca: un espacio adecuado para desarrollar y estimular en hábitos de lectura a los niños* [on-line], *Biblios* 2006, no. 23 [dostęp 28 sierpnia 2017]. Dostępny w World Wide Web: http://eprints.rclis.org/7398/1/aponte_bebeteca.pdf/

⁷¹ M.in. I. Schreyer, *Prepare for life – with stories! Dialog, imagination and motion in Germany's public libraries*, [in:] *Prepare for life! Raising awareness for early literacy education*, pp. 178-181; A. M. Ramos, *Learning to read before you walk: Portuguese libraries for babies and toddlers*, *IFLA Journal* 2012, vol. 38, pp. 78-85; I. Källström, *Library activities for children 0-5 years old: Some best practices from Sweden*, [in:] *Library services from birth to five...*, pp. 259-261; D. Brunac, *Early reading programmes at Zadar Public Library*, [in:] *Library services from birth to five...*, pp. 243-247.

⁷² M.in. S.-O. Svenson, *A manual of public library premises*, *Scandinavian Public Library Quarterly* 1982, vol. 15, no. 2-3, pp. 59-75; L. B. Bråthen, *NORWAY: Books in the kindergarten* [on-line], *Scandinavian Library Quarterly* 2007, vol. 40, no. 3 [dostęp 27 maja 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://slq.nu/?article=norway-books-in-the-kindergarten/>; M. Kaasa, *NORWAY: Planting the seed – kindergarten libraries* [on-line], *Scandinavian Library Quarterly* 2009, vol. 42, no. 2 [dostęp 27 maja 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://slq.nu/?article=norway-planting-the-seed-kindergarten-libraries/>

⁷³ Opublikowanych odpowiednio w 1992, 2003 i 2012 roku. Zob. B. Białkowska, *Wybrane zagadnienia organizacji i wyposażenia bibliotek publicznych dla dzieci*, Warszawa 1992; G. Lewandowicz, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce: raport z badań*, Warszawa 2003; Tejze, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce: raport z badań*, Warszawa 2012.

im materiałach roboczych znajdziemy m.in. informacje odnośnie odsetka czytelników w wieku 0-5 lat w grupie użytkowników do lat 15, a także przykłady aktywności podejmowanych w ramach popularyzacji książki i czytelnictwa⁷⁴.

Bibliotekarze polscy mogli korzystać w głównej mierze z wydawnictw o charakterze popularnym, w których zagadnienie obsługi małych dzieci pojawiało się sporadycznie i nie wyczerpywało tematu⁷⁵. Większe zainteresowanie tym problemem wśród polskich specjalistów zauważalne było po 2007 r., czyli od daty publikacji *Wytycznych IFLA dla bibliotek obsługujących niemowlęta i małe dzieci* (do 3 lat), wyjaśniających rolę bibliotek publicznych w alfabetyzacji najmłodszych dzieci, a także przekazujących cenne i uniwersalne wskazówki na temat przygotowania lokalu i oferty zajęć⁷⁶.

Analiza opublikowanych dotychczas materiałów pozwala zauważyć, iż w polskiej literaturze przedmiotu nie brakuje wzmianek czy uwag na temat potrzeby rozszerzenia czasy wiekowej w ramach usług bibliotek dla dzieci. Są to z reguły postulaty, ewentualnie przykłady działań bibliotecznych prowadzonych za granicą, rzadziej natomiast obszernie artykuły wyznaczające kierunki działań. Zagadnienie obecności dzieci w wieku 0-3 lat w bibliotece pojawiało się w pracach Doroty Grabowskiej, Bronisławy Woźniczki-Paruzel, Hanny Langer i piszącej te słowa, w tekstach omawiających zarówno metody pracy z dzieckiem w bibliotece, jak i prezentujących przykłady dobrych praktyk za granicą⁷⁷.

⁷⁴ Tejże, *Biblioteki publiczne dla dzieci i młodzieży – księgozbiory, czytelnicy i wypożyczenia*, maszynopis niepublikowany, Biblioteka Narodowa, Warszawa, 2017.

⁷⁵ *Dziecko, książka, biblioteka*, red. G. Lewandowicz, Warszawa 1993; G. Lewandowicz, *W bibliotece dla dzieci ...*; J. Kumiega, *Niemowlęta i małe dzieci w bibliotece*, Guliwer 2003, nr 3(65), s. 75-78.

⁷⁶ *Guidelines for library services to babies and toddlers*, Hague 2007; Wytyczne IFLA dla bibliotek obsługujących niemowlęta i małe dzieci (do 3 lat), [w:] *Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka: wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży*, red. G. Lewandowicz-Nosal, E. B. Zybert, Warszawa 2009, s. 13-48.

⁷⁷ M.in. D. Grabowska, *Metody pracy bibliotecznej z młodszym czytelnikiem dziecięcym*, [w:] *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, I. Socha, Katowice 1996, s. 243-249; Tejże, *Najmłodsi czytelnicy w bibliotece. Wybrane formy pracy*, [w:] *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne*, red. M. Antczak, A. Brzuska-Kępa, A. Walczak-Niewiadomska, Łódź 2013, s. 243-268; B. Woźniczka-Paruzel, *Biblioteki dla dzieci w Europie Zachodniej i w Polsce – porównania i refleksje*, [w:] *Biblioteki publiczne wobec Unii Europejskiej. Materiały pokonferencyjne, Przysiek–Chełmża, 17-19 września 2001*, red. J. Krajewski, D. Sawicka, Toruń 2003, s. 47-62; H. Langer, *Programy czytelnicze dla małych dzieci w bibliotekach zagranicznych ...*, s. 15-21; A. Walczak-Niewiadomska, *Biblioteki przyjazne dzieciom*, *Poradnik Bibliotekarza* 2010 (dod. Świat książki dziecięcej), nr 7-8, s. 1-2; Tejże, *Najmłodsi użytkownicy w norweskich bibliotekach*, *Poradnik Bibliotekarza* 2012, nr 6, s. 3-8.

O sposobach rozbudzania ciekawości niemowląt książką i projektach wspierających inicjację literacką pisał też Michał Zając⁷⁸.

Wśród materiałów wydanych w ostatnim czasie warto zwrócić uwagę na książki wspomnianej Grażyny Lewandowicz-Nosal odnoszące się do literatury i zasobów bibliotecznych dla najmłodszej kategorii wiekowej użytkowników, wydane przez Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich w serii „Biblioteki, dzieci, młodzież”⁷⁹. Cennym źródłem informacji pozostają czasopisma fachowe, m.in. „Poradnik Bibliotekarza” i „Guliwer”, w których opisywano pierwsze inicjatywy w zakresie programowania zajęć dla najmłodszych dzieci (w Płocku, Oświęcimiu i Olsztynie)⁸⁰. Jedną z nowszych i stricte poświęconych zagadnieniu dziecka w wieku 0-3 lat w polskiej bibliotece publicznej publikacją jest artykuł piszącej te słowa ogłoszony w 2015 r. w czasopiśmie „Toruńskie Studia Bibliologiczne”⁸¹. Autorka przywołuje w nim stan badań nad tym obszarem w polskiej literaturze przedmiotu, a także przedstawia wyniki sondażu przeprowadzonego w 2012 r. dotyczącego kwestii dostosowania polskich księżnic publicznych do *Wytycznych IFLA dla bibliotek obsługujących niemowlęta i małe dzieci (do 3 lat)*.

Edukacja bibliotekarzy dziecięcych jest jednym z punktów międzynarodowych i narodowych rozważań, poruszanych w ramach bibliotekarstwa publicznego. Jednak analiza dostępnych źródeł pokazuje, że w odróżnieniu od dyskusji na temat ogólnego kształtu i przyszłości kształcenia w zakresie bibliotekoznawstwa i informacji naukowej sytuacja w przypadku tej konkretnej specjalizacji przedstawia się zgoła inaczej – niewiele prowadzi się badań porównawczych i przekrojowych odnośnie do edukacji bibliotekarzy dziecięcych⁸². Nieliczni

⁷⁸ M. Zając, *Wielka Brytania – „Becikowe książki”*, *Poradnik Bibliotekarza* 2006, nr 12, s. 29-30; Tegoż, *Biblioteka dziecięca 2.0 – najnowsze tendencje komunikacyjne i organizacyjne*, [w:] *Biblioteki w systemie kultury jednoczącej się Europy*, red. M. Zając, E. B. Zybert, Warszawa 2007, s. 99-100; Tegoż, *Darmowa książka dla nowonarodzonego dziecka: jeden pomysł – wiele realizacji*, [w:] *Książki w życiu najmłodszych*, red. M. Antczak, A. Walczak-Niewiadomska, Warszawa, Łódź 2015, s. 133-141.

⁷⁹ G. Lewandowicz-Nosal [et al.], *Warto mieć w bibliotece: książki dla dzieci 2010-2013: katalog*, Warszawa 2014.

⁸⁰ M.in. A. Farganus, *Poczytaj ze mną*, *Guliwer* 2002, nr 2, s. 65-69; S. Niedziela, *Edukacja czytelnicza rodziców i dzieci w bibliotece dziecięcej*, *Poradnik Bibliotekarza* 2002, nr 4, s. 5-10.

⁸¹ A. Walczak-Niewiadomska, *Niemowlak w bibliotece. Historia i perspektywy rozwoju usług w Polsce*, *Toruńskie Studia Bibliologiczne* 2015, nr 2, s. 115-135.

⁸² Do nielicznych należą: *Education and training of librarians in children's librarianship*, ed. E. Glistrup, Hague 1986; H. Fisher, *Children's librarians: What are they?*, Orana: *Journal of School and Children's Librarianship* 2000, vol. 36, issue 1, pp. 9-13; V. A. Walter, *Who will serve the children? Recruiting and educating future children's librarians*, *IFLA Journal* 2014, vol. 40, issue 1, pp. 24-29; D. Hamada, S. Stavridi, *Required skills for children's and youth librarians in the digital age*, *IFLA Journal* 2014, vol. 40, issue 2, pp. 102-109.

autorzy poruszający w swych opracowaniach ten problem zauważają, iż taki stan rzeczy może wynikać z faktu, że bibliotekarstwo dziecięce od początku swego istnienia traktowane było jako mniej „poważna” część nauki o bibliotekach⁸³. Przez wiele dziesięcioleci specjalizacja ta uznawana była za zajęcie wybitnie kobiece, koncentrujące się na mało wymagających czynnościach, takich jak wybieranie odpowiednich książek dla młodego czytelnika. Mimo to, w piśmiennictwie zagranicznym pojawiło się kilka interesujących opracowań, odwołujących się do kwestii doskonalenia zawodowego bibliotekarzy dziecięcych. Są to raczej artykuły, których celem jest wskazanie nowych perspektyw rozwoju tej specjalizacji kadry bibliotecznej. Wśród nich wymienić można m.in. tekst Frances Smardo, będący jednym z pierwszych, stawiających pytanie o przygotowanie bibliotekarzy do obsługi małych dzieci⁸⁴. Bardziej szczegółowe omówienie zestawu kwalifikacji, jakie powinien posiadać personel w pracy z dzieckiem w wieku 0-5 lat, zapewnia rozdział *People and partnerships, skills and knowledge* z przywoływanej już monografii zbiorowej *Library services from birth to five: Delivering the best start*⁸⁵.

W polskiej literaturze fachowej sytuacja przedstawia się podobnie, zwłaszcza po 1989 r. zauważalny jest brak tekstów naukowych omawiających status edukacji bibliotekarzy dziecięcych, w przeciwieństwie do publikacji odnoszących się do edukacji bibliotekarzy w ogóle. Większość tekstów poruszających ten wątek umieszczana była w wydawnictwach poradnikowych i zawodowych, służących bibliotekarzom-praktykom w codziennej organizacji pracy. Do nielicznych należą rozdziały autorstwa Barbary Białkowskiej⁸⁶ i Haliny Łopińskiej⁸⁷, jak również książki Barbary Groniowskiej i Marii Gutry⁸⁸ oraz Marii Walentynowicz⁸⁹. Stosunkowo dużo informacji znaleźć można było w artykułach publikowanych na łamach „Poradnika Bibliotekarza”, które np. omawiały działalność Państwowego

⁸³ C. A. Jenkins, *The history of youth service librarianship: A review of the research literature*, *Libraries & Culture* 2000, vol. 35, no. 1, p. 104.

⁸⁴ A. Smardo, *Are librarians prepared to serve young children?*, *Journal of Education for Librarianship* 1980, vol. 20, no. 4, pp. 274-284.

⁸⁵ C. Rankin, A. Brock, *People and partnerships, skills and knowledge*, [in:] *Library services from birth to five ...*, pp. 99-119.

⁸⁶ B. Białkowska, *Doskonalenie zawodowe instruktorów czytelnictwa dziecięcego w latach 1981-1984*, [w:] *Z działalności bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży*, wybór B. Białkowska, Warszawa 1989, s. 84-91.

⁸⁷ H. Łopińska, *Czego się wymaga od bibliotekarza dziecięcego*; *Organizacja szkolenia bibliotekarzy dziecięcych*, [w:] *W bibliotece dla dzieci: poradnik metodyczny*, red. I. Nieczowa, Warszawa 1965, s. 55-62.

⁸⁸ B. Groniowska, M. Gutry, *Organizacja i metody pracy bibliotek dziecięcych*, wyd. 2 popr., Warszawa 1962.

⁸⁹ M. Walentynowicz, *Działalność pedagogiczna bibliotekarza*, Toruń 1956.

Ośrodka Kształcenia Bibliotekarzy w Jarocinie⁹⁰. Jeden z najnowszych tekstów poświęconych temu zagadnieniu został opublikowany w 2016 r., ale i tam pojawiają się jedynie wzmianki na temat obsługi dzieci w wieku 0-5 lat⁹¹.

1.2. Przegląd i omówienie źródeł

Charakter niniejszej książki wymagał sięgnięcia po różnorodne środki i sposoby dotarcia do potrzebnych informacji. Przeważająca część publikacji zagranicznych, wykorzystanych w procesie opracowania materiału, wyszukana została w elektronicznych bazach danych (m.in. Academic Search Complete, Library, Information Science & Technology Abstracts, Scopus, JSTOR) przy pomocy kilku haseł oscylujących wokół zagadnień wczesnej edukacji, alfabetyzacji i bibliotekarstwa dziecięcego (*early education, emergent literacy, early literacy, pre-literacy, public libraries for children, libraries for toddlers, libraries for pre-school children*). Nieocenionym źródłem tekstów na temat edukacji dziecka pozostaje Education Resource Information Center (ERIC), archiwizujące wiele nigdzie niepublikowanych dokumentów.

Dzięki zastosowaniu różnych strategii wyszukiwawczych (bazy danych, repozytoria bibliotek naukowych, specjalistyczna wyszukiwarka zasobów naukowych – Google Scholar, katalogi online bibliotek polskich) udało się dotrzeć do wielu cennych źródeł informacji. Wśród nich jest słownik opracowany na potrzeby projektu *ELINET* (*ELINET analytic glossary of the initial teaching and learning of literacy*), który stał się podstawą do przyjęcia na potrzeby tej książki kilku definicji⁹². Pozostałe źródła obejmują standardy i wytyczne będące efektem wieloletniej pracy organizacji międzynarodowych, również bibliotekarskich (Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (dalej UNESCO) i Międzynarodowej Federacji Stowarzyszeń i Instytucji Bibliotekarskich (dalej IFLA)), materiały niepublikowane (np. prace doktorskie) oraz

⁹⁰ M.in. E. Pawlikowska, *Państwowy Ośrodek Kształcenia Bibliotekarzy w Jarocinie*, *Poradnik Bibliotekarza* 1958, nr 11, s. 314-318. Zob. też: K. Siekierycz, *Bibliotekarz – pedagogiem*, *Poradnik Bibliotekarza* 1958, nr 1-2, s. 6-9.

⁹¹ A. Walczak-Niewiadomska, *Przyszłość edukacji bibliotekarzy dziecięcych w świetle międzynarodowych trendów*, [w:] *Region i książka: szkice z dziejów książki regionalnej*, red. E. Andrysiak, E. Steczek-Czerniawska, Kalisz 2016, s. 182-183.

⁹² Słownik zawiera definicje pojęć występujących w obszarze edukacji, będące kompromisem powstałym dzięki współpracy 77 organizacji z 28 państw europejskich biorących udział w projekcie. Zob. G. Brooks, M. Burton, *ELINET analytic glossary of the initial teaching and learning of literacy* [on-line]. University of Sheffield, 2017 [dostęp 13 sierpnia 2017]. Dostępny w World Wide Web: http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Elinet_analytic_glossary.pdf/

dane statystyczne z obszaru edukacji i kultury pozyskane m.in. z serwisów elektronicznych UNESCO, Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (dalej OECD) i Głównego Urzędu Statystycznego (dalej GUS).

Dużą grupę stanowią witryny internetowe instytucji, które niejednokrotnie były jedynym źródłem informacji o działaniach prowadzonych przez biblioteki w zakresie obsługi dzieci w wieku 0-5 lat w poszczególnych krajach i placówkach. Z najprzydatniejszych wymienić należy strony Komisji Bibliotecznej w Idaho (USA)⁹³, Biblioteki Publicznej w Centereach⁹⁴ oraz Miejskiej Biblioteki Publicznej we Wrocławiu⁹⁵.

Podobną pomocą służyły strony WWW projektów, serwisów i stowarzyszeń wspierających biblioteki w ich działalności na rzecz omawianej grupy użytkowników. Warto wymienić tu kilka, np. projekt *Mała książka wielki człowiek* Instytutu Książki⁹⁶, stronę Fundacji ABCXXI – Cała Polska Czyta Dzieciom⁹⁷, brytyjskie stowarzyszenie bibliotekarzy i specjalistów informacji – *Chartered Institute of Library and Information Professionals* (dalej CILIP)⁹⁸, również brytyjską organizację charytatywną działającą na rzecz promocji czytelnictwa *Booktrust*⁹⁹, a także

⁹³ *Early literacy stations* [on-line]. Idaho Commission for Libraries [dostęp 9 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://libraries.idaho.gov/page/early-literacy-stations/>

⁹⁴ *Nature Explorium* [on-line]. Middle Country Public Library in Centereach, NY 2010 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.mcplibrary.org/children/nature-explorium/>

⁹⁵ *Katalog Dziecięcy* [on-line]. Miejska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu [dostęp 16 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.katalogek.biblioteka.wroc.pl/>; „*Na dobry początek*” – wyprawki czytelnicze dla wrocławskich noworodków [on-line]. Miejska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu [dostęp 15 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.biblioteka.wroc.pl/home/2013-10-17-10-18-39/na-dobry-poczek>

⁹⁶ *Mała książka wielki człowiek* [on-line]. Instytut Książki [dostęp 8 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://wielki-czlowiek.pl/>; *Wyprawka Czytelnicza dla trzylatka* [on-line]. Instytut Książki [dostęp 10.12.2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://wielki-czlowiek.pl/trzylatki/>

⁹⁷ *Pierwsza Książka Mojego Dziecka* [on-line]. Fundacja ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom [dostęp 15 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/pkmd>

⁹⁸ *Online Training Programmes* [on-line]. CILIP: The library and information association [dostęp 7 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <https://archive.cilip.org.uk/products-services/onsite-training/course?title=&tid=2943/>; *Early years library provision* [on-line]. CILIP: The library and information association [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://archive.cilip.org.uk/products-services/onsite-training/working-children-young-people/early-years-library-provision/>

⁹⁹ *Bookstart* [on-line]. Booktrust [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.booktrust.org.uk/what-we-do/programmes-and-campaigns/>

blog amerykańskiego stowarzyszenia usług bibliotek dla dzieci (*Association for Library Service to Children* (dalej ALSC) Blog)¹⁰⁰.

Dokonany tutaj przegląd najważniejszych opracowań i źródeł, które, ze względu na ich rozproszenie, a czasem i barierę językową, nie zawsze były dostępne dla pracowników polskich bibliotek publicznych dla dzieci, stanowi zaledwie część materiałów wykorzystanych w rozważaniach nad wczesną alfabetyzacją maluchów, która trafiła również do bibliotek publicznych. Ich pełny wykaz zawiera Bibliografia.

bookstart/; A. Lazim, *Reading our world: Multicultural books* [on-line]. Booktrust [dostęp 10 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.booktrust.org.uk/books/children/books-from-around-the-world/multicultural-books/>

¹⁰⁰ A. Roberson, *Felt boards in the hands of children!* [on-line]. ALSC Blog, 2011 [dostęp 9 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.alsc.ala.org/blog/2011/04/felt-boards-in-the-hands-of-children/>; N. Braham, *Passive programming and early literacy: Designing creative spaces for young learners* [on-line]. ALSC Blog, 2017 [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.alsc.ala.org/blog/2017/03/passive-programming-and-early-literacy/>

ROZDZIAŁ 2

KONCEPCJA WCZESNEJ ALFABETYZACJI

Głównym celem rozdziału jest charakterystyka koncepcji wczesnej alfabetyzacji, jej genezy, przemian i jej współczesnego rozumienia. Jednakże ze względu na bliskość znaczeniową pomiędzy wczesną alfabetyzacją a pojęciami występującymi w teorii czytelnictwa w Polsce, podjęto tutaj próby ich objaśnienia, wskazania punktów wspólnych oraz różnic między nimi. Ponadto, w dalszej części rozdziału, zaproponowano własną, autorską definicję wczesnej alfabetyzacji i przedstawiono towarzyszącą jej terminologię, co jest uzasadnione brakiem ustaleń tego typu w piśmiennictwie polskim. Po raz pierwszy więc sprecyzowano kwestię nazewnictwa polskiego odnoszącego się do pojęć związanych z wczesną alfabetyzacją. Rozważania kończą odwołania do związków omawianej koncepcji z innymi obszarami nauki, co pomaga zrozumieć powody, dla których została ona wyodrębniona i następnie rozwijana jako część badań nad alfabetyzacją w ogóle. Dlatego też omówione są umiejętności, fundamentalne dla pierwszych pięciu lat życia, które wytyczają ramy koncepcji wczesnej alfabetyzacji. Rozważania oparto na zagranicznej i polskiej literaturze przedmiotu, poddanej analizie krytycznej.

2.1. Od alfabetyzacji (*literacy*) do wczesnej alfabetyzacji (*emergent literacy*)

Proces nabywania umiejętności czytania i pisania jest podstawą ludzkiego rozwoju i edukacji, w dalszej zaś perspektywie fundamentem tworzenia społeczeństw informacyjnych i zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego. Wydawałoby się, że rozwój edukacji i technologii, charakterystyczny dla XX i XXI wieku, przyczyni się do zminimalizowania, a nawet likwidacji analfabetyzmu na świecie. Tymczasem, jak wynika z danych publikowanych przez Instytut Statystyczny UNESCO, pomimo podniesienia ogólnego poziomu alfabetyzmu, nadal 758 milionów ludzi pozbawionych jest możliwości nauki czytania i pisania

(2/3 z nich to kobiety)¹. Liczby te mobilizują do dalszej pracy w ramach programu Organizacji Narodów Zjednoczonych *Cele Zrównoważonego Rozwoju*. W jego ramach uszczegółowiono Cel 4.6, który skutkować ma włączeniem wszystkich młodych ludzi i większości dorosłych w edukację czytelniczną oraz matematyczną do 2030 roku².

Termin *literacy*, często tłumaczony w języku polskim jako „alfabetyzacja” lub „alfabetyzm”, w najbardziej podstawowym rozumieniu oznacza umiejętność czytania i pisania, która od pierwszych dziesięcioleci XX wieku powszechnie utożsamiana jest z formalną nauką szkolną. Zawartość pojęcia zmieniła się podczas II wojny światowej, kiedy na potrzeby Armii Stanów Zjednoczonych użyto określenia „alfabetyzacja funkcjonalna” (*functional literacy*), aby sprecyzować wymagany od rekrutów poziom „rozumienia pisemnych instrukcji niezbędny do przeprowadzania podstawowych operacji wojskowych [...] na poziomie czytania w piątej klasie”³. Druga połowa XX wieku i początki wieku XXI przyniosły nowe ustalenia dotyczące *literacy*. Według definicji użytych na potrzeby międzynarodowych badań – *International Adult Literacy Survey* (IALS, Międzynarodowe Badanie Umiejętności Czytania i Pisania wśród Dorosłych, prowadzone w latach 1994-1998) oraz *Adult Literacy and Life Skills Survey* (ALL, prowadzone w latach 2002-2006) – mianem *literacy* określa się zdolność do rozumienia i stosowania drukowanej i pisanej informacji w codziennej aktywności w społeczeństwie, w dążeniu do osiągnięcia wyznaczonych celów i rozwijania wiedzy oraz potencjału⁴.

Można zatem powiedzieć, że na przestrzeni lat dokonywano zmian w konceptualizacji alfabetyzacji poprzez przesuwanie akcentu z definicji ograniczonej do czytania, pisanie i umiejętności liczenia, na bardziej złożone znaczenia i wymiary tych kompetencji. Na przełomie wieku XX i XXI National Institute for

¹ W 2014 r. wskaźnik ten wynosił: dla młodych ludzi (15-24 lat) – 90,6%, dla dorosłych – 85,3% (zob. *50th anniversary of International Literacy Day: Literacy rates are on the rise but millions remain illiterate* [on-line]. UNESCO Institute of Statistics, UIS Fact Sheet, 2016, no. 38 [dostęp 17 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs38-50th-anniversary-of-international-literacy-day-literacy-rates-are-on-the-rise-but-millions-remain-illiterate-2016-en.pdf>; *The economic & social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context* [on-line]. World Literacy Foundation, 2015 [dostęp 17 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2015/02/WLF-FINAL-ECONOMIC-REPORT.pdf>

² G. Brooks, M. Burton, *ELINET analytic glossary of the initial teaching and learning of literacy* [on-line], Sheffield 2017 [dostęp 13 sierpnia 2017]. Dostępny w World Wide Web: http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Elinet_analytic_glossary.pdf

³ A. T. Sharon, *What do adults read?*, Reading Research Quarterly, 1973, vol. 3, p. 148.

⁴ *Literacy, economy and society: Results of the first international adult literacy survey*, OECD & Statistics Canada, Paris, Ottawa 1995, p. 14.

Literacy w ramach projektu *Equipped for the Future* (EFF) zaproponował stworzenie czterech kategorii umiejętności, jakich dorośli potrzebują do wypełniania swoich ról w społeczeństwie – są to: umiejętności komunikacyjne, podejmowania decyzji, interpersonalne oraz ustawicznego kształcenia się. To oznacza, że alfabetyzacja może być postrzegana z jednej strony jako formalna umiejętność rozwijająca się w przestrzeni edukacyjnej, a z drugiej jako zestaw umiejętności niezbędnych w codziennych, nieformalnych sytuacjach⁵.

W związku ze zróżnicowanym podejściem badaczy, związanym z funkcjonalnym traktowaniem *literacy*, pojawiło się w ostatnich latach wiele odmian tego pojęcia, dokładniej charakteryzujących poszczególne jego atrybuty – np. *information literacy* (kompetencje informacyjne), *media literacy* (edukacja medialna/kompetencje medialne), *visual literacy* (alfabetyzm wizualny), *cultural literacy* (zdolność do rozumienia i aktywnego uczestniczenia w kulturze), *digital literacy* (alfabetyzm cyfrowy), *computer literacy* (umiejętność efektywnego korzystania z komputerów i technologii) itd. Wyodrębnienie ich wiązało się z m.in. nowym podejściem do teorii alfabetyzacji i pedagogiki – multialfabetyzacji, w której akcentuje się wielość kanałów komunikacji międzyludzkiej oraz mediów, a także kulturową i lingwistyczną różnorodność obecną we współczesnych środowiskach społecznych. W praktykach alfabetyzacyjnych nie chodzi już jedynie o proste transponowanie języka mówionego w piśmienny kod (i na odwrot), ale o każdy zbiór praktyk społecznych, w których pośredniczą teksty pisane (np. wiadomości tekstowe SMS, komiksy, a nawet graffiti)⁶.

Zestaw pojęć związanych z alfabetyzacją uzupełnia *emergent literacy* (*early literacy*, *pre-literacy*), która odnosi się, jak nazwa wskazuje, do tego okresu w życiu człowieka, w którym przygotowuje się on dopiero do uzyskania umiejętności czytania i pisanie. Jak już wspomniano, koncepcja ta stała się szerzej znana w dyskursie naukowym na początku lat 80. XX wieku; od tamtej pory zyskała uznanie wielu badaczy, przyczyniając się m.in. do lepszego zrozumienia mechanizmów wpływających na naukę języka, rozwój mowy oraz inicjację czytelnictwa najmłodszych dzieci.

2.2. Wczesna alfabetyzacja a inicjacja literacka/czytelnicza

W polskich rozważaniach na temat teorii czytelnictwa i inicjowania kontaktów dziecka z literaturą lub książką dominują pojęcia inicjacji czytelnictwa, literackiej oraz osiąganego w ich konsekwencji dojrzałości czytelnictwa. Inicjacja literacka

⁵ S. Stein, *Equipped for the future content standards: What adults need to know and be able to do in the 21st century* [on-line], Washington 2000 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://eff.cls.utk.edu/PDF/standards_guide.pdf/

⁶ C. E. Snow, What counts as literacy in early childhood?, [in:] *Handbook of early child development*, eds. K. McCartney, D. Phillips, Oxford 2004, pp. 274-295.

to, najprościej mówiąc, zespół oddziaływań społecznych prowadzących do „pasowania” dziecka na odbiorcę literatury⁷. Dojrzałość czytelnicza jest pojęciem obszernym i oznacza spodziewany końcowy efekt działań podejmowanych podczas inicjacji czytelniczej i literackiej. Jak uważa Joanna Papuzińska, dojrzałość czytelnicza jest procesem bardzo złożonym, w skład którego wchodzi, m.in. takie elementy, jak: zaistnienie potrzeb czytelniczych, optyczna umiejętność czytania ze zrozumieniem oraz odczytywania sensów lektury i psychicznego angażowania się w nią, doboru książki do własnych potrzeb psychicznych i manifestowanie ich poprzez selekcję lektury, różnicowanie i występowanie potrzeb na różnym poziomie świadomości oraz gotowość do przyjęcia nowych funkcji i kodów literatury. Dlatego też czytelnikiem zostaje człowiek, który posiadał umiejętność wykorzystywania książki jako jednego z wielu sposobów realizowania swych rozlicznych potrzeb⁸.

Pojęcia inicjacji literackiej i dojrzałości czytelniczej, jakkolwiek integralnie związane z zagadnieniem nabywania umiejętności czytania przez dziecko, posiadają większy znaczeniowo zakres niż inicjacja czytelnicza i wczesna alfabetyzacja, umieszczając w polu rozważań procesy zaczynające się w pierwszych kilku latach życia człowieka i kontynuowane w latach następnych. Cechą charakterystyczną inicjacji czytelniczej i wczesnej alfabetyzacji natomiast są zjawiska związane z alfabetyzacją, występujące przed uzyskaniem przez człowieka umiejętności czytania i pisanie, czyli umownie przyjmując w wieku 0-5 lat. Oba pojęcia mają kilka punktów wspólnych, ale błędem byłoby ich jednoznaczne zrównanie.

Dotychczas uważano, że człowiek do osiągnięcia pełnej dojrzałości czytelniczej powinien przejść wszystkie fazy rozwojowe od wieku przedszkolnego poprzez młodszy i średni wiek szkolny do okresu dorastania. Ponadto badania prowadzone przez czołowych socjologów i literaturoznawców do późnych lat XX wieku zgodnie przekonywały, iż dziecko gotowe jest na świadomy kontakt z książką dopiero w późniejszym etapie życia, precyzując – około pierwszego roku. Joanna Papuzińska, w przełomowej publikacji *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, stwierdziła, że „we wczesnym okresie życia dziecko nie przejawia samoistnych potrzeb czytelniczych”, w przeciwieństwie do potrzeby zabawy naśladowczej i grupowej oraz potrzeby manipulowania przedmiotami⁹. Podobne przekonanie sformułowała Anna Przecławska, uznając, iż na przełomie pierwszego i drugiego roku życia dziecko jest gotowe na zdobywanie wiedzy będącej ważnym etapem na drodze do korzystania z przekazu drukowanego¹⁰, tym

⁷ J. Papuzińska, *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa 1981, s. 7-8.

⁸ Tamże, s. 15-17.

⁹ Tamże, s. 12.

¹⁰ A. Przecławska, *Rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci i młodzieży*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. A. Przecławska, Warszawa 1978, s. 228.

samym pozostawiając pierwsze miesiące życia dziecka poza obszarem rozważań. Tymczasem celem badań nad wczesną alfabetyzacją było udowodnienie związku między jak najwcześniejszym kontaktem dziecka z drukiem (od pierwszych miesięcy życia dziecka) a osiągnięciem dojrzałości czytelniczej w następnych etapach rozwoju inicjacji czytelniczej. We wczesnej alfabetyzacji początek inicjacji czytelniczej wyznaczony został na moment narodzin człowieka, obejmując swoim zasięgiem również pierwsze miesiące życia. Wspominane wcześniej „samoistne potrzeby czytelnicze” oraz gotowość do świadomego kontaktu z książką z reguły pojawiają się od około pierwszego roku życia dziecka. We wczesnej alfabetyzacji równie ważne są nieświadome jeszcze interakcje dziecka z książką i drukiem, jakich doświadcza ono dzięki działaniom pośredników, przede wszystkim rodziców.

Istnieje przekonanie, że proces inicjacji czytelniczej możemy podzielić na kilka etapów, których przebieg przyczynia się do osiągnięcia dojrzałości czytelniczej w wieku późniejszym¹¹. Według A. Przeclawskiej pierwszy etap, którego zasięg jest różnie interpretowany, trwa do końca drugiego roku życia dziecka i charakteryzuje się przedmiotowym traktowaniem książki i druku; dla małego dziecka książka będzie jeszcze jednym przedmiotem służącym zabawie. Około trzeciego roku życia możliwości poznawcze, oparte głównie na umiejętnościach manipulacyjnych i sensorycznych, poszerzają się o umiejętność formułowania zdań i przyswajanie elementarnych pojęć abstrakcyjnych. Charakterystycznym elementem tego etapu jest rozszerzanie świata wyobrażeń dziecka od pojęć prostych do złożonych, identyfikacja współzależności między rzeczami, które zdobywa się przez ćwiczenie funkcji myślenia i spostrzegania dzięki powtarzaniu określonych czynności. Powtarzalność ta jest uznawana za istotny czynnik w kształtowaniu czytelnictwa najmłodszych. Kolejny etap, który pojawia się u dziecka około 5-letniego, służy rozwijaniu abstrakcyjnego myślenia i wprowadzaniu w świat fantazji¹².

Zamiast prezentowanego w inicjacji czytelniczej podejścia etapowego, koncepcja wczesnej alfabetyzacji traktuje pierwsze pięć lat życia człowieka jako pewne kontinuum nabywania zestawu umiejętności, wiedzy i postaw. Przedmiotem zainteresowania jest tutaj raczej proces uzyskiwania przez dziecko określonych umiejętności przedczytelniczych, jak również techniki i środki, które ten proces wspomagają. Dla wczesnej alfabetyzacji charakterystyczny jest brak nastawienia na osiąganie kolejnych etapów dojrzałości czytelniczej. Podejmowane w jej ramach działania nie będą polegały na systematycznym i ukierunkowanym dążeniu do nabycia umiejętności czytania i pisania. Wręcz przeciwnie – szczególną rolę przypisuje się funkcji zabawy i spontaniczności dziecka w odkrywaniu druku i literatury.

¹¹ J. Wojciechowski, *Czytelnictwo*, Kraków 2000, s. 112-114.

¹² A. Przeclawska, *Rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci i młodzieży*, s. 228-229.

Wspólnym dla obu koncepcji celem jest natomiast pojawienie się w życiu dziecka pozytywnej motywacji w stosunku do czytania i pisania. Dlatego też podkreśla się znaczenie środowiska rodzinnego w kształtowaniu tych motywacji, bazujących często na rozwijaniu relacji emocjonalnych między rodzicem a aktem czytania¹³. W inicjacji czytelniczej i wczesnej alfabetyzacji równie mocno podkreśla się rolę pośredników. Poza rodzicami i pozostałymi członkami rodziny są to z reguły nauczyciele okresu wczesnodziecięcego oraz bibliotekarze. Warunkiem powodzenia w kształceniu umiejętności przedczytelniczych jest m.in. częstotliwość, z jaką dziecku, za pośrednictwem wymienionych osób, przedstawia się różne formy komunikatów. Liczba środowisk, dzięki którym dziecko może zaspokajać swoje potrzeby czytelnicze, pozostaje w ścisłej relacji z postulatem zapewnienia otoczenia bogatego w bodźce. Już w 1992 r. Joanna Papuzińska przyznawała, że elementem inicjacji czytelniczej mogą być „zajęcia plastyczne i graficzne wprowadzające dziecko w świat zabawy ze znakiem: projektowanie liter, tworzenie własnych alfabetów i kodów graficznych, symbolicznych i uproszczonych znaków orientacyjnych, pieczęci i pism obrazkowych (...)”¹⁴.

We wczesnej alfabetyzacji umiejętność dekodowania otaczających dziecko znaków jest kształtowana poprzez zapoznavanie go z użytkowymi aspektami pisma i różnymi dokumentami piśmiennymi¹⁵. Bodźce stosowane w tym celu przybierają rozmaitą postać – poprzez zabawę z literkami, muzykę i rymowanki, aż po aktywności sensoryczne. W ten sposób przygotowuje się małego człowieka nie tylko do odbioru literatury, ale i wszelkich przekazów mówionych i pisanych, podawanych za pomocą różnych mediów.

Porównanie pojęć inicjacji czytelniczej i wczesnej alfabetyzacji miało na celu wskazanie różnic i podobieństw między nimi. W obu podejściach przedmiotem badań jest człowiek i proces przygotowania go do nauki czytania i pisania, a także odbioru i przetwarzania informacji za pomocą różnych kanałów komunikacji. Wspólne jest dążenie do wytworzenia w dziecku pozytywnej motywacji w stosunku do druku i literatury, podobnie jak konieczność zapewnienia mu wielu zróżnicowanych bodźców (np. w domu, przedszkolu, bibliotece). Różni je przede wszystkim moment, od którego dziecko zaczyna podlegać procesowi nabywania umiejętności przedalfabetyzacyjnych, ale też odejście w przypadku wczesnej alfabetyzacji od charakterystycznej dla wcześniejszych koncepcji etapowości w dążeniu do osiągnięcia dojrzałości czytelniczej na rzecz innych umiejętności.

¹³ A. Ungeheuer-Gołąb, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą: podręcznik*, Warszawa, Rzeszów 2011, s. 33; B. G. Doyle, W. Bramwell, *Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading*, *The Reading Teacher* 2006, vol. 59, issue 6, pp. 554-564.

¹⁴ J. Papuzińska, *Książki, dzieci, biblioteka: z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Warszawa 1992, s. 27-28.

¹⁵ C. E. Snow, What counts as literacy in early childhood?, [in:] *Handbook of early child development...*, pp. 274-295.

2.3. Ustalenia terminologiczne – terminy, definicje i zakres pojęcia wczesnej alfabetyzacji

Jak już sygnalizowano, w anglojęzycznej literaturze przedmiotu podawane są co najmniej trzy terminy na określenie procesu nabywania umiejętności prowadzących do nauki czytania i pisania – *emergent literacy*, *early literacy* oraz *pre-literacy*¹⁶. Dla osób pozostających merytorycznie poza obszarem edukacji i dyskusją wokół alfabetyzacji, różnice pomiędzy nimi wydają się niezauważalne i mogą sprawiać wrażenie niepotrzebnego mnożenia naukowych bytów i ich terminologii. Dosłowny przekład obu terminów z języka angielskiego nie dostarcza wyczerpujących argumentów, dzięki którym można by ostatecznie je rozróżnić. Również w polskich, nielicznych jeszcze, publikacjach z tego zakresu pojawia się postulat traktowania pierwszych dwóch wymienionych terminów paralelnie¹⁷, natomiast trzeci z nich, mimo że stosowany przez autorów do opisu tych samych zjawisk, nie występuje w Polsce wcale. W słowniku terminologicznym powstałym na potrzeby projektu ELINET zamieszczono definicję *emergent literacy*¹⁸, podobnie kwestia nazewnictwa wygląda w przypadku dokumentu *Emergent literacy in early childhood education* opracowanego na zlecenie UNESCO i Międzynarodowego Centrum Szkoleń Gołdy Meir w Izraelu (*International Training Center Golda Meir Mount Carmel*)¹⁹. Z kolei w opublikowanym w 2013 r. zbiorze tekstów będących pokłosiem Międzynarodowej Konferencji Ekspertów zorganizowanej przez stowarzyszenie Stiftung Lesen w Lipsku²⁰, jak również w innych teoretycznych opracowaniach²¹, wykorzystano termin *early literacy* jako określenie okresu przedczytelniczego. Warto podkreślić, że definicje wszystkich trzech terminów przywoływane w publikacjach analizowanych na potrzeby niniejszej książki obejmują zakres zbliżony znaczeniowo.

¹⁶ W niektórych opracowaniach występuje ponadto termin *early childhood literacy*. Zob. m.in. *Early childhood literacy: The national early literacy panel and beyond*, eds. T. Shanahan, C. J. Lonigan, Baltimore 2012; *Handbook of early childhood literacy*, eds. N. Hall, J. Larson, J. Marsh, Thousand Oaks 2003.

¹⁷ M. Cackowska, *Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym*, Problemy Wczesnej Edukacji 2016, nr 2, s. 103.

¹⁸ G. Brooks, M. Burton, *ELINET analytic glossary of the initial teaching and learning of literacy...*

¹⁹ *Emergent literacy in early childhood education* [on-line], UNESCO, 1992 [dostęp 9 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.unesco.org/education/pdf/21_33.pdf/

²⁰ *Prepare for life! Raising awareness for early literacy education: Results and implications of the International Conference of Experts*, eds. J. F. Maas, S. C. Ehmgig, C. Seelmann, Leipzig 2013.

²¹ M.in. *Handbook of early literacy research*, eds. S. B. Neuman, D. K. Dickinson, vol. 1-3, New York, 2001-2011.

W Polsce dla wszystkich tych terminów przyjmuje się jeden odpowiednik – wczesną alfabetyzację. Zagadnienie to dopiero niedawno pojawiło się na kartach rodzimych publikacji i periodyków naukowych. Sformułowania „wczesna alfabetyzacja” użył Zbigniew Kwieciński w 2008 i 2010 r. w kontekście swoich badań nad alfabetyzacją funkcjonalną Polaków w dzieciństwie i jej związków z poziomem i jakością życia w późniejszych latach, wiążąc ten obszar z funkcją instytucji opieki przedszkolnej w rozwoju dzieci²². Jednak dopiero w 2013 r. termin *emergent literacy* został przywołany w piśmiennictwie polskim przez Małgorzatę Cackowską²³ i podany w polskim tłumaczeniu w kolejnej jej pracy, wydanej trzy lata później²⁴.

W literaturze przedmiotu odnajdujemy co najmniej kilka definicji zaakceptowanych przez kolejnych ekspertów wczesnej alfabetyzacji. Teoretycznie proces ten określa się jako:

(...) zachowania związane z uczeniem się czytania i pisania występujące w różnym kontekście społecznym, które prowadzą do uzyskania umiejętności alfabetyzacyjnych w konwencjonalnym rozumieniu²⁵.

W kolejnych latach prac nad rozwijaniem koncepcji pojawiały się definicje precyzujące poszczególne jej elementy. Na przełomie XX i XXI wieku *emergent literacy* zdefiniowano jako:

(...) zestaw umiejętności, wiedzy i postaw uważanych za rozwojowych prekursorów konwencjonalnych form czytania i pisania²⁶.

W słowniku terminologicznym projektu ELINET wczesną alfabetyzację przedstawiono jako:

²² Z. Kwieciński, *Skutki poziomu wczesnej alfabetyzacji w dorosłości*, *Ars Educandi* 2008, t. 5, s. 205-217; Tegoż, *Związki poziomu wczesnej alfabetyzacji z poziomem i jakością życia w dorosłości*, *Studia Edukacyjne* 2010, nr 12, s. 7-20.

²³ M. Cackowska, *Co ma książka obrazkowa do interaktywnej aplikacji książkowej?* [on-line], *Ryms* 2013, nr 20, s. 2-4 [dostęp 16 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://ryms.pl/artukul_szczegoly/146/index.html/

²⁴ M. Cackowska, *Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe...*, s. 103.

²⁵ E. Sulzby, *Assessment of writing and of children's language while writing*, [in:] *The role of assessment and measurement in early literacy instruction*, eds. L. Morrow, J. Smith, Englewood Cliffs 1989, pp. 83-109. Definicja ta pojawia się również w: D. Barton, *Literacy: An introduction to the ecology of written language*, London 2007; A. G. Kamhi, H. W. Catts, *Reading development*, [in:] *Language and reading disabilities*, eds. H. W. Catts, A. G. Kamhi, Boston 2004, pp. 25-46.

²⁶ G. J. Whitehurst, C. J. Lonigan, *Child development and emergent literacy*, *Child Development* 1998, vol. 69, no. 3, p. 849; C. J. Lonigan, *Emergent literacy skills and family literacy*, [in:] *Handbook of family literacy*, ed. B. H. Wasik, Mahwah 2004, pp. 57-81.

(...) rozwój związku dźwięku (oraz elektronicznej wersji) z jego rozumieniem przed rozpoczęciem konwencjonalnej nauki czytania²⁷.

Podobne znaczeniowo definicje towarzyszą też terminom *early literacy* i *pre-literacy*. Według autorów bestsellera *Early Literacy Storytimes @ your library*®, książki rekomendowanej przez Stowarzyszenie Bibliotek Amerykańskich, *early literacy* to:

(...) zachowania związane z przygotowaniem do nauki czytania i pisania, które występują przed formalną nauką w szkole, włączając rozwój fundamentalnych umiejętności, takich jak np. rozwój mowy²⁸.

W świetle ustaleń autorów tej definicji wczesna alfabetyzacja obejmuje badania nad fizjologią nauki czytania i identyfikacją umiejętności składających się na zdobycie kompetencji czytelnich, jak również obserwację środowiska społecznego dziecka i jego wpływu na proces czytania²⁹.

Z kolei okres „przedalfabetyzacyjny” (*pre-literacy*), zdaniem niektórych badaczy:

(...) zaczyna się wraz z narodzinami dziecka i jest kontynuowany do momentu rozpoczęcia nauki szkolnej. Celem tego okresu jest rozwinięcie pozytywnego stosunku dziecka do mowy pisanej oraz wspieranie umiejętności i zdolności, które pozwolą im w przyszłości osiągnąć optymalny poziom czytania i pisania³⁰.

Szczególną rolę przypisuje się tu rozwijaniu pozytywnej motywacji do czytania i pisania, którą osiągnąć można przez zabawę w warunkach naturalnych dla dziecka.

Jedyny jak dotąd polski odpowiednik definicji, zaproponowany przez Małgorzatę Cackowską – „nabywanie przez małe dziecko świadomości językowej i umiejętności komunikowania się”³¹, jest lakoniczny i nie oddaje pełnego charakteru procesu alfabetyzacji, jakiemu dziecko podlega w pierwszych kilku latach życia. Przede wszystkim brakuje w nim doprecyzowania, kim jest „małe dziecko”, co sugeruje pominięcie w rozważaniach dziecka najmłodszego (w pierwszych

²⁷ G. Brooks, M. Burton, *ELINET analytic glossary of the initial teaching and learning of literacy...*

²⁸ S. N. Ghoting, P. Martin-Diaz, *Early literacy storytimes @ your library: partnering with caregivers for success*, Chicago 2006, p. 5.

²⁹ Tamże.

³⁰ R. Wildová, J. Kropáčková, *Early childhood pre-reading literacy development*, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 2015, vol. 191, p. 879.

³¹ M. Cackowska, *Co ma książka obrazkowa do interaktywnej aplikacji książkowej? ...*, s. 2-4.

24 miesiącach życia). Ponadto nie dość wyraźnie wspomina o roli umiejętności przedczytelniczych, jakie następnie przekładają się na naukę czytania i pisanie u człowieka.

Jeśli weźmie się pod uwagę elementy wspólne dla definicji proponowanych wyżej, można przyjąć, że wczesna alfabetyzacja to:

Najwcześniejsza faza rozwoju alfabetyzacji, obejmująca okres między narodzinami a momentem, kiedy dziecko zaczyna czytać i pisać (rozpoznawać słowa bez trudności). Tworzy ją zestaw umiejętności, wiedzy i postaw nabywanych w różnych kontekstach społecznych, prowadzących do kompetencji alfabetyzacyjnych w konwencjonalnym rozumieniu.

Konteksty społeczne, o których mowa, odwołują się do różnego typu środowisk i bodźców, jakim poddawane jest dziecko w procesie wczesnej alfabetyzacji. Kompetencje alfabetyzacyjne rozumieć należy jako umiejętność czytania i pisania, a także nierozzerwalnie z nimi związane zdolności do rozumienia, korzystania i krytycznej oceny informacji. Najbardziej jednak istotne dla tego etapu edukacji jest uzyskanie pewnych określonych umiejętności, które nazywane są przedczytelniczymi. W najnowszych rozważaniach na temat alfabetyzacji przyjmuje się, że umiejętności przedczytelnicze stanowią integralną część i pewne kontinuum zachowań, jakich człowiek musi doświadczyć, aby stać się gotowym do formalnej nauki czytania³². Kompetencje te zostaną scharakteryzowane w dalszej części rozdziału.

2.4. Wczesna alfabetyzacja w ujęciu wybranych dziedzin wiedzy

Proces uczenia się czytania i pisanie zaczyna się w życiu dziecka bardzo wcześnie. Kontakt z wieloma formami komunikacji sprawia, iż większość dzieci potrafi zidentyfikować powszechnie stosowane znaki i logo już w wieku 2-3 lat. Typowe dla dzieci młodszych zachowania towarzyszące czytaniu i zabawie z książką, jak np. udawanie czytania, gryzmolenie i rysowanie, a także powtarzanie rymów i słuchanie opowiadań, pojawiające się na długo przed pójściem do szkoły, sugerują wcześniejsze nabywanie pewnych umiejętności. Dzieci zaczynają eksperymentować z pisemnymi formami komunikacji, chociażby poprzez rysowanie, na długo zanim nauczą się czytać. Umiejętności czytania i pisanie rozwijają się w tym samym czasie i są ze sobą powiązane, przy czym pisanie na początku jest często łatwiejsze dla niektórych dzieci niż czytanie. Dzieci uczą się umiejętności czytania i pisanie poprzez aktywną relację ze słowem pisanym, obrazem, budując swoją

³² B. Diamant-Cohen, *First day of class: The public library's role in 'school readiness'*, Children and Libraries 2007, Spring, pp. 40-48.

wiedzę dzięki powracaniu do ulubionych książek i w konsekwencji wykorzystaniu nowego słownictwa. Czytanie dzieciom każdego dnia jest jednym z najbardziej korzystnych sposobów, w jaki rodzic może promować alfabetyzację. Słuchając, dzieci zaczynają rozumieć funkcję czytania i rozwijać pozytywne nastawienie do niego, wczesna alfabetyzacja też w pewnym stopniu zapobiega późniejszym trudnościom w nauce czytania³³.

Poszerzenie pola badawczego o pierwsze miesiące życia dziecka i potraktowanie procesu inicjacji czytelniczej jako pewnego kontinuum, mającego swój początek w momencie narodzin człowieka, nie byłoby możliwe bez odkryć naukowców poczynionych w zakresie badań neuorologicznych i kognitywistycznych nad mózgiem. W ostatnich latach coraz więcej badań w zakresie psychologii rozwojowej dziecka wykazuje, że już w okresie prenatalnym dziecko słyszy i różnicuje dźwięki, rozpoznaje je, np. dźwięk, rytm, tempo i melodię głosu matki. To odkrycie skłania niektórych ekspertów do uznania czytania dziecku już w trakcie ciąży za zasadne i rozwijające, brakuje jednak jednoznacznych dowodów wiążących czytanie przed narodzinami z późniejszymi etapami edukacji dziecka³⁴.

Dzięki najnowszym technologiom skanowania mózgu możliwe było ustalenie sposobów, w jaki przetwarza on informacje. W jego rozwoju, rozpoczynającym się w okresie niemowlęcym, połączenia między komórkami mózgu lub neuronami umożliwiają uczenie się. Wiele z tych połączeń lub ścieżek neuronalnych powstaje w ciągu pierwszych pięciu lat życia dziecka poprzez multisensoryczne doświadczenia: widzenie, słyszenie, dotykane, wąchanie i smakowanie. Ponadto substancje chemiczne, takie jak serotonina, powodują silniejsze przekazy między komórkami, a emocje, szczególnie pozytywne, aktywują młody mózg. Kiedy powstają nowe połączenia neuronowe i są często używane, wokół ścieżek tworzy się otoczka mielinowa w celu ich wzmacniania i ochrony³⁵.

Dziś wiadomo już, że można wpływać na fizjologię mózgu poprzez tworzenie środowiska wywołującego pozytywne emocje, w którym w edukacji dziecka wykorzystuje się multisensoryczne tryby uczenia się, w którym ponadto powtarza się i intensyfikuje komunikaty uznawane za kluczowe dla prawidłowego rozwoju. Na bazie tych ustaleń opracowywane są programy edukacyjne stosowane na etapie kształcenia przedszkolnego, programy wczesnej alfabetyzacji też zyskują silną podbudowę teoretyczną. Specjaliści wskazują, że realne efekty edukacyjne przynosi czytanie dziecku od dnia narodzin aż do trzynastego roku życia, a przynajmniej

³³ H. W. Catts [et al.], *A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments*, Journal of Speech, Language and Hearing Research 2002, vol. 45, issue 6, pp. 1142-1157.

³⁴ Ref. za: M. Celano [et al.], *Promoting emergent literacy in a pediatric clinic: Predictors of parent-child reading*, Children's Health Care 1998, vol. 27, issue 3, pp. 171-183.

³⁵ J. Shonkoff, D. Phillips, *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, Washington 2000.

do drugiego roku, kiedy wykształcają się funkcje językowe³⁶. W tym czasie dużą rolę odgrywają wszelkie praktyki wspierające rozwój słownictwa – mówienie do dziecka, rozmawianie z nim oraz czytanie.

Literaturę dokumentującą badania nad uczeniem się czytania i pisania można datować na co najmniej kilka stuleci wstecz, ale szukając początków koncepcji wczesnej alfabetyzacji należałoby sięgnąć do przełomu XIX i XX wieku, okresu charakteryzującego się powstaniem kluczowych dla omawianego tu zagadnienia teorii kognitywnych i pedagogicznych. Wśród nielicznych głosów dotyczących procesu uczenia się czytania i pisania przed rozpoczęciem formalnej nauki szkolnej były prace Harriet Iredell³⁷, która dowodziła istnienia związków pomiędzy rozwojem języka mówionego u małych dzieci a rozwojem alfabetyzacji³⁸, oraz Edmunda B. Huey'a³⁹, który poświęcił jeden z rozdziałów swej książki zagadnieniu nauki czytania w domu, podkreślając rolę doświadczeń, jakie dziecko nabywa w pierwszych latach swojego życia w tym obszarze. Na tle jednak ówczesnych przekonań ekspertów były to przypadki wyjątkowe; według ogólnie akceptowanych teorii edukacji dziecka panowało przeświadczenie o celowości rozpoczynania nauki czytania i pisania w momencie pójścia do szkoły. Dodatkową przeszkodą w procesie alfabetyzacji była stosowana wówczas w szkolnictwie anglosaskim praktyka nauczania wszystkich dzieci według tych samych reguł, nie było możliwości indywidualizacji instrukcji edukacyjnej dostosowanej do możliwości rozwojowych dziecka. Związana z tym masowość niepowodzeń edukacyjnych odnotowywanych na początku XX wieku w amerykańskich szkołach (dziecko musiało powtarzać tę samą klasę aż do zaliczenia przewidzianego rozporządzeniem poziomu) stała się jednym z powodów zrewidowania programów kształcenia i podejścia nauczycieli do nauczania czytania. W latach 20. ubiegłego wieku zaczęto baczniej przyglądać się okresowi w życiu dziecka poprzedzającemu naukę szkolną, dostrzegając w latach przedszkolnych szanse na przygotowanie się do procesu alfabetyzacji. W 1925 r. po raz pierwszy w oficjalnym kręgu rozważań nad alfabetyzacją pojawiło się określenie „gotowość czytelnicza” (*reading readiness*)⁴⁰, stając się w następnych latach polem do dwutorowych badań: jako czynnika mocno powiązanego z osiągnięciem pewnego

³⁶ M. Fox, *Reading magic – why reading aloud to our children will change their lives forever*, San Diego 2001; C. J. Blakemore, B. Weston Ramirez, *Baby read-aloud basics*, Amacom 2006.

³⁷ H. Iredell, *Eleanor learns to read*, Education 1898, vol. 19, pp. 233-238.

³⁸ W. H. Teale, E. Sulzby, Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers, [in:] *Emergent literacy: writing and reading*, Norwood 1986, p. VIII.

³⁹ E. B. Huey, Learning to read at home, [in:] *The psychology and pedagogy of reading*, New York 1908, pp. 313-335.

⁴⁰ G. M. Whipple, Report of the National Committee on Reading, [in:] *Yearbook of the United States National Society for the Study of Education*, part 1, Bloomington 1925.

poziomu dojrzałości psychicznej przez dziecko⁴¹, a z drugiej strony będącego efektem wywołanym przez odpowiednie doświadczenia⁴². W latach 20., 30. i 40. XX w. wprowadzone zostały rozwiązania, bazujące na postrzeganiu gotowości czytelniczej raczej jako rezultatu osiągnięcia przez dziecko wymaganej dojrzałości, niż jako postawy podlegającej wyuczeniu i wyćwiczeniu – takie jak np. testy sprawdzające od pewnego momentu powszechnie używane w placówkach edukacyjnych w USA. Sytuacja ta zaczęła powoli zmieniać się przy końcu lat 50. i na przestrzeni lat 60., kiedy badacze zaczęli skłaniać się ku traktowaniu tego zagadnienia jednak jako produktu sumy doświadczeń wpływających na rozwój umiejętności czytelniczych. Do zmiany w paradygmacie nauki czytania i pisania przyczyniło się wiele kwestii, m.in. wzmożone badania nad rozwojem niemowląt⁴³ i wczesnym czytaniem w wieku przedszkolnym⁴⁴, większe niż dotychczas zainteresowanie mediów i skoncentrowanie uwagi na wychowaniu i edukacji dzieci najmłodszych, a także związana z tym społeczna rewolucja na terenie Stanów Zjednoczonych, której efektem było chociażby powołanie do życia długofalowego programu *Head Start*, skierowanego do dzieci z nizin społecznych. Programy nauczania oparte na koncepcji gotowości czytelniczej weszły na stałe do szkół i przedszkoli, stając się ważnym elementem prowadzonych zajęć aż do końca XX wieku⁴⁵.

Zainteresowanie tematem edukacji czytelniczej w środowisku przedszkolnym i rozważania nad gotowością czytelniczą dziecka w polskiej literaturze przedmiotu można śledzić od lat 70. XX wieku, kiedy to opracowano w naszym kraju model edukacji czytelniczej adresowany do dzieci sześciolletnich. Od tamtej pory do dnia dzisiejszego powstało wiele publikacji przybliżających różne aspekty przygotowania dzieci do nauki czytania i pisania, również w kontekście edukacji przedszkolnej. Traktowano ten etap jako przysposobienie do nauki szkolnej, badano też rozwój umiejętności czytania dzieci sześciolletnich⁴⁶.

W polskiej myśli pedagogicznej termin „gotowość do czytania” (i pisania) był ujmowany w różnej perspektywie, m.in. przez Annę Brzezińską, która zdefiniowała go szeroko jako stan, w którym dziecko zaczyna przejawiać wrażliwość

⁴¹ M.in. u A. J. Harris, *How to increase reading ability*, New York 1940.

⁴² M.in. u L. A. Lamoreaux, D. M. Lee, *Learning to read through experience*, New York 1943.

⁴³ Np. B. S. Bloom, *Stability and change in human characteristics*, New York 1964.

⁴⁴ Np. D. Durkin, *Children who read early*, New York 1966.

⁴⁵ N. Ševa, J. Radišić, *The development of emergent literacy in Serbian kindergartens: Basic resources and related practices*, Psihološka Istraživanja 2013, vol. XVI, issue 2, p. 161.

⁴⁶ A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej: wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, Poznań 1985; A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Poznań 1987; I. Dudzińska, *Dziecko sześciolletnie uczy się czytać*, Warszawa 1981; K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok 2004.

na znaki, ich istotę i znaczenie dla procesu komunikowania się ludzi, przy czym stan ten jest wynikiem zarówno procesu dojrzewania, treningu wychowawczego jak i doświadczeń nabywanych w środowisku (silne odwołanie do początkowego wpływu rodziny na inicjację literacką)⁴⁷. Z kolei propagatorzy węższego rozumienia „gotowości czytelniczej” na pierwszy plan wysuwali aspekty psychomotoryczne (np. rozwój funkcji wzrokowych, słuchowych czy ruchowych), niezbędne dla rozwoju czynności czytania i pisania⁴⁸. Jedna z najnowszych definicji przedstawia gotowość do czytania i pisania w powiązaniu z rozwojem metajęzykowym, jako „osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, że staje się ono wrażliwe i podatne na systematyczne nauczanie czytania i pisania”⁴⁹.

Od czasów projektów badawczych nad rozwojem mózgu najmłodszych dzieci (lata 60. XX wieku) stopniowo odchodzono od koncepcji gotowości czytelniczej jako jedynej słusznej wykładni towarzyszącej nauce czytania i pisania dzieci w wieku przedszkolnym. Znacznie więcej miejsca poświęcano psychologii języka, wykorzystując podejście kognitywne do zagadnień uczenia się i rozwoju człowieka. Umownie uznaje się, że obszar badawczy przyswajania języka (*language acquisition*) rozwinął się w dużej mierze za sprawą badań prowadzonych na Uniwersytecie Harvarda w latach 60. i 70. w Centrum Badań Kognitywnych (Center for Cognitive Studies), które, adaptując narzędzia z innych dyscyplin i opracowując nowatorskie techniki badawcze, rzuciły nowe światło na procesy psychiczne zachodzące w trakcie uczenia się języka⁵⁰.

Wychodząc z założenia, że czytanie jest procesem związanym z językiem, zaczęto coraz aktywniej w badaniach nad wczesną nauką czytania stosować podobne jak w przypadku badań nad językiem podejście teoretyczne. Jedną z pierwszych osób, które podjęły się studiów nad czytaniem i pisanem dzieci w kontekście rozwoju językowego, była nowozelandzka psycholog Marie Clay. Jej głównym celem była obserwacja zachowań związanych z wczesnym czytaniem, co miało prowadzić do wypracowania narzędzi przydatnych w pracy z dziećmi borykającymi się z trudnościami w czytaniu i wymagającymi interwencji pedagogicznej⁵¹. Ponieważ do tej pory dzieci w wieku 1-5 lat i ich za-

⁴⁷ A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym...*

⁴⁸ H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa 1970; M. Lipowska, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2001.

⁴⁹ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatek*, Warszawa 2006, s. 4.

⁵⁰ Ref. za: W. H. Teale, E. Sulzby, *Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers*, [in:] *Emergent literacy: writing and reading*, p. XV.

⁵¹ M. M. Clay, *The reading behavior of five-year-old children: A research report*, New Zealand Journal of Educational Studies 1967, vol. 2, pp. 11-31.

chowania czytelnicze nie były przedmiotem zainteresowania naukowców, wiążących proces nauki czytania i pisanie z początkiem edukacji szkolnej, jej praca stanowiła nowatorskie podejście do tematu. Badania Clay, przeprowadzone w grupie 5-letnich uczestników, pokazały, że małe dzieci mogą się angażować w ważne zachowania związane z czytaniem, takie jak wizualna wrażliwość na litery i formy wyrazowe, odpowiednie ruchy kierunkowe, autokorekta zachowań i zsynchronizowane dopasowanie jednostek wyrazowych mówionych z jednostkami słowa pisanego⁵². Podejście Clay w zakresie zachowań dzieci w okresie poprzedzającym płynne czytanie przesunęło się w kierunku nazwanym przez nią *emergent literacy*. Badaczka zdecydowanie odrzucała założenia poprzedniej koncepcji gotowości czytelniczej, uznając wyższość zapewnienia dziecku odpowiednich warunków w procesie przygotowania do czytania i pisanie – środowiska stymulującego nabywanie umiejętności przedczytelniczych – nad zasadniczą w poprzedniej koncepcji ideą wykształcenia się prawie samoistnie dojrzałości czytelniczej.

W tym samym czasie rozpoczęto badania nad środowiskową świadomością druku we wczesnych etapach życia człowieka, zwrócono wówczas uwagę na obecność w otoczeniu człowieka elementów związanych z drukiem – etykiet, znaków, logotypów firm oraz ich odbiór przez dzieci w wieku przedszkolnym⁵³.

Prace Clay i innych naukowców zajmujących się alfabetyzacją z edukacyjnej, psychologicznej i lingwistycznej perspektywy zachęciły kolejne osoby do podjęcia tematu wczesnych praktyk w zakresie czytania i pisanie i ich wpływu na rozwój dziecka. Poza wprowadzeniem nowych metod i narzędzi badawczych (często zapożyczonych z innych nauk, np. etnograficznych) rozszerzono też ich zasięg wychodząc poza instytucjonalne ramy szkół i przedszkoli np. do domów i innych środowisk (w tym bibliotek), mogących wpływać pozytywnie na umiejętności przedczytelnicze.

We wstępie do przełomowego dla wczesnej alfabetyzacji dzieła *Emergent literacy: Writing and reading*⁵⁴ autorzy zauważyli, że przyjęcie w kręgach naukowych i edukacyjnych nowego terminu sygnalizowało nieuchronne odchodzenie od teoretycznej koncepcji gotowości czytelniczej. Introdukcji nowego nurtu w badaniach nad językiem towarzyszył ogólny entuzjazm ze strony środowiska naukowego, chociaż do dziś nie wypracowano jednomyślnego stanowiska w zakresie natury procesów zachodzących w alfabetyzacji. Dla wielu jednak koncepcja ta stała się szansą na odkrycie reguł stojących za pierwszymi próbami kontaktu dziecka z drukiem i nieporadnymi jeszcze próbami rysunku.

⁵² Tamże, s. 24.

⁵³ K. S. Goodman, Y. M. Goodman, Learning to read is natural, [in:] *Theory and practice of early reading*, eds. L. B. Resnick, P. Weaver, Hillsdale 1979, p. 145.

⁵⁴ W. H. Teale, E. Sulzby, *Emergent literacy: Writing and reading...*, p. VIII.

Współcześnie rozważania nad alfabetyzacją wywodzi się najczęściej z obszaru psychologii i psycholingwistyki⁵⁵, ale też, przyjmując za punkt wyjścia jej społeczny kontekst – z socjologii i socjolingwistyki⁵⁶. Warto zauważyć, że badanie alfabetyzacji z socjologicznego punktu widzenia ma, w zamyśle specjalistów, stworzyć obraz kształtowania się i wykorzystywania praktyk alfabetyzacyjnych w codziennym życiu, wczesna alfabetyzacja natomiast skupia się przede wszystkim na dziecku jako jednostce i określeniu jego indywidualnych predyspozycji do uczenia się oraz etapów na drodze do konwencjonalnie rozumianej nauki czytania i pisania. Niekiedy rozpatruje się wczesną alfabetyzację jako koncepcję opartą o relacje między świadomością fonemiczną, drukiem, opowiadaniem, stylami czytania, a także społecznymi i kulturalnymi praktykami czytelnictwa⁵⁷. Wiele badań zgodnie wskazuje na wyraźny wpływ dobrze rozwiniętych umiejętności przedczytelniczych na późniejsze szkolne doświadczenia i łatwiejszą inicjację czytelniczą⁵⁸.

Badania nad wczesną alfabetyzacją przyczyniły się do rozszerzenia zakresu studiów poświęconych czytaniu w kierunku bardziej złożonej i pojemnej definicji alfabetyzacji, ponieważ udowodniono, że czytanie, pisanie i język mówiony są ściśle ze sobą związane, wpływając na siebie na każdym z etapów uczenia się. Ponadto etapy prowadzące do nauki czytania i pisania uzupełniono o wszelkie sytuacje umożliwiające rozwój umiejętności przedczytelniczych w warunkach nieformalnych (w domu, na ulicy, placu zabaw itp.). Jednak największym bodajże osiągnięciem wynikającym z badań nad wczesną alfabetyzacją była wyraźna zmiana w podejściu do teorii uczenia się w pierwszych latach życia człowieka. Dotychczasowe postrzeganie nauki czytania i pisanie oraz związanych z nią

⁵⁵ E. Sulzby, *Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study*, Reading Research Quarterly 1985, vol. 20, no. 4, pp. 458-481.

⁵⁶ J. P. Gee, *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, London 1990; S. Hill [et al.], *100 children go to school: Connections and disconnections in literacy development in the year prior to school and the first year of school*, vol. 1, Canberra 1998.

⁵⁷ V. Purcell-Gates, *Emergent literacy is emerging knowledge of written, not oral, language*, New Directions For Child and Adolescent Development 2001, issue 92, pp. 7-22.

⁵⁸ M. Sénéchal, J. A. LeFevre, *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*, Child Development 2002, vol. 73, issue 2, pp. 445-460; H. W. Catts [et al.], *A longitudinal investigation of reading outcomes in children...*, pp. 1142-1157; G. T. Gillon, B. Dodd, *Exploring the relationship between phonological awareness, speech impairment, and literacy*, Advances in Speech-Language Pathology 2001, vol. 3, issue 2, pp. 139-147; *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* [on-line], National Early Literacy Panel, 2009 [dostęp 11 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>; G. J. Whitehurst, C. J. Lonigan, *Child development and emergent literacy...*, pp. 848-872.

określonych postaw i zachowań jako stopniowych i zależnych głównie od stałych dla każdego dziecka etapów rozwoju poznawczego, ustąpiło przekonaniu, że równie ważne w tym procesie są wpływy środowiska społecznego otaczającego małego człowieka. W tej koncepcji uwagę badaczy skupiają przede wszystkim możliwości poznawcze jednostki, rola środowiska w tym procesie oraz interakcje zachodzące między nimi.

Teoria *emergent literacy* rozwinęła się w dużym stopniu dzięki osiągnięciom badawczym w zakresie rozwoju języka, jakie pojawiły się na początku lat 70. XX wieku, podkreśla się też znaczenie fundamentalnych już dziś prac z zakresu psychologii rozwojowej dziecka autorstwa Johna Deweya⁵⁹ i Jeana Piageta⁶⁰, które dały podstawę do budowy ram teoretycznych dla pierwszych etapów alfabetyzacji, a także umożliwiły ponowną analizę ugruntowanych już wówczas definicji czytania i pisania w konwencjonalnym znaczeniu. Prace Deweya i Piageta koncentrowały się na budowie umiejętności czytania i pisania poprzez interakcje między dzieckiem a otaczającym je środowiskiem. W tej perspektywie podkreśla się sposób, w jaki dziecko tworzy pojęcia i jak się one zmieniają.

Warto zauważyć, że wiele z prowadzonych badań sytuuje się na bazie różnych aspektów teorii konstruktywizmu społecznego, reprezentowanych zwłaszcza przez dorobek Lwa Wygotskiego⁶¹ i Urie Bronfenbrennera⁶². Według Wygotskiego, autora koncepcji rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym, rozwoju psychiki człowieka w kontekście społeczno-historycznym, a także twórcy podwalin pedagogiki specjalnej, społeczne interakcje są kluczowe dla rozwoju dziecka. Dzieci uczą się przez obserwację i socjalizację z rówieśnikami. W procesie tym opiekunowie odgrywają ważną rolę, wykorzystując techniki modelowania i scaffoldingu (teorii o „budowaniu rusztowania” w nauczaniu dziecka poprzez budowę zadań o trudności dostosowanej do potrzeb dziecka)⁶³. W tym znaczeniu podkreśla się zasadniczą rolę języka i formatywny charakter instrukcji dorosłego. Wygotski twierdził, iż dzieci zdobywają umiejętność czytania i pisania poprzez

⁵⁹ J. Dewey, *Experience and education*, New York 1938. Wyd. polskie: J. Dewey, *Doświadczenie i edukacja*, tłum. E. Czujko-Moszyk, Warszawa 2014.

⁶⁰ J. Piaget, *The language and thought of the child*, London 1959. Wyd. polskie: J. Piaget, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa 1992.

⁶¹ L. S. Wygotski, *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge 1978; L. S. Wygotski, *Dziecko wśród rówieśników*, red. A. I. Brzezińska, Poznań 1995; tegoż, *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. A. I. Brzezińska, G. Lutomski, Poznań 1994; tegoż *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. A. I. Brzezińska, Poznań 1995; tegoż, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Poznań 2002; tegoż, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa 2006.

⁶² U. Bronfenbrenner, *The ecology of human development*, Cambridge 1979.

⁶³ J. Skibska, *Myśl Lwa S. Wygotskiego we współczesnej edukacji małego dziecka*, [w:] *Edukacja jutra – od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2014, s. 307.

rozmowę oraz zorganizowane aktywności poświęcone alfabetyzacji⁶⁴. Bronfenbrenner z kolei skonceptualizował podstawy ekologicznej teorii rozwoju, w której zaznaczył rolę środowiska rodzinnego i najbliższej społeczności, w której wychowywane jest dziecko.

2.5. Umiejętności przedczytelnicze dzieci w wieku 0-5 lat

Wspomniane wcześniej umiejętności przedczytelnicze (*prereading skills*, w niektórych opracowaniach nazywane też *pre-literacy skills*) stanowią elementy kluczowe dla wczesnej alfabetyzacji, które, inicjowane i prowadzone w regularnym trybie w życiu dziecka, stają się załącznikiem wiedzy i umiejętności niezbędnych do nauki czytania i pisania. W toku wieloletnich badań ustalonych zostało sześć kategorii tych kompetencji, które, nabywane w pierwszych latach życia dziecka, przyczyniają się do efektywnej nauki czytania i pisania oraz szeroko rozumianego rozwoju językowego. Prezentowana dalej charakterystyka umiejętności przedczytelniczych została opracowana z inicjatywy dwóch instytucji – amerykańskiego Narodowego Instytutu Zdrowia Dziecka i Rozwoju Człowieka (*National Institute of Child Health and Human Development*, NICHD) oraz Stowarzyszenia Bibliotek Amerykańskich (*American Library Association*, ALA) na potrzeby programu *Every Child Ready to Read® @ your library*⁶⁵:

1. Motywacja w odniesieniu do druku (*Print Motivation*) – dotyczy zainteresowania i przyjemności czerpanej z kontaktu z książką. Modelowanie czytania jako aktywności gwarantującej rozrywkę zachęci dzieci do otwartości na naukę czytania i uczenia się bez zbędnej frustracji. Jeśli dzieci kojarzą czytanie z bliskością i możliwościami pozytywnej interakcji, a także jeśli otoczone są książkami, które pasują do ich indywidualnych zainteresowań, będą bardziej skłonne do pozytywnego nastawienia względem nauki czytania i pisania. Wspieraniu motywacji towarzyszy czytanie dialogowe, co omówiono szerzej w punkcie 4. – umiejętnościach narracyjnych.
2. Świadomość fonologiczna (*Phonological Awareness*) – uświadomienie sobie dźwięków składających się na słowa i świadomość możliwości podziału słów na mniejsze części – wyrazów na sylaby, sylaby na poszczególne dźwięki lub fonemy. Przygotowanie do czytania uwzględnia w tym zakresie wykorzystanie np. rymowanek, zabaw w podział na sylaby w formie śpiewania, klaskania i recytowania, dzięki czemu dzieci uczą się słyszeć i bawić mniejszymi dźwiękami w słowach.

⁶⁴ L. S. Vygotsky, *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge 1978.

⁶⁵ S. N. Ghoting, P. Martin-Diaz, *Early literacy storytimes @ your library: partnering with caregivers for success...*, p. 5.

3. Słownictwo (*Vocabulary*) – zrozumienie różnorodności słów poprzez rozmowę i czytanie dziecku, co pomaga nazwać otaczający je świat i ułatwia przejście od rozpoznawania języka mówionego do identyfikacji słów drukowanych, znajomość nazw rzeczy.
4. Umiejętności narracyjne (*Narrative Skills*) – opowiadanie historii na bazie pewnej sekwencji wydarzeń, takich jak następujące po sobie czynności dnia lub opowiadanie historii w konwencji bajki (od „dawno, dawno temu” do „żyli długo i szczęśliwie”), pomaga dzieciom zrozumieć sekwencjonowanie i komunikowanie się. Zdolność do opisywania rzeczy i wydarzeń, do opowiadania historii. W rozwijaniu tych umiejętności pomaga czytanie dialogowe: dzieci są zapraszane do udziału w dialogu na temat czytanej historii poprzez zadawanie pytań o wydarzenia mające miejsce na kartach książki, pytane są też o to, co według nich wydarzy się w opowiadaniu. Dorośli mogą również inicjować dialog, zadając dzieciom pytania w oparciu o ilustracje⁶⁶.
5. Świadomość słowa drukowanego (*Print Awareness*) – uświadomienie sobie zastosowań druku znajdującego się w naszym otoczeniu i zrozumienie, jak działa język drukowany, jest ważną częścią nauki czytania i pisania. Przykładowo, dzieci stają się świadome faktu, że w językach takich jak angielski i polski tekst drukowany jest czytany od lewej do prawej i od górnej części pierwszej strony aż po ostatnią. Wychwytyją druk w otaczającym je środowisku w postaci znaków obecnych chociażby na etykietach, rozumiejąc, że każda jednostka znaczeniowa składa się z symboli (liter) i jest oddzielona spacją.
6. Znajomość liter (*Letter Knowledge*) – rozwijanie świadomości, że poszczególne litery mają określone kształty, nazwy i dźwięki, pomaga dzieciom przygotować się do czytania. Małe dziecko, które jest „wystawione” na obecność liter, będzie uczyło się dźwięku związanego z literami⁶⁷.

⁶⁶ Czytanie dialogowe – proces uczenia się, jaki zachodzi poprzez dialog, to jedno z działań wykorzystywanych we wczesnej alfabetyzacji, która zostało udokumentowane w literaturze naukowej jako mające pozytywny wpływ na słownictwo dzieci oraz inne umiejętności przedczytelnicze. Koncepcja opracowana została przez Grovera J. Whitehursta; na gruncie polskim przybliżone m.in. przez Danutę Świerczyńską-Jelonek i Danutę Walczewską-Klimczak. Zob. G. J. Whitehurst, *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers* [on-line], Reading Rockets [dostęp 8 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-preschoolers/>; D. Świerczyńska-Jelonek, D. Walczewska-Klimczak, *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, Warszawa 2015.

⁶⁷ *Report of the national reading panel: Teaching children to read* [on-line]. National Institute of Child Health and Human Development, 2006 [dostęp 12 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook/>

Od dziecka, które doświadcza wielu okazji sprzyjających kształceniu wyżej wymienionych umiejętności, nie oczekuje się nauczania czytania jeszcze w wieku przedszkolnym; chodzi raczej o zapewnienie optymalnych stymulantów rozwoju językowego, ułatwiających przejście w etap gotowości szkolnej. Pozytywne praktyki z zakresu wczesnej alfabetyzacji wpływają też na zdobycie innych kompetencji, takich jak słuchanie innych, kontrolowanie swojego zachowania oraz akceptacja zmian⁶⁸.

Ze względu na rolę, jaką pełnią pośrednicy (rodzice, nauczyciele i bibliotekarze) w procesie nabywania umiejętności przedczytelniczych, opracowano zestaw wskazówek pomocnych w pracy z małym dzieckiem w wieku 0-5 lat. Dla każdego z kolejnych etapów rozwoju przygotowano proste praktyczne podpowiedzi odwołujące się do sześciu omówionych wyżej kategorii kompetencji (zob. tabela 1.).

Tabela 1. Sposoby kształtowania przedczytelniczych umiejętności dzieci w wieku od 0 do 5 lat

Umiejętność przedczytelnicza	Wiek dziecka		
	0-2 lat	2-3 lata	4-5 lat
Słownictwo wiedza o nazwach rzeczy	<ul style="list-style-type: none"> – rozmawianie podczas czytania, – wskazywanie na ilustracje i nazywanie widocznych na nich rzeczy, 	<ul style="list-style-type: none"> – rozmowa o tym, co się dzieje wokół, – nazywanie przedmiotów i kolorów, które są dostępne dookoła, – powtarzanie tego, co mówi dziecko, dodając więcej szczegółów, – wyjaśnianie nieznanych słów, 	<ul style="list-style-type: none"> – przeglądanie z dzieckiem słownika obrazkowego, – wspólne codzienne czytanie książeczek obrazkowych, – nazywanie artykułów widocznych w sklepie,
Motywacja w odniesieniu do druku zainteresowanie i radość czerpana przez dziecko z kontaktu z książką	<ul style="list-style-type: none"> – rozwijanie poczucia przyjemności z faktu wspólnego czytania książki, np. poprzez przytulanie, – rozpoczęcie czytania dziecku nawet w okresie noworodkowym, – wskazywanie na ilustracje i omawianie ich podekscytowanym tonem, 	<ul style="list-style-type: none"> – częste wspólne czytanie, – korzystanie z książek z odginanymi kłapkami lub kartkami wyciętymi według formy (<i>pop-up book</i> – książki-rozkładanki), – wskazywanie na obrazki i zachęcanie dziecka do opowiadania o nich, 	<ul style="list-style-type: none"> – pozwolenie dziecku na wybór książki do czytania, – udostępnienie dziecku księgozbioru zgromadzonego w domu, – zabawy kulinarne przy użyciu przepisów,

⁶⁸ B. Diamant-Cohen, *First day of class: The public library's role in 'school readiness'...*, p. 41.

Umiejętność przedczytelnicza	Wiek dziecka		
	0-2 lat	2-3 lata	4-5 lat
Umiejętności narracyjne zdolność do opisywania rzeczy i wydarzeń oraz do opowiadania historii	<ul style="list-style-type: none"> – opowiadanie dziecku o swoich codziennych czynnościach, – nazywanie rzeczy (prawdziwych przedmiotów i obrazków w książkach), – wielokrotne czytanie ulubionych książek, 	<ul style="list-style-type: none"> – używając znanej dziecku książki, pozwalanie na wskazywanie obrazków i opowiadanie o nich, – zachęcanie dziecka do opowiadania wydarzeń z danego dnia, – podczas czytania zadawanie pytań zaczynających się od „co” (np. co się według ciebie teraz wydarzy?), 	<ul style="list-style-type: none"> – czytanie historyjek z łatwymi do przewidzenia powtarzającymi się motywami, – zachęcanie dziecka do rysowania obrazków i opowiadania o nich, – wielokrotne czytanie ulubionych książek,
Świadomość fonologiczna zdolność do słyszenia i zabawy z dźwiękami składającymi się na wyrazy	<ul style="list-style-type: none"> – czytanie wierszyków dla dzieci z akcentem na rymujące się słowa, – śpiewanie piosenek z powtarzającymi się wyrażeniami, – wspólna zabawa rymowanymi i odgrywanie palcami opowiadanych historyjek, 	<ul style="list-style-type: none"> – wymawianie słów powoli, aby dziecko mogło słyszeć mniejsze części słów, – śpiewanie piosenek i wyklaskiwanie rymów, – czytanie książek z rymującymi się zdaniami i pozwalanie dziecku na odgadywanie rymujących się słów, 	<ul style="list-style-type: none"> – wypowiadanie jakiegoś słowa powoli, a następnie szybko i wiele razy, – śpiewanie piosenek z powtarzającymi się wyrażeniami, – granie we „Właśnie widzę” (<i>I spy...</i>), w odnajdywanie przedmiotów zaczynających się od tej samej głoski,
Świadomość słowa drukowanego dostrzeganie druku dookoła nas, znajomość „obsługi” książki	<ul style="list-style-type: none"> – pozwalanie dziecku na trzymanie książki i zabawę nią podczas czytania, – wskazywanie słów i obrazków w książce, – zachęcanie dziecka do zabawy literami z drewnianych klocków, 	<ul style="list-style-type: none"> – podczas czytania pozwolenie na trzymanie i przewracanie kartek książki, – wskazywanie na opakowania produktów w sklepie, – podczas czytania używanie palca do przesuwania nim pod słowami w książce, 	<ul style="list-style-type: none"> – czytanie książek z ilustracjami biegnącymi z lewej do prawej strony karty, – czytanie napisów na billboardach, czytanie znaków drogowych i etykiet, – wskazywanie słów znajdujących się w książkach podczas odczytywania ich, szczególnie tych, które się powtarzają,

Tabela 1 (cd.)

Umiejętność przedczytelnicza	Wiek dziecka		
	0-2 lat	2-3 lata	4-5 lat
Znajomość liter umiejętność rozróżniania liter, świadomość ich różnych kształtów i dźwięków, jakie się z nimi wiążą	<ul style="list-style-type: none"> – śpiewanie piosenek alfabetycznych[*], – czytanie książeczek alfabetycznych^{**}, – umieszczanie i zabawa magnetycznymi literami przyczepianymi np. do lodówki. 	<ul style="list-style-type: none"> – śpiewanie piosenek alfabetycznych, – czytanie książek alfabetycznych, – zachęcanie dziecka do zabawy magnetycznymi lub klockowymi literami, – wykorzystanie produktów spożywczych, np. alfabetycznego makaronu i rozmawianie o literach, które widać. 	<ul style="list-style-type: none"> – robienie liter z plasteliny – sprawienie, aby dziecko ćwiczyło pisanie swojego imienia drukowanymi literami, – pomaganie dziecku w pisaniu słów, które je interesują (np. „auto”, „dinozaur”).

* Celem piosenki alfabetycznej jest nauczanie dzieci alfabetu. Piosenki takie zazwyczaj zawierają wszystkie litery alfabetu danego języka, recytowane w odpowiedniej kolejności.

** Książka alfabetyczna (w szerszym znaczeniu elementarz) przeznaczona jest głównie dla małych dzieci. Przedstawia litery alfabetu z przyporządkowanymi słowami i / lub obrazami. Niektóre książki alfabetyczne zawierają wielkie i małe litery, słowa kluczowe zaczynające się od określonych liter lub ilustracje słów kluczowych. Mogą składać się ze zdań, akapitów lub całych stron poświęconych konkretnym literom.

Źródło: opracowanie własne na podstawie H. McKend, *Early literacy storytimes for preschoolers in public libraries* [on-line]. Library and Archives Canada Cataloguing in Publication, 2010 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: https://ptplc-cptbp.ca/wp-content/uploads/2015/12/early_lit_storytimes_final_english_with_cip_electronic_nov10.pdf/

Dzięki przełożeniu teoretycznych ram umiejętności przedczytelniczych na praktyczne wskazówki, co zostało zaprezentowane w tabeli 1., łatwo można dostrzec elementy wspólne dla wszystkich kategorii wiekowych. Najważniejszymi z nich są: rozmawianie z dzieckiem o ilustracjach i przedmiotach w najbliższym otoczeniu, nazywanie ich, jak również korzystanie z rymów i piosenek. Równie istotna, zwłaszcza w kontekście wyrabiania w dziecku przyszłej motywacji do czytania, jest zabawa z książką, literaturą, wreszcie literkami i słowami, w celu wywołania pozytywnych skojarzeń i trwałego powiązania czytania z przyjemnością.

W podsumowaniu całości dotychczasowych rozważań stwierdzić można, że koncepcja wczesnej alfabetyzacji zmieniła sposób postrzegania procesu nabywania umiejętności czytania i pisania. Obecne w teoriach nauczania i uczenia się przekonanie o konieczności osiągnięcia przez dziecko etapu „gotowości do nauki czytania”, zależne w dużej mierze od jego zdolności poznawczych, powoli ustępowało na rzecz innych idei. Według założeń wczesnej alfabetyzacji każde działanie

związane z pismem, książką, literaturą, prezentowane człowiekowi w pierwszych pięciu latach życia, przyczynia się do uzyskania pewnych umiejętności. Kompetencje te, zgrupowane w sześciu kategoriach, nie są specjalnie przyporządkowane do poszczególnych etapów rozwoju dziecka, co jest zabiegiem celowym. W ten sposób odchodzi się od wyznaczania sztywnych ram rozwoju poznawczego w alfabetyzacji, różnego przecież dla dzieci np. z dysfunkcjami.

Umiejętności charakterystyczne dla procesu wczesnej alfabetyzacji nabywane są w dużej mierze spontanicznie poprzez zabawę, za pośrednictwem środowiska rodzinnego i placówek edukacyjnych (np. w przedszkolu i bibliotece). Nakreślona mapa związków *emergent literacy* z innymi dziedzinami nauk pokazuje, w jaki sposób kształtowała się ona jako część teorii o alfabetyzacji, budując własny aparat pojęciowy i metodologiczny na bazie doświadczeń m.in. socjologii, psychologii, lingwistyki i pedagogiki. Jako koncept znany przez wiele lat, głównie w anglojęzycznej części świata, wymagał doprecyzowania obszaru zainteresowań, zwłaszcza w stosunku do obecnej w polskiej literaturze przedmiotu inicjacji czytelniczej, czego, miejmy nadzieję, udało się w tym rozdziale dokonać. Udało się też, pomimo kilku terminów funkcjonujących zamiennie w sferze nauki za granicą, przyjąć jedną nazwę ich polskiego odpowiednika, a także zaproponować definicję najbardziej adekwatną do całości problematyki obejmującej koncepcję wczesnej alfabetyzacji.

Opracowanie wykazu umiejętności przedczytelniczych, jakie uznano za fundamentalne dla koncepcji wczesnej alfabetyzacji, zbiegło się z wprowadzaniem idei w większej skali do bibliotek publicznych na początku XX wieku w Stanach Zjednoczonych, a następnie innych krajach anglosaskich. Dużą rolę w tym procesie na terenie USA odegrało uruchomienie w 2004 r. wspomnianego programu *Every Child Ready to Read® @ your library®*, który następnie stał się impulsem do rozpoczęcia podobnych prac w pozostałych państwach, m.in. Kanadzie, Australii i Wielkiej Brytanii. Wskazówki czy zalecenia powstałe w pierwszych latach nowego wieku, zebrane w przystępnej formie sześciu kategorii umiejętności, powinny pomóc w wyznaczaniu ram obsługi bibliotecznej w zakresie pracy z użytkownikami w wieku 0-5 lat i jego opiekunami. Sposoby kształtowania umiejętności przedczytelniczych wykorzystywane w bibliotekach publicznych zostaną bliżej przedstawione w rozdziale następnym.

ROZDZIAŁ 3

BIBLIOTEKI PUBLICZNE DLA DZIECI I ICH DZIAŁALNOŚĆ NA RZECZ WCZESNEJ ALFABETYZACJI – INFRASTRUKTURA IDEALNA?

Biblioteki publiczne od dawna odgrywają rolę w rozwoju alfabetyzacji dziecka, zapewniając dostęp do odpowiednio przygotowanych zbiorów i usług. Z reguły jednak były one dotąd wykorzystywane w procesie inicjacji czytelnictwa dzieci w wieku przedszkolnym. Tymczasem, zgodnie z koncepcją wprowadzania dziecka w świat liter i książek od urodzenia, zachęca się bibliotekarzy do oferowania również tym najmłodszym użytkownikom odpowiednio dopasowanych rodzajów aktywności. Na przykład w Polsce realizowane są usługi zewnętrzne w siedzibie żłobków, polegające na głośnym czytaniu i zabawach ruchowych, ale rośnie systematycznie liczba placówek realizujących specjalne programy dla dzieci w wieku 0-3 lat na terenie bibliotek¹. Przynoszą one korzyść nie tylko dzieciom poprzez wczesne osvajanie ich z książką, ale też ich rodzicom, którzy dzięki pomocy merytorycznej ze strony bibliotekarzy mają okazję nauczyć się sposobów wspierania swojego dziecka w edukacji czytelnictwa w warunkach domowych. Podkreśla się wartość, jaką niosą ze sobą spotkania biblioteczne dla procesu socjalizacyjnego małego dziecka, zwłaszcza, gdy nie jest ono objęte opieką żłobka lub przedszkola. Możliwość wypożyczenia książek oraz z reguły duży wybór materiałów dostępnych w księżnicy stanowi alternatywę dla rodziców, których domowa kolekcja jest nieodpowiednio wyposażona (zwłaszcza w literaturę dziecięcą). W tym kontekście istotna jest też opcja rekomendacji co do adekwatnych do wieku i zainteresowań dziecka lektury, którą dostarczyć ma bibliotekarz. Podobne działania kierowane są do pozostałych opiekunów dzieci w wieku 0-5 lat, w tym innych członków rodziny oraz nauczycieli.

W naszym kraju brakuje nie tylko badań i syntetyzujących publikacji poświęconych obsłudze bibliotecznej dzieci w wieku 0-5 lat oraz ich opiekunów w bibliotekach publicznych, ale także prac na temat warunków, jakie powinna

¹ Wniosek taki można wysnuć na podstawie przeglądu piśmiennictwa fachowego i publikowanych na ich kartach informacji o działaniach w tym zakresie podejmowanych przez biblioteki polskie.

spełniać biblioteka publiczna dla dzieci, aby móc ich przyjmować i we właściwy sposób realizować założenia wczesnej alfabetyzacji. Rozdział ten, opracowany na podstawie krytycznej literatury przedmiotu, zwłaszcza zagranicznej (choć nie brakuje tu „akcentów” polskich), powinien uzupełnić tę lukę, oferując propozycje „modelowe”, „idealne”, ku którym warto podążać.

Aby kompleksowo przedstawić tę problematykę, należy wyjść od zagadnień związanych z infrastrukturą biblioteczną, ponieważ właśnie ona, dostosowana odpowiednio do potrzeb maluchów w wieku 0-5 lat oraz ich rodziców i opiekunów, stanowi pierwszy warunek, niezbędny do wprowadzenia ich do biblioteki publicznej i zatrzymania ich w jej murach.

Infrastrukturę biblioteki tworzą zarówno zbiory gromadzone i selekcjonowane z myślą o swoich użytkownikach, jak i sprzęty oraz urządzenia umożliwiające wygodne i efektywne korzystanie z materiałów bibliecznych. Nie bez znaczenia są również sposoby aranżacji wnętrza i wszystkie sprawy z tym związane. W niniejszym rozdziale przedstawione zostały te właśnie zagadnienia, rozpatrywane pod kątem dostosowania ich do potrzeb omawianej kategorii użytkowników/czytelników.

3.1. Zbiory biblieczne

Zbiory biblieczne w placówkach dla dzieci gromadzi się dla ogółu czytelników w wieku dziecięcym, jednakże w przypadku omawianej grupy wiekowej (0-5 lat) odbiegają one od konwencjonalnych materiałów bibliecznych, są zróżnicowane i specyficzne, co podyktowane jest dynamicznymi zmianami zachodzącymi w pierwszych kilku latach rozwoju dziecka i koniecznością dostosowania materiałów do jego możliwości poznawczych.

Aby scharmonizować swoje zbiory z potrzebami małych użytkowników, bibliotekarze śledzą (lub powinni śledzić) rynek wydawniczy, ściślej, oferty kierowane do rodziców niemowląt, małych dzieci, dziewczynek i chłopców, a także dzieci uczących się drugiego języka. Na tę ostatnią grupę zwraca się uwagę głównie w bibliotekach krajów o wysokim poziomie imigracji, ale próby podobnych działań powoli można obserwować również w Polsce. Wprowadza się też materiały dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. dla dzieci z różnymi rodzajami niepełnosprawności) i ich rodziców.

Książki, stanowiące naturalny, ale nie jedyny element kolekcji wykorzystywanej w celu wczesnej alfabetyzacji, współistnieć powinny w oddziale dla najmłodszych razem z zabawkami, gram i materiałami dydaktyczno-edukacyjnymi. Zbiory, poszerzone o obiekty stosowne dla niemowląt, mają zawierać materiały w różnych postaciach, w celu zachęcenia do zabawy, kreatywności i rozwoju sensomotorycznego. Warto pamiętać o tym, że IFLA zaleca uzupełnić książki o inne drukowane materiały, takie jak czasopisma, komiksy, broszury, ale

i o dokumenty audiowizualne (muzyka, filmy), zabawki, gry edukacyjne, a nawet komputery z dobranym do wieku oprogramowaniem².

Wprawdzie metody uzupełniania zbiorów zależą w wielu sieciach bibliotek publicznych na świecie od biblioteki głównej i jej polityki gromadzenia, niemniej jednak bibliotekarz bezpośrednio pracujący z rodzinami ma największą wiedzę w odniesieniu do potrzeb tej grupy użytkowników i – po jego sygnalizacjach – za pomocą odpowiednich środków, placówka będzie mogła je realizować. Z tego też powodu kluczowym aspektem projektowania kolekcji dla dzieci w wieku 0-5 lat jest uzmysłowienie personelowi odpowiedzialnemu za zakupy celowości włączenia do zbiorów dokumentów innych niż książka.

W bibliotece obsługującej dzieci najmłodsze większą część zbiorów stanowią książki, dostarczone jednakże dzieciom w różnych formatach – drukowane, obrazkowe, audialne, dotykowe i elektroniczne. Ogólnych wskazówek odnośnie do wyboru książek dostarczają *Wytyczne dotyczące usług w bibliotekach dla dzieci*³, definiujące cechy, jakimi materiały powinny się wyróżniać: wysoka jakość, dostosowanie do wieku, aktualność, zawarcie w nich przeglądu różnych wartości i opinii oraz odwołania do kultury lokalnej społeczności.

Idealna kolekcja biblioteczna dla dzieci w wieku 0-5 lat składa się w przeważającej mierze z bogato ilustrowanych książek obrazkowych. Ich funkcją jest przedstawianie świata rzeczywistego i wspieranie rozwoju językowego dziecka oraz powiększania zasobu słownictwa, co odbywa się dzięki pomocy opiekuna/pośrednika czytającego (opowiadającego) i powtarzającego słowa związane z ilustracją. Dzieci już we wczesnych fazach przyswajania języka potrafią łączyć dźwięk z odpowiednią ilustracją; najchętniej wykorzystywanymi w tym celu obrazami są wizerunki zwierząt i przyporządkowane im odpowiednie odgłosy. Według Grzegorza Leszczyńskiego „książka obrazkowa jest określana jako niezbędne medium w kształtowaniu wrażliwości, samodzielności twórczej i dobrych relacji z osobą czytającą. Wspólne oglądanie i czytanie książki obrazkowej wzmacnia więzi rodzinne, daje poczucie bezpieczeństwa, staje się ulubionym dziecięcym rytuałem”⁴.

Ze względu na grupę dzieci najmłodszych, a zwłaszcza w pierwszym roku życia, zaleca się zapewnienie książek z twardymi kartami, odpornych na aktywną zabawę, wyprodukowanych z materiałów bezpiecznych dla maluchów, a jednocześnie niedużych i wygodnych dla dziecięcych rąk, np. harmonijkowych książeczek nominacyjnych. Bardzo przydatne są również tzw. książeczki kąpielowe,

² *Guidelines for library services to babies and toddlers*, Hague 2007.

³ *Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka. Wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży*, red. G. Lewandowicz-Nosal, E. B. Zybert, Warszawa 2009.

⁴ A. Solska, *Czy warto czytać dzieciom książki obrazkowe?* [on-line]. CzasDzieci.pl [dostęp 10 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://czasdzieci.pl/ksiazki/artykuly,art,id,1871c81.html/>

książki-zabawki, itp., o których szczegóły – w następnej części rozważań. Pozostałe książki, początkowo wyłącznie z obrazkami, później z krótkim tekstem, cechuje większy format i względna proporcja między ilustracjami a tekstem. Ilustracje powinny przedstawiać obiekty, które niemowlęta i nieco starsze dzieci mogą znać z własnego otoczenia – zwierzęta, ubrania, pory posiłków, a także to, co widzą w codziennych sytuacjach. Warto też włączać do kolekcji książeczki propagujące aktywną obecność ojców na równi z matką. Ważne jest również, aby pamiętać, że dzieci półtoraroczne są już intelektualnie gotowe na teksty zawierające dłuższy wątek, a nie tylko pojedyncze słowa, nadal lubią rymowanki i powtarzanie⁵.

Bez wątpienia niezwykle istotną część kolekcji dla maluchów stanowią jednak książki obrazkowe. Nie bez powodu w ostatnich kilkunastu latach ten rodzaj książki w całej Europie przeżywa renesans, co przejawia się m.in. ożywioną dyskusją na temat jej formy i zasad estetycznego projektowania wśród akademików (literaturoznawców, pedagogów i psychologów, historyków sztuki), wydawców, ilustratorów, księgarzy oraz bibliotekarzy⁶.

Do obszaru rozważań rozpatrujących książkę obrazkową jako integralną część wczesnej alfabetyzacji, dołączyło pojęcie *early-concept book*, odnoszące się do książki nienarracyjnej, przedstawiającej przedmioty, proste czynności i inne odwzorowujące otaczającą dziecko rzeczywistość obiekty⁷. Publikacje te są często zalecane jako pierwsze książki dla dziecka już w pierwszym roku życia. W 2011 r. Sekcja Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży IFLA zainicjowała program *The World Through Picture Books* (*Świat poprzez książki obrazkowe*), którego efektem była opublikowana kilka lat później księga zawierająca przykłady książek z 52 krajów (w kilku przypadkach regionów kraju) wybrane na podstawie

⁵ Zob. m.in. K. Kuszak, *Poważna rola niepoważnych rymowanek. Zabawa (gra) słowna w literaturze dla dzieci – jej wartość edukacyjna*, *Studia Edukacyjne* 2016, nr 40, s. 89-112.

⁶ *Emergent literacy. Children's books from 0 to 3*, ed. B. Kümmerling-Meibauer, Amsterdam/Philadelphia 2011; B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, *Toward a cognitive theory of picturebooks*, *International Research in Children's Literature* 2013, vol. 6, issue 2, pp. 143-160; M. Cackowska, A. Wincencjusz-Patyna, *Polska szkoła książki obrazkowej*, Gdańsk 2017; J. S. Ludwiczak, *O książce obrazkowej w kontekście pedagogicznym*, *Kultura i Wychowanie* 2014, nr 7, s. 134-140; S. Beckett, *Crossover picturebooks. A genre of all ages*, London 2012.

⁷ M. Cackowska, *Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym*, *Problemy Wczesnej Edukacji* 2016, nr 2, s. 103; *What's in the picture? Responding to illustrations in picture books*, ed. J. Evans, London 1998; B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, *Early-concept books. Acquiring nominal and verbal concepts*, [in:] *Emergent literacy. Children's books from 0 to 3*, ed. B. Kümmerling-Meibauer, Amsterdam/Philadelphia 2011, pp. 91-114; tychże, *Toward a cognitive theory of picturebooks...*, p. 150.

głosów bibliotekarzy⁸. Wśród 10 polskich egzemplarzy znalazły się: *Auto Jana Bajtlika* (Dwie Siostry 2013), *Cztery zwykłe miski* Iwony Chmielewskiej (Format 2013), *Kocur mruży ślepią złote* Marii Ekier (Hokus Pokus 2008), *Alfabet Marty Ignerskiej* (Znak 2011), *Miasteczko Mamoko* Aleksandry i Daniela Mizie-lińskich (Dwie Siostry 2010), *Kto ty jesteś?* Joanny Olech (Wytwórnia 2013), *Czarostatki i Parodzieje* Pawła Pawlaka (Tatarak 2012), *O malarzu rudym jak cegła* Janusza Stannego (Wytwórnia 2013), *Psie życie* Józefa Wilkonja (Hokus Pocus 2011), a także *Pierwsze* Aleksandry Woldańskiej-Płocińskiej (Czerwony Konik 2010).

Propaguje się też wprowadzanie do zbiorów większej liczby książek obrazkowych bez tekstu, tzw. milczących książek (*silent books*, funkcjonuje również określenie *wordless books* – beztekstowe). Chociaż niektórzy badacze przekonują, iż „tekst bez obrazu bądź obraz bez tekstu przestaje być czytelny jako całość”⁹, w przypadku tych publikacji brak jakiegokolwiek tekstu jest szansą na jeszcze intensywniejsze rozwijanie wyobraźni poprzez dopowiadanie historii do ilustracji umieszczonych w książce. Perry Nodelman zauważył, iż „poszukiwanie historii w cyklu ilustracji tylko poprzez odbiór obrazów można porównać do układania puzzli”¹⁰, co oznacza, że „czytanie” książek bez tekstu może być sporym wyzwaniem, ale jednocześnie finalnie dostarcza podobnej do tej, jaką odczuwamy przyjemności, kiedy uda nam się dokończyć układankę.

W przypadku milczących książek sposób interakcji między nimi a czytelnikiem może dodatkowo wykraczać poza tradycyjnie pojmowane linearne czytanie, czyli podążanie zgodnie z wydarzeniami zawartymi w tekście. Przykładem jest książka Bernardo Carvalho pt. *Follow the firefly / Run rabbit run*, w której mamy do czynienia z dwoma tytułowymi okładkami i dwoma możliwościami odczytania historii przekazywanej przez te same ilustracje.

Potencjał publikacji obrazkowych bez tekstu dla dzieci dostrzegła włoska sekcja Międzynarodowej Izby ds. Książek dla Młodych (dalej IBBY) inicjując w 2012 r. projekt polegający na organizacji biblioteki na wyspie Lampedusa (południowe Włochy) dla mieszkańców i imigrantów uciekających z południowej Afryki, a wśród nich także wielu dzieci. Kolejnym etapem było stworzenie kolekcji 111 milczących książek, zebranych z 23 krajów dzięki narodowym sekcjom IBBY, aby mogły one służyć dzieciom niezależnie od kraju pochodzenia i języka, jakim się posługują. Wśród wybranych publikacji odnaleźć można najpiękniejsze przykłady światowej literatury dziecięcej, wydane w drugiej połowie XX i pierwszych latach XXI wieku, m.in. *Wonder Bear* (Tao Nyen, Templar publishing, 2008), *Bramenjam* (Natascha Stenvert, The House of Books, 2010),

⁸ *The world through picture books*, eds. A. Everall, V. Quiñones, Hague 2015.

⁹ A. Solska, *Czy warto czytać dzieciom książki obrazkowe?*...

¹⁰ P. Nodelman, *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*, Athens, London 1988, p. 187.

På Djupet (Jenny Karlsson, Kabusa Böcker, 2008), *En el silencio del basque* (Cristina Pérez Navarro, A buen paso, 2010), *Johnny's bad day* (Edward Ardizzone, Jane Nissen Books, 1970).

Kolekcję książek obrazkowych w ich najrozmaitszych odmianach powinny uzupełniać muzyczne (*song picture books*) – z wbudowanym mechanizmem audialnym, pozwalającym na odtwarzanie łatwych do zapamiętania melodii i piosenek, np. alfabetycznych. Taką formę uznaje się za idealną pod kątem wspierania rozwoju dziecka na polu sztuki, muzyki, literatury i języka, poprzez obecność rymowanek, powiększanie zasobu słownictwa, promocję krytycznego myślenia i kreowanie dogodnych do zabaw językowych sytuacji¹¹.

W bibliotekach dziecięcych na terenie Europy, w Polsce w mniejszym stopniu, kładzie się duży nacisk na wspieranie procesu asymilacji rodzin imigranckich poprzez zapewnienie im dostępu do materiałów dwujęzycznych. Odpowiednio wyselekcjonowane publikacje mają pomóc dzieciom w nauce nowego, drugiego języka, ale też w niektórych przypadkach samym rodzicom, co rekomendują specjaliści w ramach włączania imigrantów w życie społeczności¹². Bibliotekarze wychodzą z założenia, że opiekunowie pochodzący z innego kraju, niezależnie od powodów, dla jakich znaleźli się w nowym środowisku, szybciej odnajdą się w bibliotece i jej usługach edukacyjnych, jeśli zagwarantuje się im materiały przybliżające historię, kulturę, dziedzictwo narodowe ich własnego kraju. Ponadto w ten sposób ułatwia się edukację czytelniczą w multikulturowych społecznościach, jest to widoczne szczególnie w rodzinach, w których rodzice nie mówią w ogóle w języku kraju goszczącego lub mówią słabo. Umożliwia się im wówczas aktywną partycypację w programach bibliotecznych, jak również czytanie dziecku w domu, pomimo braku znajomości języka. Najbardziej różnorodną ofertę wydawniczą takich książek można znaleźć w państwach mocno zróżnicowanych etnicznie, np. w Wielkiej Brytanii, Austrii i Szwecji, gdzie w księgarniach i bibliotekach dostępne są publikacje w językach: arabskim, bengali, chińskim, gujarati, polskim, urdu, wietnamskim i innych, chociaż w ostatnich latach pod dyskusję poddaje się zbyt niskie nakłady, a także nierówną dla poszczególnych grup etnicznych reprezentację książek dwujęzycznych¹³.

¹¹ M. R. Jalongo, M. J. Sobolak, *Supporting young children's vocabulary growth: The challenges, the benefits, and evidence-based strategies*, *Early Childhood Education Journal* 2011, vol. 38, no. 6, pp. 421-429.

¹² L. Krolak, *The role of libraries in the creation of literate environments* [on-line]. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life [dostęp 9 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.ifla.org/files/assets/literacy-and-reading/publications/role-of-libraries-in-creation-of-literate-environments.pdf/>

¹³ A. Lazim, *Reading our world: Multicultural books* [on-line]. Booktrust [dostęp 10 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.booktrust.org.uk/books/children/books-from-around-the-world/multicultural-books/>

Jednym z tematów zajmujących badaczy i edukatorów wczesnej alfabetyzacji jest kwestia genderyzacji w czytelnictwie, czyli zdefiniowania czynników, które przyczyniają się do niższych wskaźników czytelnictwa u chłopców. Przyjęło się uważać (zresztą nie bez powodów), że dziewczynki chętniej sięgają po książkę i czynią tak właściwie przez całe życie, natomiast wielu chłopców, po początkowym okresie zainteresowania literaturą, w wieku nastoletnim przerzuca swoje zainteresowania na inne rozrywki (np. multimedialne), tracąc tym samym ochotę na lekturę. Za odpowiedzialne tego stanu rzeczy uznaje się brak pozytywnego czytelniczego wzorca męskiego w domu i otoczeniu, wpływ grupy rówieśniczej, a także brak lub niski poziom kultury czytelniczej w rodzinie¹⁴. Niemniej jednak bibliotekarze pracujący z dziećmi w pierwszych kilku latach życia, świadomi efektów, jakie wywiera na dziecko wczesna alfabetyzacja, przekonują chłopców do czytania, proponując książki dostosowane do ich gustów. Stąd w kolekcji dla dzieci najmłodszych obecność literatury m.in. na temat piratów, zamków, rycerzy, pojazdów, dinozaurów, a także opowiadań o chłopcach i ich ojcach.

Jeśli w społeczności biblioteki pojawiają się informacje o rodzinach z dzieckiem niepełnosprawnym, warto przemyśleć uzupełnienie kolekcji o specjalne książki i materiały dostosowane do ich możliwości poznawczych. Zawartość zbiorów bibliotek dziecięcych pod kątem oferowanych książek i pomocy edukacyjnych dla dzieci o różnych stopniach niepełnosprawności nie została jeszcze dostatecznie omówiona w literaturze, tym bardziej, jeśli mamy na myśli grupę wiekową 0-5 lat. Biblioteki polskie z reguły udostępniają materiały dzieciom z różnymi schorzeniami i ograniczeniem sprawności ruchowej, z dowozem książek do ich domów, ewentualnie beletrystykę wydaną brajlem¹⁵; znane są też przykłady współpracy ze szkołami i ośrodkami edukacji specjalnej (np. Ośrodek Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych przy Wojewódzkiej i Miejskiej Bibliotece Publicznej w Gdańsku, Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Krakowie, Miejska Biblioteka Publiczna. Filia 13 w Kielcach)¹⁶, niewiele natomiast można

¹⁴ Z. Zasacka, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa 2014, s. 82-83.

¹⁵ *Biblioteka dla niepełnosprawnych* [on-line]. Miejska Biblioteka Publiczna im. A. Próchnika w Piotrkowie Trybunalskim [dostęp 10 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.biblioteka.piotrkow.pl/oferta/biblioteka-dla-niepelnosprawnych/>

¹⁶ *Ośrodek Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych (ul. Czerwony Dwór 21)* [on-line]. Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna w Gdańsku [dostęp 10 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: http://www.wbpg.org.pl/osrodek_czytelnictwa_chorych_i_niepelnosprawnych/; D. Górka, *Biblioteka miejscem przyjaznym dla osób niepełnosprawnych*, FIDES – Biuletyn Bibliotek Kościelnych 2003, nr 1-2, s. 120-121; K. Iwańska, *O współpracy Miejskiej Biblioteki Publicznej Filii nr 13 w Kielcach z Zespołem Szkół Ogólnokształcących Specjalnych nr 17 w kształtowaniu kultury czytelniczej dzieci niepełnosprawnych* [on-line]. iNFOTEZY 2013, t. 3, nr 1 [dostęp 10 września 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ujk.edu.pl/infotezy/ojs/index.php/infotezy/article/view/56/182/>

odnaleźć informacji na temat zbiorów poświęconych wczesnej alfabetyzacji dzieci najmłodszych. Tymczasem eksperci przekonują, że dzięki odpowiednim materiałom można bardziej aktywnie włączać rodziny z dziećmi niepełnosprawnymi w życie biblioteki¹⁷.

Na terenie Wielkiej Brytanii dystrybuuje się pakiet materiałów dla niemowląt i dzieci niewidomych i niedowidzących – *Booktouch* – realizowany w ramach programu *Bookstart* we współpracy z Królewskim Narodowym Instytutem Osób Niewidomych (*Royal National Institute of Blind People*) oraz *ClearVision* – biblioteką świadczącą usługi wypożyczania książek drogą pocztową¹⁸. Pomyślnie wychodzą z założenia, że każde dziecko, w tym niepełnosprawne wzrokowo, potrzebuje pomocy w uczeniu się, jak korzystać z książki, przewracać strony, a w efekcie łączyć znaki zapisane na kartach z językiem, co w przyszłości może się przełożyć na sprawniejsze odczytywanie tekstu, map i wykresów przez dotyk. W pakiecie, poza książkami dotykowymi, znajduje się też broszura z pomocnymi wskazówkami na temat wspólnego czytania; obok uniwersalnych, dotyczących np. radości, jakiej doświadcza się podczas czytania z dzieckiem, zamieszczono kilka porad o książkach dla dzieci niewidomych i słabo widzących – jakie wybierać, jaki rodzaj tekstu będzie najłatwiejszy do czytania itp.

Podobny pakiet – *Bookshine* – *Bookstart* przygotował dla głuchych dzieci i ich rodziców; książki i towarzyszące materiały dobrano dzięki pomocy Narodowego Stowarzyszenia Głuchych Dzieci (*National Deaf Children's Society*) oraz rodziców. W skład pakietu wchodzi książka dotykowa i poradnik na temat podstaw Brytyjskiego Języka Migowego (*British Sign Language*), dołączono też wizerunek dziecka z aparatem słuchowym, ponieważ w ten sposób mały czytelnik może się identyfikować z zawartością książki.

Książki-zabawki, o których zresztą już wspomniano wcześniej, kierowane są z reguły do dzieci do szóstego roku życia. Najczęściej mają typową dla książki formę kodeksu, który może występować w różnym kształcie: przedmiotów lub zwierząt, z dodatkiem ruchomych, dźwiękowych, mechanicznych i elektronicznych elementów¹⁹. Niekiedy cechuje je interaktywność poprzez umożliwienie

¹⁷ T. Prendergast, *Seeking early literacy for all: An investigation of children's librarians and parents of young children with disabilities' experiences at the public library*, Library Trends 2016, vol. 65, no. 1, pp. 65-91.

¹⁸ *ClearVision* – działająca na terenie Wielkiej Brytanii biblioteka świadcząca usługi na rzecz dzieci niewidomych i niedowidzących. Posiada ponad 13 tys. książek w brajlu albo z alfabetem Moona, wysyłanych do zainteresowanych za pośrednictwem poczty. Obecnie obsługuje ponad 800 rodzin, szkół, bibliotek i ośrodków dla niepełnosprawnych wzrokowo osób. Zob. *ClearVision* [on-line] [dostęp 10 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.clearvisionproject.org/>

¹⁹ Szczegółowe omówienie zagadnienia można znaleźć m.in. w publikacjach: A. Mizera, *Książka-zabawka jako nowe zjawisko na rynku księgarskim*, Bytomskie Zeszyty Pedagogiczne 2003, nr 7, s. 92-95; M. Zajac, *Książki zabawki: długa historia i dzień dzisiejszy*,

kolorowania obrazków, dodanie naklejek itp. Występuje w kilku odmianach, których podstawą jest forma publikacji:

- książka-harmonijka – nazywana często książką pierwszą ze względu na przeznaczenie dla dzieci najmłodszych,
- książki z wykrojnika – zamiast typowego kształtu prostokąta przybierają kształt jakiegoś przedmiotu, zabawki lub zwierzęcia,
- książki z ruchomymi lub przestrzennymi obrazkami – wysuwanymi np. po pociągnięciu za uchwyt, wśród nich najbardziej efektowne są książki typu pop-up, w których po otwarciu papierowa ilustracja przestrzenna wychodzi daleko poza blok książki; w Polsce znane też pod nazwą książek rozkładanek²⁰,
- do niektórych publikacji dołączane są elementy mające w zamyśle pobudzać sensorycznie wyobraźnię i zmysły dziecka – korzysta się z różnych materiałów (np. silikonowych frędzli imitujących makaron spaghetti), faktur (szorstkich, matowych, wklęsłych),
- książki wyprodukowane na innym niż papier materiale – piankowe i plastikowe książeczki do kąpiei, materiałowe i pluszowe służą również jako poduszka.

W książeczkach dla dzieci chętnie stosuje się efekty dźwiękowe oraz świetlne, najczęściej są to odgłosy zwierząt lub pojazdów. Bywają też pozycje z wbudowanym nagraniem możliwym do odsłuchania po naciśnięciu przycisku, z zamontowanym elektronicznym instrumentem klawiszowym, jeszcze w innych umieszcza się dodatkowo puzzle, gry planszowe oraz figurki postaci, pojazdy, elementy magnetyczne, materiały do rysowania itd. Wielka różnorodność dostępnych na rynku książek-zabawek bywa jednak problematyczna dla bibliotekarza w procesie tworzenia kolekcji, tym bardziej, że w przypadku odbiorcy najmłodszego muszą być przestrzegane wszelkie normy bezpieczeństwa.

Chociaż obecność komiksów w zbiorach bibliotek publicznych nie jest powszechna (nawet w bibliotekach w Stanach Zjednoczonych, kraju uważanym za kolebkę tego gatunku literackiego), i wciąż obserwować można dyskusję na temat celowości ich gromadzenia, to wiele placówek na całym świecie uwzględnia komiksy w planowaniu swoich kolekcji. Trzeba zaznaczyć, że pod koniec XX wieku (1998) tylko 1/3 brytyjskich bibliotek dla dzieci posiadała w zbiorach

Poradnik Bibliotekarza 2008, dodatek do nr. 3, s. 1-4; A. Maroń, Książka-zabawka na polskim rynku wydawniczo-księgarskim w PRL-u, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, K. Tałuć, Katowice 2014, t. 4, s. 295-309; E. Dąbrowska, *Współczesna książka-zabawka w Bibliotece Jagiellońskiej*, Bibliotheca Nostra: Śląski Kwartalnik Naukowy 2016, nr 1, s. 163-165.

²⁰ Książkom rozkładankom artykuł poświęciła Anna Sołtysiewicz. Zob. A. Sołtysiewicz, *Książki rozkładanki w ofercie polskich wydawców*, Bibliotheca Nostra: Śląski Kwartalnik Naukowy 2016, nr 3, s. 24-39.

komiksy²¹, z kolei w krajach skandynawskich wydziela się w strukturze niektórych bibliotek publicznych specjalne kolekcje komiksowe (funkcjonujące pod nazwą Serieteket)²².

W Polsce decyzja o włączeniu tych publikacji do zasobów bibliotecznych zależy głównie od lokalnej polityki gromadzenia zbiorów, utrudnieniem jest dodatkowo skromna oferta edukacyjna kierowana do bibliotekarzy, wspierająca ich w odpowiednim doborze i selekcji tytułów dostępnych na polskim rynku. Mimo to, w ostatnich kilku latach można było zauważyć starania niektórych bibliotek publicznych w zakresie tworzenia kolekcji komiksowych i promowania tego gatunku (np. Biblioteka „Komiksowo” w Warszawie, Biblioteka z Pasją w Gdyni oraz Arteteka w Krakowie). Coraz więcej też pojawia się komiksów przeznaczonych dla tzw. wczesnych czytelników (uczących się czytać), a nawet kierowanych do dzieci jeszcze nie czytających samodzielnie (np. do przedszkolaków). Nowością w Polsce są komiksy tworzone specjalnie z myślą o czytelniku najmłodszym, charakteryzujące się sposobem wykonania (m.in. grube, kartonowe kartki o lekko zaokrąglonych krawędziach). Dostosowane są także do możliwości percepcyjnych i intelektualnych młodszego, nie czytającego jeszcze użytkownika, dzięki użyciu pewnych zabiegów – np. włączeniu dużej liczby wyrazów dźwiękonaśladowczych, które można wykorzystać w zabawach logopedycznych, podobnie wpadających w ucho wyliczanek-rymowanek. W niektórych propozycjach wydawniczych pojawiają się też dodatkowi bohaterowie w tle ilustracji, których poszukiwanie może stanowić dodatkową atrakcję dla malucha. Najbardziej znane w tej grupie są tytuły: *Pani Detektyw Sowa* i *Miś Pan Łasuch* Adama Świąckiego, *Mały, Duży i czary* Agaty Matraś, seria o Smoczku Loczku Macieja Jasińskiego²³.

Audiobooki obecnie stanowią sporą część bibliotecznych zbiorów, ponieważ są ciekawym sposobem na kontakt z literaturą, zwłaszcza w sytuacjach wykluczających tradycyjne czytanie (podróż samochodem, słuchanie przez dziecko jeszcze nieczytające lub niewidome). Wśród edukatorów panuje przekonanie o ich

²¹ R. Lonsdale, *Collection development and reading*, [in:] *A place for children: Public libraries as a major force in children's reading*, eds. J. Elkin, M. Kinnel, London 2000, p. 55.

²² W Szwecji Serieteket znajduje się m.in. w największej ksiąznicy publicznej w Sztokholmie – Kulturhuset, w Norwegii zaś kolekcja zajmuje całe piętro w jednej z filii biblioteki publicznej Deichmanske w Oslo. Zob. *Serieteket* [on-line]. Kulturhuset. Stadsteatern. Stockholm [dostęp 9 listopada 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://kulturhusetstadsteatern.se/Bibliotek/Serieteket/>; *Serieteket* [on-line]. Deichman [dostęp 9 listopada 2017]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.deichman.no/side/serieteket/>

²³ *Dlaczego i kiedy warto sięgać po pierwsze komiksy dla dzieci?* [on-line]. Tylko dla mam: jak wychować szczęśliwe dziecko [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://tylkodlamam.pl/pierwsze-komiksy-dla-dzieci/>

pozytywnym wpływie na poprawę wyników w czytaniu wśród dzieci w wieku szkolnym²⁴, ale z powodzeniem są też stosowane w pracy z dzieckiem najmłodszym – niemowlęciem bądź też dzieckiem rozpoczynającym naukę czytania²⁵. Stanowią też, naturalnie, istotny element kolekcji dla dzieci i dorosłych o różnym stopniu niepełnosprawności, czasowo unieruchomionych w łóżku, lub też zmagających się z zaburzeniami koncentracji uwagi. Słuchanie audiobooków umożliwia kontakt z literaturą i tekstami, które wykraczają poza rzeczywisty poziom czytelniczy dziecka, rozszerzając tym samym słownictwo i rozwijając wyobraźnię. Na wielorakie korzyści płynące z wprowadzenia książek słuchanych do oferty bibliotecznej i programów czytelniczych zwracają uwagę sami bibliotekarze, uznając tę formę pracy za suplementarną względem książek drukowanych, a jednocześnie cennych we wczesnej i rodzinnej alfabetyzacji. Jak mówią specjaliści, słuchanie audiobooków jest przekształceniem czytania na głos za pomocą nośnika danych – kiedyś były to płyty winylowe, szpulowe i kasety magnetofonowe, dziś najbardziej popularną formą zapisu są płyty CD i DVD – i niesie ze sobą podobne korzyści²⁶.

Obecnie pod dyskusję w obszarze wczesnej alfabetyzacji poddawane są korelacje między dzieckiem a książką elektroniczną. W tym przypadku, w odróżnieniu od stricte medialnego przekazu płynącego np. z telewizji, kwestią nurtującą specjalistów jest jej wpływ (bądź też jego brak) na proces alfabetyzacji dziecka²⁷. Zastosowanie e-booków i innych elektronicznych nośników literatury w nauce czytania i pisania ma zapewne tyle samo zwolenników co przeciwników, jednakże nie można ignorować faktu, iż coraz więcej książek dla dzieci wydawanych jest w formie elektronicznej, często też wersja multimedialna opracowywana jest jako aplikacja na urządzenia mobilne. Z jednej strony atrakcyjne wizualnie i stymulujące umysł (a nieraz i motorykę) małego czytelnika, z drugiej zaś budzące niepokój ze względu na możliwość „przeładowania” informacją i nadmiernego pobudzenia, e-booki we wczesnej alfabetyzacji stanowią od niedawna element szerszych rozważań. Najczęściej zadawane pytania odnoszą się do sposobu, w jaki nowe elektroniczne urządzenia, używane w pracy z dziećmi we wczesnych latach życia, wpływają na nauczanie, a także – co może jeszcze ważniejsze – czy zmiany w nauczaniu mogą udoskonalić edukację

²⁴ S. L. Chen, *Improving reading skills through audiobooks*, School Libraries Media Activities Monthly 2004, vol. 21, no. 1, pp. 22-25.

²⁵ M. R. Jalongo, M. J. Sobolak, *Supporting young children's vocabulary growth...*, pp. 421-429.

²⁶ R. Michelet Casbergue, K. Harris, *Listening and literacy: Audiobooks in the reading program*, Reading Horizons 1996, vol. 37, issue 1, p. 48.

²⁷ M. Cackowska, M. Zając, *Social issues in children picturebook apps and their reception by the parents of children in early education*, Problemy Wczesnej Edukacji 2016, nr 3, s. 132-142.

w zakresie wczesnej alfabetyzacji²⁸. Badania nad rolą e-booków w nauce czytania i pisania małych dzieci nie są jeszcze na zaawansowanym etapie rozwoju, ponadto większość z nich wykonywanych jest w oparciu o małe grupy badawcze i metody opisowe. Mimo to rezultaty w pewnym stopniu wskazują na korzyści płynące z wykorzystania książek elektronicznych, zwłaszcza w przypadku dzieci zagrożonych potencjalnym opóźnieniem w procesie nauki czytania i pisania²⁹. Zauważono też, że zaznaczanie fragmentów druku, efekty dźwiękowe wraz z informacją wizualną (ilustracje), przyciągają uwagę dzieci do obrazów i druku poprzez konkretyzację tekstu, co sprawia, że treść staje się bardziej realna i łatwiejsza do zapamiętania³⁰.

Integralnym elementem kolekcji w bibliotece obsługującej małe dzieci i ich rodziny powinna być część zbiorów wyselekcjonowana pod kątem potrzeb rodziców i opiekunów, która będzie ich wspierać w procesie wdrażania w zagadnienia wczesnej alfabetyzacji. Mogą być oni zainteresowani publikacjami w zakresie pedagogiki wczesnodziecięcej, zwłaszcza, gdy jest to ich pierwsze dziecko i potrzebują wsparcia w wychowywaniu, a z pewnych względów nie mogą się odnieść do doświadczeń własnych rodziców. Często też, pozostając pod naporem informacji płynącej z mediów i reklam, potrzebują weryfikacji tych danych. Biblioteka publiczna ma zatem w tym obszarze wiele do zaoferowania, poczynając od zaspokajania podstawowych potrzeb informacyjnych aż po wypełnianie roli społecznej poprzez tworzenie miejsca przyjaznego opiekunom.

W skład tak wydzielonego zasobu wejdą wszelkie książki i czasopisma o tematyce pedagogicznej, psychologicznej i edukacyjnej poświęcone rozwojowi i wychowaniu dziecka, bardziej szczegółowe zagadnienia mogą obejmować np. ogólne aspekty opieki rodzicielskiej, instytucjonalną opiekę nad dziećmi, karmienie dziecka, a także wspieranie umiejętności czytania, pisania, liczenia itp. Przykładowo: każda placówka wchodząca w skład sieci bibliotecznej w Leeds (Wielka Brytania) udostępnia zbiór pod nazwą „sprawy rodzinne” (*family matters*) (książki na temat rodziny, emocji, zdrowia, nowych doświadczeń, bezpieczeństwa i wspólnego uczenia się) oraz „zdrowe życie” (*healthy living*) (książki i DVD poświęcone zdrowemu stylowi życia). Aby ułatwić rodzicom zrozumienie wpływu wczesnej alfabetyzacji na późniejsze sukcesy edukacyjne dziecka zapewnia się im odpowiednią literaturę w postaci książek, broszur, poradników

²⁸ K. A. Roskos [et al.], *E-books in the early literacy environment: Is there added value for vocabulary development?*, Journal of Research in Childhood Education 2016, vol. 30, issue 2, p. 226.

²⁹ C. Kegel, A. Bus, *Online tutoring as a pivotal quality of web-based early literacy programs*, Journal of Educational Psychology 2012, vol. 104, issue 1, pp. 182-192.

³⁰ M. J. A. Verhallen, A. G. Bus, *Young second language learners' visual attention to illustrations in storybooks*, Journal of Early Childhood Literacy 2011, vol. 11, issue 4, pp. 480-500.

i materiałów multimedialnych. Doświadczenie pokazuje, że najlepszą lokalizacją na ustawienie regału jest miejsce w pobliżu kolekcji dziecięcej³¹. Literaturę poświęconą wczesnemu dzieciństwu poleca się uzupełnić o publikacje dotyczące dzieci starszych, w wieku szkolnym i nastolatków, co może spełnić zapotrzebowania rodziców wychowujących kilkoro dzieci w różnym wieku. Niekiedy właśnie w tym dziale umieszcza się książki o funkcji biblioterapeutycznej, pomagające dziecku w poradzeniu sobie z problemem lub trudną sytuacją poprzez poruszanie bliskich mu tematów³².

Jak już wspomniano, zbiory dla dzieci w wieku 0-5 lat, bogate z reguły w książki, uzupełniają materiały innego typu – dokumenty muzyczne, audiowizualne i multimedialne, filmy, a także pozostałe materiały nieksiążkowe, np. zabawki, gry i przedmioty do zajęć organizowanych w bibliotece.

Integralnym elementem zajęć dla dzieci w wieku 0-5 lat są zabawy muzyczne i ruchowe, więc płyty CD z dobraną muzyką będą stanowiły niezbędną część zasobów bibliotecznych. Zastanowić się jednak można nad zapewnieniem dodatkowych płyt z przeznaczeniem do wypożyczania – przy czym wybór i selekcja gatunków muzycznych zależeć będzie od indywidualnego podejścia pracowników danej placówki oraz preferencji (aspektu kulturowego) społeczności. Proste instrumenty muzyczne (tamburyn, trójkąt, kastaniety, bębenek, ukulele, cymbałki) są cennym dodatkiem do planowania aktywności rodzinnych, spotyka się też wyspecjalizowane kolekcje instrumentów przeznaczone do wypożyczania (częściej w bibliotekach dla młodzieży)³³.

Niemowlęta preferują łagodne i przewidywalne melodie – kołysanki, piosenki z użyciem zabawy paluszkami, proste rymowanki. Dzieci starsze (1-2 lata) chętnie ruszają się w takt muzyki, kołyszą się, maszerują przy ożywionych rytmach, śpiewają. Zbiór materiałów muzycznych oczywiście nie musi się ograniczać do utworów opracowanych specjalnie dla niemowląt, warto zachęcać rodziców do pokazywania dzieciom swoich upodobań muzycznych, otwierając je tym samym na bogaty świat dźwięków. Proponuje się włączać do kolekcji bibliotecznych nagrania z zakresu muzyki klasycznej, etnicznej, folkowej, religijnej oraz jazzu³⁴.

³¹ C. Rankin, A. Brock, Resources for early years libraries: Books, toys and other delights, [in:] *Library services from birth to five: Delivering the best start*, eds. C. Rankin, A. Brock, London 2015, p. 135.

³² Tamże, p. 127.

³³ *Borrow a musical instrument* [on-line]. Forbes Library. Northampton's Public Library [dostęp 13 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://forbeslibrary.org/help/borrow-a-musical-instrument/>; *Borrow a musical instrument* [on-line]. Toronto Public Library [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.torontopubliclibrary.ca/services/borrow-a-musical-instrument.jsp/>

³⁴ S. Bullas, B. Lawrence, Music and rhyme time sessions for the under-fives, [in:] *Library services from birth to five ...*, p. 202.

O ile jeszcze kilkanaście lat temu biblioteki gromadziły filmy, korzystając m.in. z kaset video w celach edukacyjnych, o tyle w obecnych czasach akcent przesuwa się w stronę zbiorów elektronicznych, zwłaszcza że wiele zasobów jest łatwo dostępnych przez Internet. Niewiele też pojawia się na rynku polskim dokumentów audiowizualnych, które spełniałyby oczekiwania dzieci najmłodszych. Niemniej, przy ewentualnym wyborze można kierować się kilkoma zasadami:

- mają określony czas trwania – 8 minut i poniżej,
- wyróżnia je żywa muzyka i efekty dźwiękowe,
- zawierają elementy humorystyczne,
- oparte są na książkach, które chociaż częściowo znajdują się w zbiorach biblioteki,
- ich tematyka odwołuje się do znanych dziecku sytuacji³⁵.

We współczesnych bibliotekach publicznych dla dzieci udostępnia się wiele dokumentów elektronicznych, zapewniając również niezbędne urządzenia do ich odtwarzania.

Wśród możliwych do zaprezentowania dzieciom najmłodszym zasobów są strony internetowe oraz aplikacje mobilne, przy czym najbardziej adekwatne do działalności bibliotecznej będą wszelkie źródła nawiązujące do literatury i rozwijania umiejętności przedczytelniczych. Rodziców mogą przede wszystkim zainteresować materiały i wskazówki na temat źródeł internetowych zamieszczone na stronie WWW biblioteki.

Obecnie mamy możliwość korzystania z serwisów edukacyjnych wspomagających m.in. naukę czytania i pisanie – w Polsce będą to m.in. <http://ciufcia.pl/>, <http://pisupisu.pl/>, <http://kiddoland.pl/>, <http://www.buliba.pl/>, a także spory wybór bezpłatnych aplikacji na systemy operacyjne Android i iOS. W bibliotekach amerykańskich dostępne są niekiedy pakiety do wypożyczenia (np. w bibliotece publicznej w Darien), a na prośbę rodziców poleca się sprawdzone aplikacje (np. *Baby Learning Card*, *Laugh & Learn*), z kolei w placówkach w Australii organizowano już specjalne warsztaty dla rodziców i ich dzieci w wieku 2-5 lat – *Technology Toddlers* – poświęcone sposobom, w jakie technologia może wspierać proces uczenia się małych dzieci³⁶.

Interaktywne aplikacje książkowe w ostatnich kilku latach powoli rozwijają się również w polskojęzycznym środowisku technologii mobilnych. Wśród nich są m.in. *Asiunia* Joanny Papuzińskiej, *Lokomotywa* Juliana Tuwima z firmy Big Rabbit, *Amelia i Postrach Nocy* produkcji OhNoo Studio, *Halo, Rozalia! Wieczne rozmowy owcy i krowy* wytwórni CrocoLabel, aplikacje na podstawie

³⁵ E. Greene, *Books, babies and libraries: Serving infants, toddlers, their parents and caregivers*, Chicago, London 1991, p. 46.

³⁶ J. Hall, *Tech for tots*, Cite 2010, vol. 31, no. 6, p. 18.

polских klasyków literatury dziecięcej z Wydawnictwa Watercolour Media Ltd. oraz HaloBajki Wydawnictwa Ładne Halo³⁷.

Użytkowników anglojęzycznych może zainteresować strona *Storyline Online*, na której udostępniane są filmy prezentujące aktorów w trakcie głośnego czytania książek³⁸. Równie pomocne dla rodziców i ich dzieci mogą stać się katalogi umieszczone w witrynie biblioteki z pozostałymi materiałami o czytaniu i literaturze wyselekcjonowanymi przez bibliotekarzy. Świetnym (aczkolwiek jedynie w języku angielskim) źródłem w pracy z małym dzieckiem jest strona poświęcona projektowi Rosetta, która dzięki podzieleniu swoich zasobów na kategorie (w tym na *Pre-reader and Very Early Readers*) wspiera rodziców i edukatorów w precyzyjnym doborze książek do stopnia alfabetyzacji dziecka³⁹.

W kategorii tej znajdują się wszelkie serwisy dla dzieci w wieku 0-5 lat poświęcone doskonaleniu umiejętności czytania i pisanja, przewodniki po literaturze dla dzieci, a także profesjonalnie opracowane portale biblioteczne, jak np. *Story Place: Children's Digital Learning Library* prowadzony przez Bibliotekę Charlotte Mecklenburg (Północna Karolina, USA)⁴⁰. W podobnej stylistyce tworzone są zasoby edukacyjne przeznaczone specjalnie dla młodych czytelników, łączące żywą kolorystykę z atrakcyjnymi graficznie hasłami. Jednym z pierwszych i niestety już nie istniejących projektów tego typu był fiński *Bookster* dostępny przez Miejską Bibliotekę w Helsinkach. Jego koncepcja opierała się na zachęceniu dzieci do czytania poprzez wybór odpowiedniej książki, naturalnie dostępnej w kolekcji bibliotecznej. Książki posegregowano według 15 kategorii, które po kliknięciu ukazywały przygotowaną listę odpowiadających wybranemu tematowi publikacji (można było też kliknąć w jedną z postaci widocznych na towarzyszącej ilustracji)⁴¹.

³⁷ *Aplikacje książkowe* [on-line]. Małe kruki: strona o książkach dla dzieci [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.malekruki.com/aplikacje-ksiazkowe/>

³⁸ *Storyline Online* [on-line] [dostęp 21 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: www.storylineonline.net/

³⁹ *Children's Books Online* [on-line] [dostęp 7 czerwca 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://childrensbooksonline.org/library.htm/>

⁴⁰ *Story Place* [on-line]. The Children's Digital Learning Library [dostęp 9 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.storyplace.org/>

⁴¹ Kategorie: Dopiero uczyć się czytać, Już umiem czytać, Cienkie książki, Śmieszne historie, Nie zmusisz mnie do czytania, Bajki i historie o zwierzętach, Miłośnicy koni, Hobby, Emocjonujące rzeczy, Książki popularno-naukowe, Uczta fantasy, Biedronki, Grube książki, Straszne opowiadania, Najfajniejsze z wszystkich. *Bookster recommends* [on-line]. Helsinki Library [dostęp 16 marca 2016]. Dostępny w World Wide Web: http://www.lib.hel.fi/en-GB/children/bookster_recommends/

Prace nad rozwojem strategii wczesnej alfabetyzacji prowadzone od kilkunastu lat na całym świecie, które zaowocowały budową zasobów edukacyjnych dostępnych też na pozabibliotecznych platformach, rozwijane są często dzięki funduszom rządowym. Jednym z przykładów europejskich jest *Help My Kid Learn* – projekt realizowany przez Departament Edukacji i Umiejętności Irlandii w ramach *National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People 2011-2020*, którego efektem było opracowanie rozbudowanego serwisu internetowego, zawierającego gry, zabawy i ćwiczenia wspierające naukę czytania i liczenia⁴². Wielce pomocna rodzicom w rozwijaniu języka u dzieci jest baza *Vers und Reim*, opracowana w trzech językach reprezentatywnych dla kraju (niemiecki, francuski i włoski) przez Szwajcarski Instytut Mediów dla Dzieci i Młodzieży, która zawiera najbardziej popularne wyliczanki, rymowanki i wierszyki wykorzystywane w zabawie z niemowlętami i przedszkolakami. Wyszukiwarka wbudowana w stronę pozwala na odnalezienie wierszyków w o wiele większej gamie języków europejskich⁴³.

W tym kontekście szczególnie cenna jest Międzynarodowa Cyfrowa Biblioteka dla Dzieci (*International Children's Digital Library*) wraz z innymi cyfrowymi kolekcjami literatury dla dzieci i młodzieży. Rekomendowanie serwisu dzieciom w wieku 0-5 lat jest uzasadnione ze względu na wyjątkowe dopasowanie strony graficznej i architektury elementów aparatu informacyjnego do możliwości poznawczych małego dziecka. Elementy opracowane z myślą o dzieciach to np. obrazkowe kategorie, na jakie podzielono zasoby bazy – każdy z przycisków, poza pisemną nazwą, posiada adekwatny do zawartości symbol obrazkowy („dzieci jako bohaterowie”, „prawdziwe zwierzęta jako bohaterowie”, „stworzenia ze świata fantazji jako bohaterowie”, „książki obrazkowe”, „książki z rozdziałami”). Po przeciwnej stronie umieszczono przyciski definiujące przedział wieku („trzy do pięciu”, „sześć do dziewięciu”, „dziesięć do trzynastu”). Dodatkowo, co stanowi ewenement w strukturze systemów wyszukiwawczych, zastosowano podział książek ze względu na kolor ich okładki (wielokolorowe/tęczowe, czerwone, pomarańczowe itd.), a także na objętość (krótkie, średnie, długie)⁴⁴. Dzieciom można ponadto zaprezentować kolekcję *Literatura dla dzieci i młodzieży* obecną w zasobach Cyfrowej Biblioteki Narodowej Polona, obejmującą dzieła wydane głównie w XIX i XX wieku.

⁴² *Help my kid learn* [on-line]. Department of Education and Skills [dostęp 13 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.helpmykidlearn.ie/>

⁴³ *Vers und Reim* [on-line]. SIKJM: Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien [dostęp 8 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.vers-und-reim.net/>

⁴⁴ *ICDL* [on-line]. International Children's Digital Library [dostęp 14 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.childrenslibrary.org/>

Wciąż popularne w bibliotekach są komputery stacjonarne wraz z całą gamą edukacyjnych gier komputerowych nastawionych na pobudzanie kreatywności, wyobraźni i myślenia logicznego. Multimedialne materiały edukacyjne, jak przekonują eksperci, mogą z powodzeniem służyć pomocą w rozwijaniu kompetencji czytania i pisania pod warunkiem zapewnienia asysty ze strony rodzica bądź nauczyciela⁴⁵. Coraz więcej na rynku pojawia się programów komputerowych, które można przedstawić dziecku co najmniej 3-letniemu. W ocenie dopasowania programu do wieku dziecka przydatny będzie Ogólnoeuropejski System Klasyfikacji Gier (*Pan European Game Information*). Dzięki ratingom prawie każdej wychodzącej na rynkach europejskim gry można określić, dla której grupy wiekowej jest przeznaczona, a także czy występują w niej elementy przemocy, wulgaryzmów, strachu i innych sytuacji, które mogą źle wpływać na małego użytkownika⁴⁶. Jeśli chodzi o programy towarzyszące w procesie nauki czytania i pisania dostępne w Polsce, to większość z nich adresowana jest do dziecka starszego – od szóstego roku życia w górę – i koncentrują się często na specyficznych problemach występujących w pierwszym etapie nauki szkolnej (np. *Dyslektyk 2*, *Porusz umysł*, *Gry ortomagiczne*). Niemniej można znaleźć przynajmniej kilka propozycji dla dzieci młodszych – wśród nich jest przygotowany we współpracy z pedagogami zbiór gier matematyczno-językowych – *Literki*. *Cyferki* firmy Avalon – przeznaczony dla użytkowników w wieku 4-7 lat⁴⁷.

Przestrzeń biblioteczna dla najmłodszych dzieci, obok książek i materiałów *stricto* nawiązujących do rozwijania alfabetyzacji, oferować może inne przedmioty służące zabawie i jednocześnie rozwijające umiejętności motoryczne, koordynację wzrokowo-ruchową oraz zdolności percepcyjne, co stanowi wstęp do kolejnego etapu uczenia się. W tym celu biblioteki gromadzą poza książkami różnego rodzaju pomoce edukacyjne, najczęściej z przeznaczeniem do korzystania na miejscu – zabawki, gry, klocki, puzzle, pacynki, kostiumy, nawet przedmioty codziennego użytku, ale też mniej znane w Polsce „kosze ze skarbami” (*treasure baskets*) lub „worki/torby z opowiadaniem” (*storysacks*, *storybags*) stanowiące przemyślany zbiór materiałów i przedmiotów służących bibliotekarzowi do prowadzenia zajęć⁴⁸.

⁴⁵ E. Segers, L. Verhoeven, *Multimedia support of early literacy learning*, Computers & Education 2002, vol. 39, pp. 207-221; M. Hillmann, T. J. Moore, *The Web and early literacy*, Computers in the Schools 2004, vol. 21, issue 3-4, p. 16.

⁴⁶ PEGI [on-line]. Pan European Game Information [dostęp 16 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.pegi.info/pl/>

⁴⁷ Opracowano na bazie oferty polskich sklepów internetowych w kwietniu 2018 roku.

⁴⁸ C. Rankin, A. Brock, Resources for early years libraries: Books, toys and other delights, [in:] *Library services from birth to five ...*, p. 136.

Innymi powodami, dla których materiały nieksiążkowe warto udostępniać w bibliotece, jest m.in. edukacja opiekunów w zakresie dydaktycznej i wychowawczej roli zabawy w procesie uczenia się, możliwość obserwacji dzieci i ich preferencji podczas zabawy w celu ewentualnego zakupu ulubionych gier i zabawek, a także służyć pomocą rodzicom i nauczycielom odnośnie do doboru odpowiednich zabawek do wieku dziecka⁴⁹.

Tradycje udostępniania zabawek w środowisku bibliotecznym sięgają lat 60. XX wieku, kiedy na większą skalę zaczęto organizować tzw. biblioteki zabawkowe (*toy libraries*). Ich głównym celem jest uświadomienie rodzicom, opiekunom i wychowawcom niezwykle ważnej roli, jaką zabawa odgrywa w rozwoju psychomotorycznym i intelektualnym dziecka. Zabawkoteki pełnią rolę miejsca spotkań dla rodziców i opiekunów, wspierając ich w odkrywaniu odpowiednich i rozwijających form zabawy dla ich dzieci, a także w rozwijaniu zdolności rodzicielskich. Udostępniają czasopisma specjalistyczne oraz materiały informacyjne i terapeutyczne dla opiekunów. Wśród głównych założeń zabawkoteek wymienia się także uczenie dzieci odpowiedzialności poprzez dzielenie się i pożyczanie zabawek⁵⁰. Biblioteki zabawkowe, w zależności od kraju, w którym funkcjonują, posiadają różne nazwy – w krajach europejskich często spotyka się określenie „ludoteka”. Od lat 50. XX wieku tego typu placówki organizowane były m.in. w Belgii, Czechach, Włoszech, Hiszpanii; część z nich jako jednostki samodzielne, często prowadzone na zasadzie wolontariatu przez organizacje i stowarzyszenia, inne pozostawały w ścisłym związku z usługami bibliotek publicznych (np. w Belgii).

Raport brytyjskiego *National Association of Toy and Leisure Libraries* przekazuje zalecenie organizowania bibliotek zabawkowych w każdym ośrodku opieki nad dzieckiem⁵¹, ich zasoby mogą też z powodzeniem uzupełnić zajęcia biblioteczne. Tam, gdzie zabawkoteki nie funkcjonują, można stworzyć specjalną kolekcję zabawek w obrębie tradycyjnych zbiorów biblioteki. Zabawki gromadzone świadomie przez bibliotekę dzięki opracowanej uprzednio polityce, powinny odzwierciedlać potrzeby dzieci na różnych etapach rozwoju. Dla dzieci w pierwszym roku życia odpowiednie będą przedmioty dopasowane do ich rąk, wydające dźwięk, w różnych kształtach (np. gryzaki, zabawki piszczące, grzechotki, piłki), sprawdzają się też zabawki zachęcające do ruchu, np. plastikowe i drewniane pojazdy kołowe. W kolejnych miesiącach, kiedy maluchy intensywnie

⁴⁹ E. Greene, *Books, babies and libraries: Serving infants, toddlers, their parents and caregivers*, p. 49.

⁵⁰ Więcej na ten temat zob. A. Walczak-Niewiadomska, *Biblioteka jako centrum zabawek*, Przegląd Biblioteczny 2010, t. 78, nr 4, s. 476-488.

⁵¹ *Toy libraries – their benefits for children and communities NATLL and Capacity* [online]. National Association of Toy and Leisure Libraries, 2007 [dostęp 13 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: www.natll.org.uk/pdfs/CapacityReportJune07.pdf

uczą się języka, atrakcyjne stają się zabawki naśladowujące codzienne czynności dorosłych – lalki dzidziusie, mebelki z dziecięcą zastawą stołową, mini kuchenki wraz z akcesoriami i jedzeniem, a ponadto pacynki, pluszaki, piłki, drewniane puzzle i klocki.

W latach 70. XX wieku niektóre amerykańskie biblioteki publiczne próbowały połączyć idee biblioteki zabawkowej z podstawowymi celami biblioteki w tradycyjnym rozumieniu, oferując małym czytelnikom zabawki; starano się jednak nie traktować ich jako przedmiotów upiększających przestrzeń, były aktywnie wykorzystywane przy prowadzeniu zajęć z dziećmi. Zabawka (miś, lalka, dinozaur, traktor, kolejka itp.) była zwykle punktem wyjścia do rozmowy, po której następowało odczytanie związanej z przedmiotem książeczki. Pomysł ten został zaadaptowany przez Neila Griffitha, nauczyciela w szkole podstawowej i pisarza, który zaproponował *storysacks* – duże płócienne torby, które zawierały książkę dla dzieci i towarzyszące materiały: miękkie zabawki (pluszaki) reprezentujące głównego bohatera książeczki. Niekiedy dodawano publikację popularno-naukową na ten sam temat, nagranie dźwiękowe książki przewodniej, grę wspierającą naukę języka oraz krótki poradnik zawierający ułożone pytania, wybrane z tekstu słowa i inne elementy, które mogą rozwinąć zabawę z czytaniem⁵².

Torby szybko stały się jednym z bardziej popularnych środków wspomagających przebieg zajęć dla najmłodszych dzieci, zarówno ze względu na swoją atrakcyjność w oczach małego odbiorcy, jak i łatwość, z jaką rodzice mogli na ich bazie zdobywać doświadczenie w domowych sesjach czytania. W Wielkiej Brytanii można komercyjnie nabyć gotowe zestawy wraz z „instrukcjami obsługi”, zawierającymi wskazówki na temat ich zastosowania⁵³, jednak często tworzenie toreb traktuje się jako idealną okazję do nawiązywania współpracy i relacji w społeczności skupionej wokół biblioteki. W kolekcji bibliotecznej, obok zabawek, takich jak pluszaki, autka, pojazdy, zwierzątka, dodatkowe miejsce znajdują klocki, puzzle, magnetyczne literki – wszystko, co można powiązać z kształceniem umiejętności przedczytelniczych.

W trakcie uzupełniania zbiorów o materiały edukacyjne zachęcające małe dzieci do zabawy z literkami lub ćwiczenia koordynacji wzrokowej i rozszerzania słownictwa można zwrócić uwagę na łatwo dostępne na rynku gry karciane i planszowe. Do najbardziej popularnych należą produkty firmy Granna z serii „Klub Przedszkolaka”, „Poznajemy litery” firmy Alexander, „Zabawa w czytanie” od Adamigo, „Nauka pisania” od Clementoni i wiele innych.

⁵² K. McCrum, *Writer Neil Griffiths on helping children become more engaged with reading* [on-line]. WalesOnline.co.uk, 2012 [dostęp 10 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.walesonline.co.uk/lifestyle/writer-neil-griffiths-helping-children-2028594/>

⁵³ *Storysack* [on-line]. Inspiring a lifelong love of reading [dostęp 12 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.storysack.com/>

Innymi środkami wspierającymi rozwój sensomotoryczny, jakie można przedstawić rodzinom podczas spotkań, są „kosze skarbów”, przeznaczone przede wszystkim dla dzieci w wieku 6-12 miesięcy życia, które mogą już siedzieć, ale jeszcze nie raczkują. Przedmioty zgromadzone w koszu (najlepiej z naturalnego materiału, np. wikliny) mają rozwijać multisensorycznie możliwości poznawcze niemowlaka – są to bezpieczne w kontakcie obiekty codziennego użytku. Prekursorką „zabawy heurystycznej”, czyli metody uczenia dzieci poprzez zabawę z wykorzystaniem zmysłów dotyku, wzroku, węchu, a nawet smaku, była Elinor Goldschmied, psycholog dziecięcy⁵⁴. Żaden z przedmiotów nie powinien być kupiony oraz wykonany z plastiku. Dla prawidłowego rozwoju sensorycznego istotne jest, aby elementy miały różne zapachy, kształty, wielkość, dźwięki i fakturę. Kosze same w sobie stanowią też świetną alternatywę dla przeładowanych multimedialnie zabawek, które rodzina w dobrej wierze ofiarowuje niemowlęciu. Przy selekcji warto zwrócić uwagę na to, czy przedmioty są łatwe w utrzymaniu (ze względów bezpieczeństwa i higieny muszą być regularnie prane i czyszczone), a także czy są odpowiedniej wielkości (przy małych częściach istnieje ryzyko połknięcia). Popularnością cieszą się też kosze tematyczne, np. zawierające przedmioty z drewna, wydające dźwięki lub pochodzące z określonego miejsca w domu (łazienki, kuchni).

Tabela 2. Przykłady przedmiotów w „koszach skarbów”

Przedmioty związane z naturą	Przedmioty ze skóry, kamienia, płótna, gumy, futra
<ul style="list-style-type: none"> – szyszki, – duże kamyki, – muszle, – duże kasztany, – duże pióra, – pumeks, – duże korki, – małe naturalne gąbki, – cytryna (i inne twarde owoce – jabłko, kiwi, pomarańcza itp.). 	<ul style="list-style-type: none"> – skórzana torebka, – marmurowe jajka, – aksamitna gąbka do nakładania pudru, – kołnierzyk z futra, – kawałek rurki gumowej, – piłka do tenisa, – piłka do golfu, – mały pluszowy miś, – torebka z fasolą, – małe torebki zawierające zioła (np. lawendę, rozmaryn, tymianek, goździki).

⁵⁴ E. Goldschmied, S. Jackson, *People under three – young children in daycare*, 2nd ed., London 2004.

Tabela 2 (cd.)

Przedmioty drewniane	Przedmioty metalowe
<ul style="list-style-type: none"> – małe pudełka wyłożone aksamitem, – grzechotki, – bambusowy gwizdek, – kastaniety, – spinacze do prania, – obiekty cylindryczne – szpule itp., – pierścienie do serwetek, – łyżka, – podstawka do jajka na miękko. 	<ul style="list-style-type: none"> – łyżki różnej wielkości, – mała trzepaczka do piany, – wyciskacz soku z cytryny, – zestaw kluczy, – wyciskacz czosnku, – myjka do butelek, – trójkąt, – metalowa podstawka do jajek, – zaparzacze do herbaty.
Przedmioty z materiałami naturalnymi	Przedmioty z papieru, kartonu itp.
<ul style="list-style-type: none"> – wełniana kula, – małe koszyczki wiklinowe, – mała mata z rafii, – drewniany pędzel do malowania farbą, – szczoteczka do zębów, – pędzel do golenia. 	<ul style="list-style-type: none"> – mały notatnik kołowy, – papier odporny na tłuszcz, – folia aluminiowa, – małe kartonowe pudełka, – wewnętrzna część ręcznika papierowego.

Źródło: opracowanie własne na podstawie E. Goldschmied, S. Jackson, *People under three – young children in daycare ...*, pp. 108-110.

W wielu bibliotekach krajów anglosaskich dużą popularnością cieszą się tablice rzepowe (*flannel board*), wykorzystywane w trakcie zajęć z małymi dziećmi. Tablice te, pokryte tkaniną flanelową, lub filcową występują w parze z wieloma elementami w różnych kształtach (przedmiotów, zwierząt itd.), które można do nich przyczepić. Szczególnie chętnie używa się ich podczas spotkań opartych na opowiadaniu jako wizualne uzupełnienie omawianych książek. Polecane są też jako autonomiczne środki przekazu wspierające sześć kategorii umiejętności przedczytelniczych, wystarczy wykorzystać ich powierzchnię na zaprezentowanie literek, cyferek, sylab w połączeniu z wizerunkami przedmiotów⁵⁵.

Jak wynika z opracowań, dużą popularnością cieszą się pakiety (zestawy) materiałów przygotowywane zawczasu przez bibliotekarzy, eksponowane w widocznym miejscu dla wchodzących do biblioteki czytelników. Pakiety te zazwyczaj składają się z książki i broszury dla rodzica, ewentualnie kilku książek powiązanych tematycznie. Rodzice z reguły są zadowoleni z takiego sposobu

⁵⁵ A. Roberson, *Felt boards in the hands of children!* [on-line]. ALSC Blog, 2011 [dostęp 9 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.alsc.org/blog/2011/04/felt-boards-in-the-hands-of-children/>

rekomendacji literatury, ponieważ nie muszą specjalnie podchodzić do bibliotekarza i pytać o pomoc. Przykład ten pokazuje, w jaki sposób można aktywnie zarządzać kolekcją, naruszając pewien przyjęty tradycyjnie w bibliotekach porządek statycznego ułożenia materiałów na półkach. Popularnością w niektórych bibliotekach amerykańskich cieszą się tzw. *story PACs*, czyli pakiety składające się z czterech książek, pieczętek, puzzli, pacynki i kolorowanek, kryjące się pod konkretną literą lub cyfrą⁵⁶.

Różnorodność materiałów idealnych do zastosowania podczas spotkań z najmłodszymi „czytelnikami” sprawia, że nawet w niesprzyjających warunkach finansowych bibliotekarze mogą myśleć o uzupełnianiu swoich zbiorów. Niektóre biblioteki propagują tworzenie gotowych stanowisk z materiałami, jakie nadają się do wykorzystania podczas zajęć z dziećmi i ich rodzicami⁵⁷, alfabetyzację można rozwijać nawet rozmieszczając w pomieszczeniu obrazki z literkami i cyframi na regałach. Podstawą kolekcji dla tak małych dzieci będą naturalnie książki pod różną postacią, jednak pamiętając o najważniejszej bodajże aktywności – zabawie, warto wzbogacić zbiory o inne materiały.

3.2. Organizacja przestrzeni bibliotecznej

Rozszerzenie kręgu adresatów usług bibliotecznych o dzieci w wieku 0-3 lat i ich opiekunów wymagało wprowadzenia pewnych zmian w organizacji przestrzeni bibliotek. O ile dzieci w wieku przedszkolnym korzystały dotąd z powołaniem z pomieszczeń ogólnodostępnych, o tyle w przypadku dzieci w wieku 0-3 lat, zwłaszcza ze względu na wymogi bezpieczeństwa, modyfikacji musiał ulec sposób projektowania lokalu i jego wyposażenia. Biblioteki radziły sobie z zaistniałą sytuacją, uciekając się do różnych metod, poczynając od prowizorycznego wydzielenia kącika na książki dla tej grupy wiekowej i zabawki (ewentualnie przybory plastyczne), przez wyposażenie istniejącej w budynku ogólnym biblioteki sekcji dziecięcej w mebelki i wykładzinę, a na kompleksowej przebudowie lokalu (mając na uwadze potrzeby niemowląt) kończąc.

W pierwszym przypadku usługi dla dzieci najmłodszych, ze względu na brak wydzielonego miejsca (są to niejednokrotnie biblioteki o charakterze uniwersalnym z księgozbiorem dla dorosłych i dzieci), koncentrują się na zapewnieniu kolekcji książeczek i zabawek stosownych do wieku, ewentualnie udostępnieniu

⁵⁶ *Study: Public library training for parents, caregivers, dramatically boosts early literacy across income, education levels* [on-line]. American Library Association, News Release, 2004, 24 February [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/newspresscenter/news/pr2004/prfeb2004/>

⁵⁷ *Early literacy stations* [on-line]. Idaho Commission for Libraries [dostęp 9 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://libraries.idaho.gov/page/early-literacy-stations/>

stolika z krzesłkami do rysowania. Brak możliwości lokalowych utrudnia rozwinięcie repertuaru o zajęcia dla niemowląt, natomiast czasami przyjmowane są grupy w wieku przedszkolnym na sesje głośnego czytania. Zdarza się też, że kąciaki takie pełnią funkcję wyłącznie pasywną jako wydzielone miejsca, których główną rolą jest wypełnienie czasu dziecku podczas wizyty rodzica w bibliotece. Może ono wówczas skorzystać z umieszczonych w pomieszczeniu książek i zabawek, ale bez wsparcia edukacyjnego ze strony bibliotekarza⁵⁸.

Wiele bibliotek obsługujących wszystkie kategorie wiekowe czytelników posiada przestrzeń przeznaczoną dla dzieci. W jej obrębie stosuje się rozwiązania potrzebne do zapewnienia bezpieczeństwa i komfortu dzieciom najmłodszym i ich opiekunom. Przykładem instytucji, którą zaprojektowano z myślą o wszystkich grupach wiekowych dzieci i młodzieży, jest szwedzka Kulturhuset (Sztokholm), z oddziałem Rum för Barn (Pokój dla Dzieci). Biblioteka jest jedną z czterech części tworzących obszar dla dzieci, poza nią mieści się tu także studio artystyczne, obszar wystawowy oraz przestrzeń do realizacji różnorodnych programów i aktywności. Podziałowi na kategorie wiekowe przyświecała koncepcja pedagogiczna Marii Montessori, postrzegająca rozwój dziecka jako proces podzielony na etapy, które charakteryzują różne potrzeby. Dlatego zdecydowano się na stworzenie trzech sekcji odzwierciedlających zainteresowania grup wiekowych: do około 3 lat, do około 6 lat dla dzieci w wieku przedszkolnym oraz uczniów do około lat 11. Na terenie pokoju dzieci mogą poruszać się nieskrępowanie na różnych poziomach pośród wielu zaułków, podwyższeń, drabinek, małych i dużych domków, a nawet wieży strażniczej. Różnorodność wystroju pod kątem wieku przejawia się w rodzaju i sposobie rozmieszczenia mebli oraz kolorach dominujących w pomieszczeniu. Część dla niemowlaków jest wyposażona w niskie mebelki, a ściany mają kolory jasnożółty i niebieski. Obszar dla przedszkolaków ma wystrój bardziej niekonwencjonalny – książki wyłożone są w nietypowych miejscach i poziomach (przy wykorzystaniu np. wspomnianych domków i drabinek), a kolorem dominującym jest brąz. Dzieci najstarsze z kolei spędzają czas pośród mebli wkomponowanych w otwartą przestrzeń, w której przeważa biel. Oryginalność tej biblioteki, a także fakt, że większość oferowanych przez nią form pracy (m.in. czytanie na głos, opowiadanie, spotkania z piosenką, warsztaty, wystawy) jest darmowa, sprawiają, iż do wejścia ustawiają się kolejki chętnych czytelników, a liczbę przebywających jednocześnie osób w pomieszczeniach trzeba regulować⁵⁹.

⁵⁸ N. Braham, *Passive programming and early literacy: Designing creative spaces for young learners* [on-line]. ALSC Blog, 2017 [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.alsc.org/blog/2017/03/passive-programming-and-early-literacy/>

⁵⁹ I. Källström, *Rum för Barn: Room for children: A cultural center for children in Stockholm*, SCL News 2009, vol. 71, pp. 13-14.

Biblioteki świadczące usługi wyłącznie dzieciom w wieku 0-5 lat i ich opiekunom są ewenementem na skalę światową, ponieważ większość placówek ma jednak charakter uniwersalny, nastawiony na obsługę dzieci i młodzieży lub wszystkich kategorii wiekowych. Przykładem placówek dostosowanych specjalnie do potrzeb czytelniczych dzieci w wieku 0-6 lat są Bebeteki, funkcjonujące od lat 90. XX wieku na terenie Hiszpanii, Portugalii, Meksyku, Francji i na Kubie. Działają z reguły w ścisłym porozumieniu z okolicznymi żłobkami, jako część biblioteki publicznej lub osobny oddział biblioteki dziecięco-młodzieżowej, charakteryzuje je jednak ukierunkowanie na potrzeby dzieci najmłodszych zarówno pod względem zasobów, świadczonych usług, jak i wyposażenia. Placówki wyposażone są m.in. w krzeselka i odpowiedniej wysokości stoliki, niskie regały, pojemniki na książki oraz zabawki, ponadto fotele i sofy. Zbiory tworzą, poza książkami, miękkie puzzle i klocki, zabawki edukacyjne, kukielki i instrumenty muzyczne. Wśród usług są spotkania storytellingu ukierunkowane na rozwój alfabetyzacji, zajęcia na bazie literatury i książek (przeglądanie, nadawanie nazw przedmiotom, zabawa słowami poprzez słuchanie i powtarzanie rymowanek, śpiewanie, gry oparte na łamańcach językowych i klaskaniu), warsztaty dla rodziców, przeróżne kluby i projekty, a także publikowanie materiałów przydatnych w pracy z rodzicami. Bebeteki, poprzez nastawienie oferty na najmłodszą grupę wiekową, stanowią również wsparcie dla opiekunów dzieci „wykluczonych” (niepełnosprawnych, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z grup etnicznych i imigranckich)⁶⁰.

Zagadnienie organizacji przestrzeni bibliotecznej dla dzieci i związanych z tym zasad higieny oraz bezpieczeństwa jest bardzo ogólnie przedstawiane w wytycznych IFLA dla bibliotek dziecięcych i młodzieżowych. Akapit poświęcony przestrzeni składa się z trzech zdań, określających bibliotekę jako „otwarte, przyjazne, atrakcyjne, stymulujące i nie zagrażające [dzieciom] miejsce do odwiedzania”, sugerujących idealne rozwiązanie w obrębie układu pomieszczeń („(...) oddzielna przestrzeń (...), która musi być łatwo rozpoznawalna (...) i oddzielona od innych części biblioteki”), a także podkreślających wartość publicznej przestrzeni, jaką biblioteka oferuje dzieciom⁶¹.

Zdecydowanie więcej miejsca poświęcono temu tematowi w wytycznych przygotowanych dla bibliotek obsługujących dzieci w wieku 0-3 lat, zapewne ze względu na większą potrzebę odpowiedniego przygotowania pomieszczeń dla dzieci najmłodszych i o wiele bardziej istotną w przypadku niemowląt konieczność zapewnienia pewnych standardów higienicznych. Stąd we wskazówkach IFLA opublikowanych w 2007 r. pojawia się obszerny akapit omawiający aspekty

⁶⁰ A. M. Ramos, *Learning to read before you walk: Portuguese libraries for babies and toddlers*, IFLA Journal 2012, vol. 38, pp. 78-85.

⁶¹ Wytyczne dotyczące usług w bibliotekach dla dzieci, [w:] *Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka: wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży*..., s. 54.

lokalowe, wśród najważniejszych punktów umieszczając: brak barier (brak pięter bez windy, zbyt ciężkich drzwi, miejsc niebezpiecznych dla dzieci raczkujących lub uczących się chodzić), wydzielone miejsce w części dla dzieci, odpowiednio zaadaptowane łazienki, miejsce siedzące dla opiekunów, zagwarantowanie bezpieczeństwa poprzez regularny przegląd elementów mogących stanowić zagrożenie dla dzieci oraz redukcję ryzyka wypadku, a także czystość zabawek i jakość oświetlenia⁶².

Zagadnienie bezpieczeństwa przestrzeni bibliotecznej w odniesieniu do dzieci w wieku 0-5 lat nadal czeka na szczegółową analizę i opracowanie w literaturze fachowej. Dlatego też wiele istotnych kwestii (np. usytuowanie kącika zabaw i dobór mebli) pozostaje tematem otwartym i wymaga szerszej dyskusji ze strony środowiska bibliotekarskiego. Organizacja wygodnego i bezpiecznego miejsca do dziecięcej zabawy obejmuje wiele istotnych kwestii, dotyczących higieny i komfortu dziecka oraz jego opiekunów, m.in.:

- usytuowania głównego wejścia (na parterze, na piętrze, ale z podjazdem dla wózków, odległości między wejściem a przestrzenią dla dzieci),
- metody montowania drzwi (łatwych w obsłudze dla osoby z wózkiem),
- przestrzeni wystarczającej do poruszania się z wózkiem i miejscem do pozostawienia go,
- usytuowania toalet i wyposażenia ich w przewijak,
- miejsca do karmienia niemowląt – dyskretnego i wygodnego,
- możliwości zakupu napojów, przekąsek, posiłków dla niemowląt, ewentualnie pampersów (automaty vendingowe)⁶³.

W dekorowaniu pomieszczeń (wykładziny, zasłony, tapety oraz dekoracje wystaw) zaleca się korzystanie z materiałów i tkanin mało palnych. Usuwa się z pola widzenia dzieci najmłodszych (do 3 lat) małe części, które mogłyby przyczynić się do zadławienia lub zakrztuszenia, ponadto zabezpiecza się wszelkie luźno leżące i wystające kable. Jeśli to możliwe, miejsce dla dzieci najmłodszych projektuje się dalej od głównego wejścia do biblioteki, w celu zapewnienia bezpieczeństwa i spokoju przebywającym tam rodzinom. Przykładowo oddział dla dzieci Biblioteki Głównej w Wiedniu KIRANGO, ze względu na dzielenie przestrzeni z kolekcją dla dorosłych czytelników, został wyposażony w zamykane drzwi, których celem jest ochrona małych dzieci przed ewentualnym zagubieniem się w bibliotece.

Poza obowiązkiem zapewnienia pomieszczenia bezpiecznego dla małego dziecka, istotne jest także estetyczne i atrakcyjne wyposażenie. Projektowanie biblioteki dla tej grupy wymaga uwzględnienia przede wszystkim miejsca na zaba-

⁶² Wytyczne IFLA dla bibliotek obsługujących niemowlęta i małe dzieci (do 3 lat), [w:] *Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka: wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży*, s. 23-24.

⁶³ *Library services from birth to five ...*, p. 281-282.

wę, niemniej ważne jest też wygospodarowanie kącika do przewijania i karmienia, ustronnego i komfortowego zarówno dla opiekuna, dziecka, jak i pozostałych uczestników zajęć.

W przewodniku projektowania bibliotek dla dzieci, opracowanym przez Szwedzką Radę do Spraw Kultury, sugerowano, aby część pomieszczenia dla małych dzieci była zaplanowana na 20-30 dzieci w jednym czasie, z książkami umieszczonymi nie wyżej niż na trzeciej półce. Dokument zawierał też uwagi na temat wielkości sprzętu, m.in., że meble powinny mieć „dorosły” rozmiar, skoro świat otaczający dziecko jest dostosowany do wzrostu osób dorosłych⁶⁴. Podkreślano potrzebę wydzielienia wielofunkcyjnego pokoju przygotowanego do różnych zajęć z dziećmi (opowiadania, pokazów filmowych, przedstawień teatralnych, warsztatów itp.). Zalecano ponadto, aby pomieszczenie to miało dostęp do światła dziennego i w miarę możliwości dodatkowe wyjście ewakuacyjne⁶⁵.

Tam, gdzie biblioteki decydują się na wydzielenie specjalnego miejsca dla maluchów i mają możliwość zatrudnienia specjalisty od aranżacji wnętrz, pod uwagę brana jest również kolorystyka ścian i mebli, a nawet sufitu, ponieważ to ta część pomieszczenia, na którą najczęściej kierują wzrok dzieci jeszcze nie siadające (czyli w wieku 0-6 miesięcy)⁶⁶. Wyłożenie części dziecięcej lokalu dywanem lub wykładziną sprawia, że pomieszczenie staje się bardziej przytulne, ponadto daje lepsze wyciszenie⁶⁷. Największą wadą niestety może być trudność w czyszczeniu, dlatego zaleca się położenie dywanu w miejscu, gdzie dzieci lubią siadać, czytać i słuchać opowiadań, resztę natomiast zaopatrzyć w łatwo zmywalne wykładziny elastyczne. Ułatwia to posprzątanie biblioteki np. po zajęciach plastycznych i sensorycznych.

Materiały (książeczki i zabawki) najczęściej eksponuje się na najniższych półkach, popularne są też kosze i pojemniki na kółkach wypełnione książkami. Jeśli organizuje się kącik na potrzeby rodzinnych aktywności alfabetyzacyjnych, można go wyposażać w książeczki kartonowe i dla starszych dzieci, tablicę tkaninową i inne wcześniej przygotowane zestawy wykorzystywane do zajęć. Biblioteka dysponująca osobnym miejscem do zabawy może zapewnić różne rodzaje klocków i puzzli oraz stoliki do ich układania, przydaje się stolik z krzesłkami do rysowania i innych aktywności artystycznych. Pod uwagę bierze się

⁶⁴ Podobne opinie wyrażano w literaturze francuskojęzycznej, gdzie uznano „infantylizację” przestrzeni bibliotecznej za błąd i niepotrzebne ograniczanie pola percepcji dziecka. Zob. P. Riboulet, *L'espace pour les enfants dans les bibliothèques publiques*, p. 71.

⁶⁵ S. O. Svenson, *A manual of public library premises*, p. 65.

⁶⁶ *Library buildings and equipment and libraries for children and young adults* [on-line]. Open Session in Milan, 2009 [dostęp 28 kwietnia 2017]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.ifla.org/files/assets/library-buildings-and-equipment/Conferences/milano-report-2009.pdf/>

⁶⁷ P. Abramo, *Communicating with environments*, Illinois Libraries 1978, vol. 60, issue 10, pp. 875-876.

udostępnienie stanowiska komputerowego z oprogramowaniem dla przedszkolaków lub stacji multimedialnej, ewentualnie przestrzeni przystosowanej do wyświetlania filmów i innych materiałów audiowizualnych.

Przedmioty, które mają tworzyć wyposażenie pomieszczenia dla dzieci w wieku 0-5 lat, można podzielić na trzy grupy: elementy służące zapewnieniu odpowiednich warunków higienicznych, wszelkie pomoce edukacyjne wykorzystywane w pracy bibliotecznej oraz meble i elementy dekoracyjne.

1. Elementy służące zapewnieniu odpowiednich warunków higienicznych:
 - przewijak,
 - mikrofalówka / podgrzewacz do butelek i słoiczków,
 - parawan (jeśli niemożliwe jest wydzielenie osobnego pomieszczenia),
 - środki czystości, np. chusteczki jednorazowe.
2. Przedmioty przydatne podczas pracy z dzieckiem:
 - książki różnego rodzaju,
 - pomoce edukacyjne:
 - komputery (laptopy),
 - stanowiska do odsłuchu muzyki i oglądania materiałów filmowych (odtwarzanie płyt CD i DVD),
 - stacje multimedialne do aktywności w zakresie wczesnej alfabetyzacji,
 - tablice w technologii dotykowej,
 - projektor audiowizualny,
 - zabawki: mała poczta, domek dla lalek, stanowisko do budowania (np. z klocków), widok miasta (przedstawiony za pomocą np. wykładziny lub na ścianie), zabawkowy gabinet lekarski, sklepik, pralnia, teatrzyk kukielkowy, kuchenka.
3. Umeblowanie i elementy dekoracyjne:
 - kanapa/sofa/fotel,
 - namiot tipi (lub jakakolwiek forma osłonięcia) do indywidualnej zabawy i czytania,
 - przenośna zamykana piaskownica lub inny duży pojemnik mieszczący wybrane do zajęć zabawki i przedmioty,
 - tablica magnetyczna (wisząca na ścianie lub wolnostojąca),
 - wielofunkcyjne tablice (panele) naścienne – np. rzepowe,
 - miękkie poduszki,
 - kilka pojemników na zabawki i puzzle,
 - dostosowane do wzrostu dzieci zestawy regałów do eksponowania książek, przy czym preferowane są meble o ciekawych kształtach, które przyciągają wzrok (np. domek z półkami, karuzela mieszcząca książki dla najmłodszych,
 - mały stolik z krzeselkami,
 - tablica ścienna na ogłoszenia i gazetki,
 - dywan/wykładzina.

Obserwacja zmian zachodzących na przestrzeni lat w architekturze bibliotek publicznych pozwala sądzić, że instytucje te w ciągu następnych kilku – kilkunastu lat będą nadal inwestowały w budynki i przestrzenie odpowiadające potrzebom ich użytkowników. Badania prowadzone przez biblioteki przebudowujące lub odświeżające swoje pomieszczenia, oparte głównie na analizie statystyk odwiedzin i wypożyczeń, wskazują na zależność pomiędzy zaoferowaniem nowoczesnych wnętrz i aktualnego księgozbioru a wzrostem liczby aktywnych użytkowników⁶⁸. Coraz częściej prowadzone konsultacje z dziećmi jako przyszłymi czytelnikami skutkują przeobrażeniami nawet w zakresie aranżacji przestrzeni. Ich preferencje stają się myślami przewodnimi stylu, w jakim projektowane jest nowe wnętrze książnicy, uwzględniając nie tylko przekrój pożądanых kolekcji, ale też elementy podstawowego wyposażenia – np. kryjówki do czytania i pufy-siedziska. Do głosu dochodzą nowatorskie metody organizacji działów oraz ich identyfikacji wizualnej, tworząc np. – wzorem duńskiej biblioteki centralnej w Hjoerring – zamiast osobnych pomieszczeń dla dzieci i dorosłych jedną wspólną przestrzeń, w której zbiory grupuje się według haseł „niespodzianka”, „interakcja” lub „możliwości”⁶⁹.

Fotografia 1. Dział dziecięcy Biblioteki Publicznej w Drammen (Norwegia)



Źródło: Fot. Agata Walczak-Niewiadomska.

⁶⁸ P. Milewska, M. Kokosińska, A. Marciniak, *Jedno miasto – jedna miejska biblioteka publiczna. Relacja z wizyty studyjnej w MBP we Wrocławiu* [on-line], Biuletyn EBIB 2015, nr 7, s. 4 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/13901/EBIB_MBPwroc%CS%82aw.pdf?sequence=1&isAllowed=y/

⁶⁹ T. Lunden, *The red thread – New central Library in Hjoerring, Denmark* [on-line]. World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Council, 23-27 August 2009, Milan, Italy, p. 12 [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.ifla.org/past-wlic/2009/103-lunden-en.pdf/>

Fotografia 2. Dział dziecięcy Biblioteki Publicznej w Drammen (Norwegia)



Źródło: Fot. Agata Walczak-Niewiadomska.

Biblioteki publiczne dla dzieci do realizacji swoich zadań potrzebują nie tylko sprofilowanych zbiorów oraz odpowiedniej aranżacji pomieszczeń. Równie ważna jest oferta dydaktyczna, która, bazując na dostępnych w placówkach materiałach, może żywotnie przyczyniać się do edukacji czytelniczej dziecka. Tym problemom jest poświęcony rozdział następny.

ROZDZIAŁ 4

OFERTA BIBLIOTEK PUBLICZNYCH DLA DZIECI NAJMŁODSZYCH I MAŁYCH W KONTEKŚCIE WCZESNEJ ALFABETYZACJI I NOWYCH RÓL BIBLIOTEKARZY

Z dotychczasowych rozważań wynika, że współczesną „idealną” bibliotekę obsługującą dzieci w wieku 0-5 lat można określić jako miejsce funkcjonalne, adaptowalne do różnych potrzeb (z elastyczną przestrzenią, której wystrój i układ można łatwo zmienić), różnorodne (zapewniające różne formy uczenia się poprzez zabawę, materiały i media), interaktywne, sprzyjające rozwojowi dziecka, bezpieczne (co odnosi się zarówno do bezpieczeństwa ludzi, kolekcji, wyposażenia, danych i samego budynku), wydajne (ekonomiczne w odniesieniu do przestrzeni, personelu i kosztów utrzymania), a także nowoczesne pod kątem wykorzystania nowych technologii. Najważniejszym jednak czynnikiem decydującym o atrakcyjności biblioteki dla rodziców i dzieci najmłodszych będzie jej status w danej społeczności, otwartość na potrzeby rodzin i przyjazność środowiska, które sprawią, że zarówno dzieci, jak i ich opiekunowie z chęcią spędzą czas wśród książek i proponowanych zajęć.

Aby sprostać tym wymogom, biblioteka musi zaoferować określone rodzaje usług, które wykraczają poza konwencjonalne formy pracy (choć nie może zabraknąć i tych tradycyjnych, zakorzenionych już w bibliotekarstwie dla dzieci), musi również otworzyć się na rodziców, na instytucje zewnętrzne, programowo zajmujące się małymi dziećmi, zaś sami bibliotekarze, odpowiednio wykształceni, powinni umieć pełnić nowe role. Tym właśnie zagadnieniom poświęcony jest niniejszy rozdział, który obejmuje przegląd usług bibliotecznych i formy zajęć dla maluchów w wieku od 0 do 5 lat oraz ich opiekunów, edukację biblioteczną rodziców/opiekunów, współdziałanie bibliotek dziecięcych z otoczeniem zewnętrznym, zwłaszcza ze żłobkami i przedszkolami, a rozważania zamyka omówienie takich kwalifikacji bibliotekarzy, które umożliwią im odgrywanie nowych ról w kontekście włączenia się w proces wczesnej alfabetyzacji.

4.1. Usługi biblioteczne i formy zajęć dla maluchów i ich opiekunów

Usługi kierowane do dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów realizują podstawowe funkcje biblioteki publicznej – przede wszystkim edukacyjną, rozrywkową i intelektualną, ale też informacyjną i estetyczną. Celem zajęć dla tej grupy jest m.in. kształtowanie umiejętności przedczytelniczych maluchów, przekazanie opiekunom wiedzy na temat wczesnej alfabetyzacji i umiejętności, które jej sprzyjają, a także wskazanie opiekunom możliwości prowadzenia ich w domu. W efekcie zajęcia takie powinny wpłynąć na rozwój intelektualny dziecka, przyczyniając się m.in. do rozwoju mowy i poszerzania zasobu słownictwa. Nie wolno jednak zapominać, że w bibliotece zaspokajana jest również potrzeba rozrywki jej użytkowników, którzy, nawet jeśli nie uczestniczą w specjalnie przygotowanych spotkaniach, to mają do dyspozycji zbiory biblioteczne wraz z przestrzenią zachęcającą do wspólnego spędzania czasu. Z kolei realizacja funkcji estetycznej polega w tym przypadku na uwarstwianiu dziecka na obraz i ilustrację obecną w większości typów dokumentów tworzących kolekcję dla tej grupy. Zadanie to realizowane jest także podczas zajęć wykorzystujących elementy muzyczne i artystyczne. Ponadto w niektórych bibliotekach dostępne są usługi informacyjne, które (poza podstawowymi informacjami o działalności biblioteki i jej zbiorach) często przybierają postać wyselekcjonowanych przez bibliotekarzy zestawów odsyłaczy (linków), udostępnianych np. na stronie internetowej placówki, opracowywane są też bibliografie zalecające.

Głównym celem działań bibliotecznych prowadzonych dla dzieci w wieku 0-5 lat jest wprowadzenie ich w świat książki, ilustracji i literatury, a jednocześnie wspieranie procesu przygotowania do nauki czytania i pisanie, a więc – procesu wczesnej alfabetyzacji. Dlatego też najczęściej w ofercie bibliotek pojawia się usługa łącząca czytanie przez bibliotekarza z innymi formami artystycznymi. W pracy z tak młodą grupą użytkowników niezbędne jest wykorzystanie elementów zabawy oraz wielu form pracy towarzyszących, rozwijających wyobraźnię. Zabawa została wymieniona w statucie programu *Every Child Ready to Read® @ Your Library* jako jeden z pięciu niezbędnych elementów przyczyniających się do rozwoju umiejętności w ramach wczesnej alfabetyzacji. W ten sposób uświadamia się nie tylko bibliotekarzom, nauczycielom, ale i samym rodzicom, jak ważne dla rozwoju dziecka są proste, łatwe w korzystaniu w warunkach domowych, czynności – rozmawianie, śpiewanie oraz korzystanie z zabawek¹.

Planowanie zajęć dla dzieci najmłodszych można rozpatrywać ze względu na trzy kryteria:

- wieku,

¹ J. Ralli, R. G. Payne, *Let's play at the library: Creating innovative play experiences for babies and toddlers*, Library Trends 2016, vol. 65, issue 1, pp. 43-64.

- „rodziny”,
- zastosowanych materiałów i rekwizytów.

Ze względu na szczególnie intensywny rozwój dziecka w pierwszych kilku latach oferta zajęć musi być mocno zróżnicowana, co odróżnia planowanie oferty dla tej grupy wiekowej od kierowanej do pozostałych, starszych, czytelników (dzieci od 6-7 lat wzwyż). Analiza przykładów zajęć dla dzieci najmłodszych dostępnych w źródłach internetowych wskazuje na rozmaite podejście do kwestii ustalenia przedziału wiekowego podczas zajęć². W krajach anglosaskich sesje organizowane są dla dzieci od pierwszego roku życia (np. 12-36 miesięcy) lub od urodzenia, ale spotyka się też ograniczenia wieku od trzeciego miesiąca życia. W USA w niektórych bibliotekach stosuje się podział wiekowy oparty na schemacie rozwoju dziecka Ann Carlson: 0-14, 15-24 i 25-36 miesięcy życia³. Kolejną grupę stanowią dzieci w wieku przedszkolnym (3-5 lat), dla których proponuje się zajęcia zbliżone w formie. Czasami kryterium wieku zależeć będzie od warunkowań społeczno-edukacyjnych, w Polsce na przykład w bibliotekach spotyka się grupy tworzone dla dzieci w wieku 0-3 lat z uwagi na niski odsetek maluchów uczęszczających do żłobka. Oferta biblioteczna jest wówczas alternatywą i szansą na zapewnienie im odpowiedniego rozwoju społecznego.

Wiek dzieci, do których kierowane są spotkania, determinuje również czas poświęcony na jego realizację – na zajęcia z dziećmi najmłodszymi rezerwuje się około 45 minut (30 minut zajmuje część merytoryczna, pozostały czas służy dodatkowym pytaniom i nieprzewidzianym sytuacjom, w przypadku dzieci do pierwszego roku życia jest to tylko 15 minut), natomiast spotkania kierowane do przedszkolaków trwają dłużej ze względu na możliwość większej koncentracji. Pozostałe różnice występujące pomiędzy dwiema najczęściej goszczonymi grupami wiekowymi (0-2 i 3-5 lat) obejmują kwestie doboru materiałów (dziecko starsze gotowe jest na książki z bardziej rozbudowanym wątkiem) oraz większego zestawu aktywności dodatkowych – np. muzycznych, plastycznych i ruchowych.

Kryterium „rodziny” odwołuje się do roli, jaką w procesie alfabetyzacji odgrywają rodzice i pozostali członkowie rodziny dziecka. W przypadku interesującej nas grupy wiekowej, w dużym stopniu nowi mali czytelnicy zasilą mury

² Wniosek taki pojawia się na podstawie danych udostępnianych na witrynach internetowych bibliotek dla dzieci funkcjonujących za granicą. Zob. m.in. *Library Rhymetime* [on-line]. Cambridgeshire.net [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.cambridgeshire.net/activity/library-rhymetime/118963.aspx#.XDHzu1VKiUk/> (zajęcia dla dzieci w wieku 0-18 miesięcy), *Toddler Time* [on-line]. Washoe County Library [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://events.washoecountylibrary.us/event/3782280?hs=a/> (zajęcia dla dzieci w wieku 18-36 miesięcy), *Storytime schedule* [on-line]. Eastern regional libraries [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.yourlibrary.com.au/storytimes/> (zajęcia dla dzieci w wieku 0-12 miesięcy, 1-3 lat, 1-5 lat).

³ A. D. Carlson, *Early childhood literature sharing programs in libraries*, Hamden 1985.

bibliotek właśnie dzięki swoim rodzicom, stąd też duży nacisk kładzie się na współpracę i zachęcanie opiekunów do skorzystania z oferty placówki. Są oni głównym źródłem informacji o swoich dzieciach, stopniu ich rozwoju psychoruchowego, emocjonalnego i językowego, a także o umiejętnościach porozumiewania się i rozwoju społecznym. Zajęcia przygotowywane są z myślą o wspólnym uczestnictwie rodziców i dzieci, ale zdarzają się też propozycje warsztatów edukacyjnych dla dorosłych, podczas których dzieci (raczej starsze, w wieku 3-5 lat) mogą korzystać z zasobów biblioteki lub brać udział w równoległe odbywających się zabawach.

Kolejną potencjalną grupą opiekunów, którzy mogą uczestniczyć w spotkaniach z małymi dziećmi, są dziadkowie, zajmujący się wnukami podczas nieobecności rodziców aktywnych zawodowo. Przez bibliotekarzy są oni postrzegani jako osoby doświadczone, cierpliwe i chętne do współpracy, entuzjastycznie podchodzące do kwestii edukacji wnucząt. Dobre efekty dają spotkania, podczas których dzielą się doświadczeniami, opowiadając np. historie ze swego życia. Przykładem współpracy z tą grupą może być pakiet materiałów *Communicate with your Grandchild*, opracowany w ramach kampanii rozwoju językowego dzieci w wieku 0-3 lat na zlecenie National Literacy Trust – *Talk To Your Baby*⁴. Przy jego tworzeniu brało udział Stowarzyszenie Dziadków (*Grandparents Plus Association*)⁵, które przyczyniło się do wypełnienia pomysłami pakietu na spędzanie czasu z niemowlętami (jak rozmawiać z dzieckiem, czytać oraz czerpać przyjemność ze wspólnych rymowanek i zabaw muzycznych)⁶.

W trzecim kryterium podziału zajęć bibliotecznych dla dzieci w wieku 0-5 lat podstawą jest rodzaj materiałów wykorzystywanych podczas pracy z dzieckiem. Podstawowym elementem projektowania zajęć jest zazwyczaj książka, ale konieczność dostosowania środków do możliwości poznawczych odbiorców wymaga dołączenia elementów ruchowych, muzycznych, plastycznych, a nawet teatralnych. Stąd też w repertuarze biblioteki znaleźć można głośne czytanie lub opowiadanie połączone z zabawą w malowanie, słuchanie muzyki i tańczenie oraz przedstawienia kukielkowe. Położenie akcentu na zabawę sprawia, że do działań dla dzieci będą wykorzystywane przedmioty nawiązujące bardziej do rozwoju umiejętności poznawczych dziecka niż *stricto* do inicjacji literackiej. W grupie tej znajdą się np. zabawki, przedmioty do zabaw sensorycznych oraz wszelkie pomoce edukacyjne (np. tkaniny, wstążki, drewniane/plastikowe literki, tablice tkaninowe).

⁴ *Talk to your baby* [on-line]. National Literacy Trust [dostęp 9 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: http://www.literacytrust.org.uk/talk_to_your_baby/

⁵ *Grandparents Plus* [on-line] [dostęp 9 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.grandparentsplus.org.uk/>

⁶ C. Rankin, A. Brock, Resources for early years libraries: Books, toys and other delights, [in:] *Library services from birth to five: Delivering the best start*, eds. C. Rankin, A. Brock, London 2015, p. 115.

Większość działań, proponowanych przez biblioteki publiczne w zakresie wczesnej alfabetyzacji, realizowana jest za pomocą zbiorowych i *quasi*-zbiorowych form pracy z czytelnikiem. Formy pracy indywidualnej z dzieckiem w wieku 0-5 lat występują rzadziej, wykorzystywane są w celu pozyskania informacji o preferencjach czytelniczych dziecka (około 2-5 lat) i/lub jego opiekuna⁷. Formy *quasi*-zbiorowe mają charakter informacyjny i reklamowy, są realizowane poprzez opracowywane przez bibliotekarzy materiały (np. stronę internetową, broszury, ulotki). Wśród najczęściej stosowanych form zbiorowych do pracy z najmłodszymi znajdują się głośne czytanie, opowiadanie (*storytelling*), formy parateatralne oraz projekcje filmowe, uzupełniane o elementy charakterystyczne w pracy z dziećmi najmłodszymi – muzyczne, artystyczne oraz sensoryczne. Pozostałe formy zbiorowe i zespołowe, przygotowywane z myślą o grupach (*book-talking*, pogadanki, dyskusje, pomoc w odrabianiu lekcji) wyłączone są z dalszych rozważań, jako propozycje kierowane raczej do dzieci starszych, w wieku szkolnym.

Zajęcia, które organizowane są dla grupy wiekowej 0-5 lat i/lub ich opiekunów, odbywają się często pod ogólną nazwą „spotkań z książką” (*storytimes*). Termin *storytimes*, powszechnie stosowany w bibliotekarstwie krajów anglosaskich, posiada wiele odpowiedników: *story hour*, *babytimes*, *toddertimes*, *preschooltimes*. Używa się też nazw sugerujących główny cel spędzenia czasu w bibliotece, niekoniecznie związany z czytaniem – *Stay and play*, *Messy play*, *Baby bounce*. Odmianą *storytimes* są *rhymetimes*, poświęcone w większym stopniu elementom powtarzalnym, rymowankom, wierszykom, wzbogacającym zasób słownictwa i ćwiczenie pamięci. „Spotkania z bajką” lub „spotkania z książką”, jak można przetłumaczyć na język polski *storytimes*, w swoim repertuarze ma prawie każda biblioteka dziecięca. Celem pierwszych tego typu zajęć początkowo była potrzeba socjalizacji dzieci z rówieśnikami, a także wprowadzanie w świat literatury pięknej. Później zauważono ich potencjalny wpływ na rozwój umiejętności przedczytelniczych. „Spotkania z książką” prowadzone są na bazie wyselekcjonowanych materiałów, dążą do zapewnienia dzieciom stymulacji edukacyjnej oraz rozwoju wczesnej alfabetyzacji. Kierowane są najczęściej do określonych grup wiekowych, a niektóre biblioteki projektują takie spotkania z myślą o konkretnym celu, np. przygotowaniu dzieci do rozpoczęcia nauki szkolnej⁸.

⁷ Por. z J. Wojciechowski, *Praca z użytkownikiem w bibliotece*, Warszawa 2000. Więcej na temat form pracy stosowanych w bibliotekach publicznych dla dzieci zob. D. Grabowska, *Formy i metody pracy w bibliotekach*, Animacja w Bibliotece, dodatek do Poradnika Bibliotekarza 2013, nr 2, s. 4-6; G. Lewandowicz-Nosal, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce: raport z badań*, Warszawa 2012; M. Świdorska-Wasik, *Praca z czytelnikiem w bibliotece: (wybrane zagadnienia)*, Warszawa 1990.

⁸ J. La Rue, *Literacy and parents* [on-line]. Public Libraries Online 2016, July/August [dostęp 22 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://publiclibrariesonline.org/2016/10/perspectives-literacy-and-parents/>

Formy aktywności prezentowane w dalszej części rozdziału traktowane są w pracy z dzieckiem najmłodszym często jako część składowa szerzej zaplanowanych spotkań, ale mogą być też wykorzystywane autonomicznie, jako główny i jedyny składnik działań kierowanych do dzieci.

Głośnie czytanie to jedna z najbardziej popularnych form pracy z dzieckiem, polegająca na czytaniu wybranej książki lub jej fragmentu, jest idealna dla dzieci w pierwszych kilku latach życia. Słuchając, mają one szansę rozwinąć wyobraźnię, wzbogacić swoje słownictwo, a także ćwiczyć koncentrację. Czynność ta, szczególnie lubiana przez dzieci, zwłaszcza w fazie rozwoju przedczytelniczego, sprzyja nawiązywaniu relacji emocjonalnych między dzieckiem a opiekunem, co bardzo często jest podkreślane w różnego rodzaju kampaniach promujących rodzinne czytanie. Jeszcze w połowie lat 90. i na przełomie XX i XXI wieku głośnie czytanie uważano za niedostatecznie rozpowszechnione w polskich placówkach (w 2000 r. tylko 4% badanych bibliotek podało, że organizowało tego typu zajęcia)⁹. Sytuacja ta zmieniła się za sprawą szeroko zakrojonej kampanii czytelniczej, zapoczątkowanej przez Fundację ABCXXI na początku nowego stulecia (2001 r.), mającej na celu uświadomienie rodzicom korzyści płynących z czytania dzieciom od urodzenia. Już w 2008 r. głośnie czytanie odbywało się na terenie prawie połowy bibliotek publicznych dla dzieci w Polsce¹⁰, obecnie ta forma znajduje się w grupie najczęściej podejmowanych działań w zakresie popularyzacji książki i czytelnictwa przez polskie biblioteki¹¹.

Opowiadanie, w literaturze i praktyce zagranicznej znane pod nazwą *storytelling* (w Hiszpanii *cuentacuentos*, w Polsce również nazywane „bajarstwem”), stanowi jedną z najstarszych form pracy z dzieckiem w bibliotece. Było ono stosowane już od początków XX wieku, od przełomu lat 30. i 40. zaś również w grupie przedszkolaków. Od wielu lat *storytelling* obecny jest w bibliotekach brytyjskich, irlandzkich i duńskich, gdzie sesje z udziałem bibliotekarzy i/lub wynajętych profesjonalistów – „opowiadaczy” prowadzone są poza murami biblioteki. Ich celem jest dotarcie do jak największej liczby dzieci, przebywających w szkołach, przedszkolach i żłobkach¹². Opowiadanie bajek w polskich bibliotekach było popularną

⁹ G. Lewandowicz-Nosal, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce: raport z badań*, s. 100.

¹⁰ Tamże.

¹¹ Na podstawie danych z 2015 roku. Zob. G. Lewandowicz-Nosal, *Biblioteki publiczne dla dzieci i młodzieży – księgozbiory, czytelnicy i wypożyczenia*, maszynopis niepublikowany, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2017.

¹² M. Bamkin, A. Goulding, S. Maynard, *The children sat and listened: Storytelling on children's mobile libraries*, *New Review of Children's Literature & Librarianship* 2013, vol. 19, issue 1, pp. 47-78; L. Murmann Jensen, *The Storymobile: A trailer designed for reading stories aloud and storytelling* [on-line]. *Worlds Library and Information Congress: 72nd IFLA General Conference and Council, 20-24 August 2006, Seoul, Korea* [dostęp 22 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://archive.ifla.org/IV/ifla72/papers/081-Jensen-en.pdf/>

formą pracy z dzieckiem, chociaż konieczność nauczenia się techniki opowiadania wymaga pewnego nakładu pracy, a to – w porównaniu z innymi formami (np. głośnym czytaniem) – zobowiązuje do poświęcenia czasu i zgłębienia tematu. W 2008 r. zajęcia te prowadziła co dziesiąta biblioteka publiczna w Polsce¹³, zaś badania z 2015 r. potwierdzają tendencję zanikania tego typu tradycji¹⁴. Zajęcia zwykle trwają 30-45 minut, mogą im towarzyszyć różne rekwizyty, ale uznaje się, że uwagę słuchaczy powinien zaprzętać przede wszystkim głos i ekspresja osoby opowiadającej.

Zajęcia plastyczne od wielu lat były wykorzystywane jako element inicjacji czytelniczej, uzupełniając znakomicie podstawowe formy żywego słowa – czytanie na głos lub opowiadanie. Pomagają one dzieciom w rozpoznawaniu kształtów oraz rozumieniu znaczenia symboli, co jest podstawą etapu poprzedzającego naukę czytania. Zajęcia manualne bazujące na różnych technikach artystycznych (rysowanie, malowanie, lepienie) są szczególnie chętnie przedstawiane dzieciom najmłodszym i w młodszym wieku szkolnym ze względu na dodatkowy atut – rozwijanie małej motoryki. Ekspozycja na szeroką różnorodność materiałów plastycznych sprzyja rozwijaniu dziecięcej wyobraźni i kreatywności, jest podstawowym warunkiem rozwoju alfabetyzacji wizualnej.

W anglojęzycznej literaturze przedmiotu pojawia się pojęcie *rhymetimes*, pod którym kryje się idea spotkań polegających na śpiewaniu prostych piosenek, opartych na motywie powtarzania ich elementów. Podczas zajęć muzycznych łączy się śpiew i ruch z poznawaniem pierwszych słów, rozwojem języka i nauką alfabetu. Z kolei gra na instrumentach muzycznych sprzyja niewerbalnej ekspresji, ćwiczy też umiejętność słuchania oraz koordynację ruchową. Obecnie wiele bibliotek publicznych dla dzieci w Wielkiej Brytanii ma w swojej ofercie zajęcia muzyczno-ruchowe, głównie kierowane do dzieci w wieku 0-5 lat. Metody prowadzenia spotkań bazujących na tworzeniu muzyki (z użyciem prostych instrumentów, np. perkusyjnych) zostały dość dobrze opisane w fachowej literaturze¹⁵, nieco inaczej sprawa przedstawia się w przypadku aktywności stawiających nacisk na śpiewanie w warunkach bibliotecznych w gronie dzieci i rodziców.

Ważną zasadą w organizacji grupowych spotkań muzycznych jest odpowiedni dobór instrumentów – podkład muzyczny nie może dominować nad śpiewem. Uznaje się za bardzo istotne, aby dzieci były w stanie wyraźnie słyszeć głosy uczestniczących wraz z nimi rodziców¹⁶, przy zbyt głośnym akompaniamencie

¹³ G. Lewandowicz-Nosal, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce: raport z badań*, s. 96, 100.

¹⁴ G. Lewandowicz-Nosal, *Biblioteki publiczne dla dzieci i młodzieży – księgozbiory, czytelnicy i wypożyczenia*, 2017.

¹⁵ Np. S. Young, *Music with the under-fours*, London 2003.

¹⁶ S. Bullas, B. Lawrence, *Music and rhyme time sessions for the under-fives*, [in:] *Library services from birth to five ...*, p. 200.

(zwłaszcza instrumentów perkusyjnych) przekaz jest mocno ograniczony. Nagrana wcześniej lub dobrana ścieżka dźwiękowa nie jest konieczna, najważniejszym elementem spotkań pozostają wyraźnie śpiewane słowa. Zakres dźwięków w piosence dla małego dziecka nie może być zbyt skomplikowany, najlepiej sprawdzają się melodie dobrane według metodyki Zoltána Kodály'ego, węgierskiego kompozytora i pedagoga, którego koncepcja zrewolucjonizowała nauczanie muzyczne w połowie XX wieku. Główną ideą jego metody było wprowadzanie nowych zagadnień poczynając od najprostszych elementów i stopniowo podnosząc poziom trudności¹⁷. Dla dzieci w wieku 1-5 z reguły zajęcia trwają od 30 do 40 minut (dla niemowląt do 15 minut), w repertuarze znajdują się piosenki i rymowanki uwzględniające element powitania i rozgrzewki, uspokajające (np. kołysanki), żywiołowe (wymagające ruchu) oraz wyliczanki.

Przykładem zajęć zaprojektowanych pod kątem edukacji muzycznej niemowląt i przedszkolaków jest program prowadzony w Bibliotece Publicznej Miasta Park (USA, stan Utah). Pod nazwą *Music and Movement* („Muzyka i Ruch”) kryje się cotygodniowa godzina żywiołowej zabawy dla dzieci oraz ich opiekunów, podczas której do promowania czytania i usprawniania umiejętności motorycznych wykorzystuje się muzykę, instrumenty, taniec i piosenki, a także książki¹⁸.

Umiejętności liczenia, znane powszechnie pod angielską nazwą *numeracy*, stawiane są na równi z czytaniem i pisanem jako niezbędne do osiągnięcia podstawowego poziomu alfabetyzmu. Relatywną nowością w ofercie zagranicznych bibliotek publicznych dla dzieci są działania, których celem jest wsparcie alfabetyzacji matematycznej w grupie dzieci młodszych¹⁹. Podobnie jak w przypadku form pracy kształtujących umiejętności czytelnicze, gdzie akcent kładziony jest na m.in. poznawanie liter i poszerzanie słownictwa, zajęcia takie polegają na zabawie z cyframi. W trakcie spotkań bibliotekarze często korzystają z książek poświęconych liczeniu, kształtom, kolorom, rozmiarom, orientacji względem czasu i przestrzeni²⁰.

Szczególną formą pracy z dzieckiem w bibliotece, bo właściwie zarezerwowaną dla grupy najmłodszej, są zabawy sensoryczne. Nawiązują one do teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera, która zakłada rozwijanie inteligencji językowej, logiczno-matematycznej, ruchowej oraz przyrodniczej w odniesieniu

¹⁷ B. Landis, *The eclectic curriculum in American music education: Contributions of Dalcroze, Kodaly, and Orff*, Washington 1972.

¹⁸ *Storytimes and programs* [on-line]. Park City Library [dostęp 13 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://parkcitylibrary.org/kids/storytimes-programs/>

¹⁹ R. McNichol, D. O. Case, *Developing pre-literacy skills from inside the library* [on-line]. 2016, issue 6 [dostęp 22 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://growththroughreading.com/files/developing_preliteracy_skills.pdf/

²⁰ R. Cerny, *How tots learn lots: Queens Borough takes on math and science*, Children and Libraries 2004, Winter, p. 12.

do jednostki i jej możliwości poznawczych²¹. Do prowadzenia zajęć wymagane są specjalnie przygotowane materiały, np. wspomniane wcześniej kosze skarbów. Organizacja zajęć polegających na ćwiczeniu zmysłów nie wymaga poniesienia dużych nakładów finansowych, ponieważ większość przedmiotów wykorzystywanych w ich trakcie można skonstruować samemu za pomocą nieskomplikowanych technik (np. „pachnącą butelkę” otrzymujemy dzięki włożeniu do naczynia wacika nasączonego olejkiem zapachowym). Obiekty codziennego użytku to kolejny z popularnych sposobów zapewnienia materiałów do tego typu zajęć – dziecko poprzez dotyk, węch, wzrok i smak poznaje nazwy przedmiotów, uczy się towarzyszących im dźwięków, zapachów i kształtów. Przy zajęciach sensorycznych świetnie sprawdza się tablica rzepowa. Elementy do niej przyłączone mają różną fakturę, co pozwala nawet najmniejszym dzieciom na rozwijanie zdolności poznawczych.

Kolejną formą słowną, wykorzystywaną z powodzeniem w bibliotekach, są wszelkie działania odwołujące się do teatru, m.in. przedstawienia i kółka teatralne, teatrzyki biblioteczne, teatrzyki kukielkowe, zajęcia, warsztaty, inscenizacje baśni. Polskie biblioteki publiczne angażują się w organizację regionalnych i lokalnych przeglądów teatralnych (np. Powiatowy Przegląd Teatrzyków Przedszkolnych w Bochni). Tego typu forma pracy najczęściej przybiera postać zabawy, która jest najbardziej atrakcyjna, kiedy dodaje się rekwizyty, przebrania i dekorację. Dzieci darzą szczególną sympatią przedstawienia z użyciem lalek, pacynek i marionetek²². Zabawa z pacynkami pomaga dziecku uczyć się sposobów, jakimi mogą się komunikować z innymi w celu wyrażenia swoich myśli, pomysłów i uczuć. W ostatnich kilku latach metodą stosowaną w zakresie form teatralnych wśród przedszkolaków jest teatrzyk kamishibai (jap. *kami* – papier, *shibai* – sztuka), czyli „papierowy teatr” (nazywany również „teatrem obrazkowym” albo „teatrem narracji”). Kamishibai to technika opowiadania wykorzystująca kartonowe plansze z obrazkami i tekstem (10-16 ilustrowanych kart z tekstem na odwrocie, o wymiarach 37 x 27 cm) oraz drewnianą lub kartonową skrzynkę – na wzór parawanu z teatrzyków marionetkowych, w której przedstawiane są kolejne fragmenty historii, bajki i baśni²³.

²¹ H. Gardner, *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, Poznań 2002.

²² Zob. też: Teatr w bibliotece: dodatek do „Poradnika Bibliotekarza” [on-line], red. J. Chruścińska, D. Grabowska, Warszawa 2013 [dostęp 10 listopada 2017]. Dostępny w World Wide Web: https://issuu.com/poradnikbibliotekarza/docs/dodatek_teatr_final/

²³ U. Lisowska-Kozuch, *Kamishibai, booktalking, storytelling..., czyli formy pracy z młodym czytelnikiem*, Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia 2014, vol. 12, s. 156; *Kamishibai. Przewodnik metodyczny* [on-line] [dostęp 10 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.minilandeducational.com/wp-content/descargas/22230/2-Kamishibai_Guide_pl.pdf/

Projekcja bajek i filmów w bibliotece publicznej jest od wielu lat formą komplementarną w stosunku do działań ważnych w procesie wczesnej alfabetyzacji, przy czym różnice zależą od sposobu organizacji miejsca i zastosowanych rozwiązań technicznych. W bibliotekach polskich oferujących tę usługę czasami wygospodarowuje się specjalny kącik wyposażony w telewizor i odtwarzacz DVD, niekiedy nawet duży ekran i projektor multimedialny. Projekcje mogą przybierać formę okazjonalną, np. podczas ferii zimowych i letnich jako jedna z opcji spędzania czasu, ale znane są też przykłady regularnego korzystania z filmów (np. podczas co sobotnich spotkań rodzinnych w bibliotekach skandynawskich). Tradycją norweskiej Biblioteki Publicznej w Grünerløkka (dzielnicy Oslo) stało się już organizowanie festiwalu bajek dla wychowanków okolicznych przedszkoli, podczas którego na małej sali kinowej, będącej częścią budynku, wyświetlane są filmy. To, co wyróżnia festiwal, to fakt, że repertuar składa się z najlepszych jakościowo produkcji pochodzenia rodzimego, wybranych przez bibliotekarzy w celu m.in. kształtowania u dzieci zmysłu estetycznego²⁴.

Posiadające długoletnie tradycje zajęcia z przysposobienia bibliotecznego odbywają się w formie indywidualnej pracy z czytelnikiem lub zaplanowanych spotkań. Ich celem jest nauka korzystania ze zbiorów biblioteki i jej zasobów informacyjnych, a ostatnio szczególną uwagę zwraca się na kształcenie kompetencji informacyjnych w odniesieniu do zasobów elektronicznych. W przypadku grupy wiekowej 0-5 lat usługa ta realizowana jest głównie dla grup przedszkolnych w formie wycieczek do biblioteki, w trakcie których dzieci zapoznają się z jej działalnością. Dzieci w tym wieku zapraszane są też na prelekcje i spotkania z autorami. W wydarzeniu bierze udział autor książki, jej ilustrator, wydawca, ale też i inna ciekawa, z punktu widzenia organizatorów, osoba, np. strażak, policjant, lub wybitni mieszkańcy miasta²⁵.

Dla innych imprez bibliotecznych – artystycznych i literackich oraz koncertów, nie ma ograniczeń wiekowych. Biorą w nich udział dzieci, młodzież oraz ich opiekunowie. Inspiracją dla ich organizacji są wydarzenia okolicznościowe, związane z obchodami świąt (ogólnopństwowych, religijnych, bądź lokalnych), ale też festyny integracyjne, bale przebierańców, pikniki literackie, imprezy plenerowe, spotkania charytatywne itd. Biblioteki chętnie włączają się w akcje ogólnokrajowe, w Polsce najczęściej obchodzone są Światowy Dzień Pluszowego Misia, Tydzień Bibliotek, Międzynarodowy Dzień Książki Dziecięcej,

²⁴ A. Walczak-Niewiadomska, *Najmłodsi użytkownicy w norweskich bibliotekach*, Poradnik Bibliotekarza 2012, nr 6, s. 3-8.

²⁵ Zob. m.in. *Bajki i opowiadania Grzegorza Kasdepke – spotkanie z przedszkolakami* [on-line]. Gminna Biblioteka Publiczna im. A. Grabowskiego w Kętach [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.biblioteka.kety.pl/archiwalna-strona/filie/bielany/aktualnosci/item/1237-bajki-i-opowiadania-grzegorza-kasdepke-spotkanie-z-przedszkolakami/>

coroczne Narodowe Czytanie pod patronatem Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej i wiele innych.

Wielką popularnością cieszą się nadal wszelkiego rodzaju konkursy, przeprowadzane przez *gros* bibliotek polskich (w 2008 r. – 70% badanych placówek)²⁶. Przybierają one różne formy – od mini-quizów, przez konkursy plastyczne i poetyckie, aż po duże wydarzenia o zasięgu wojewódzkim i ogólnokrajowym. W ostatnich kilku latach do tej kategorii weszły gry miejskie, będące niczym innym jak konkursem wiedzy i umiejętności, tyle że realizowanym w przestrzeni geograficznej. Biblioteki chętnie organizują takie wydarzenia dla grup przedszkolnych, najczęściej jako konkursy plastyczne, promujące czytelnictwo i recytatorskie. Efekty konkursów są prezentowane następnie na wystawach urządzanych w lokalu biblioteki. Wystawy zresztą, jako wizualna forma pracy z czytelnikami, wykorzystuje się do pokazania prac dzieci powstałych podczas zajęć plastycznych (artystycznych). Są one ponadto dobrym sposobem na promocję literatury dostępnej w zbiorach biblioteki (np. nowości książkowych lub publikacji mniej poczytnych)²⁷.

Ściśle powiązana z omawianym obszarem i coraz częściej przedstawiana w kontekście usług księżnic dla dzieci jest kwestia edukacji medialnej, również w odniesieniu do dzieci małych, rozumianej jako umiejętność sprawnego i świadomego odbioru przekazów medialnych wraz z kompetencjami obsługi odpowiednich urządzeń. Dużą rolę w praktycznych aspektach edukacji medialnej nadaje się kształtowaniu umiejętności świadomego i krytycznego odbioru komunikatów medialnych, a także selektywnego korzystania ze środków masowego przekazu. Edukacja medialna prowadzona w bibliotece publicznej może być skierowana do różnych grup odbiorców, w przypadku najmłodszej kategorii użytkowników zajęcia będą przebiegały dwutorowo: dla dzieci w wieku 3-5 lat oraz dla ich rodziców i opiekunów. W bibliotece miejskiej w Tampere już od 1997 r. rozwijano program edukacji medialnej dla dzieci, dostępny początkowo w formie katalogu stron internetowych, a później kompleksowej ścieżki multimedialnej prezentowanej odwiedzającym placówkę przedszkolakom²⁸. W polskich bibliotekach brakuje bezpośrednio kierowanych do tej grupy wiekowej działań, ale można, zarówno w przestrzeni bibliotecznej, jak i domowej, zachęcać rodziców i dzieci do korzystania z portalu Necio.pl udostępnionego przez Fundację „Dajemy Dzieciom Siłę” i Fundację Orange w ramach programu Komisji Europejskiej *Safer Internet*. W serwisie znajduje się wiele gier, piosenek i animacji opracowanych na potrzeby dzieci w wieku przedszkolnym, uzupełnionych materiałami dla

²⁶ G. Lewandowicz-Nosal, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce: raport z badań*, s. 100.

²⁷ Tejże, *Biblioteki dla dzieci wczoraj i dziś: poradnik*, Warszawa 2008, s. 69.

²⁸ Kirjatti – kirjastokissa seikkailee [on-line]. Pirkanmaan Kirjastot [dostęp 16 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://piki.verkkokirjasto.fi/web/arena/kirjatti/>

rodziców i nauczycieli, których celem jest „wprowadzanie najmłodszych w świat bezpiecznego internetu”²⁹.

W niemieckim bibliotekarstwie już w latach 90. XX wieku podkreślano rolę, jaką mogą pełnić biblioteki publiczne w kształceniu kompetencji cyfrowych i medialnych. Znalazło to wyraz m.in. w dokumencie *Biblioteki '93* autorstwa Federacji Niemieckich Stowarzyszeń Bibliotekarskich, w którym opisano ich wkład w nauczanie umiejętności medialnych³⁰. W 1997 r. informowano o szerokiej gamie aktywności prowadzonych w bibliotekach publicznych dla dzieci, opartych głównie o dziecięcą działalność własną – np. projektowanie i opracowywanie książek oraz filmów. Tradycje rozpoczęte wówczas kontynuowane są do dziś, czego dowodzi chociażby uruchomiona na lata 2018-2022 inicjatywa Niemieckiego Stowarzyszenia Bibliotek w ramach drugiej fazy finansowania programu *Kultur macht stark: Bündnisse für Bildung: Total Digital!* oraz inne, zakończone lub odbywające się dotąd: *SCHAU HIN! Was Dein Kind mit Medien macht, Lesen macht stark: Lesen und digitale Medien*. Wiele pomniejszych projektów i pomysłów realizowanych w obrębie wymienionych projektów dotyczyło edukacji medialnej wśród dzieci w wieku przedszkolnym³¹.

Bogactwo narzędzi edukacyjnych opartych na technologiach nie zawsze musi działać pozytywnie w kontekście zdrowia dziecka, co podkreślają m.in. stowarzyszenia pediatryczne. Bibliotekarze stają przed dylematem pomiędzy zaspokajaniem potrzeb, zwłaszcza rodziców (gdyż to oni w przypadku tak małych dzieci są stroną decyzyjną) a własnymi odczuciami, popartymi często badaniami naukowymi. W przypadku próśb rodzica o rekomendację aplikacji dla niemowlęcia warto upewnić się, że jest on poinformowany o międzynarodowych zaleceniach pediatrów, ponadto wyjaśnić rolę zabawy nie wspomaganej urządzeniami elektronicznymi dla rozwoju edukacyjnego dziecka oraz przedstawić różnorodną ofertę biblioteki – kolekcję i usługi – udostępnianą dla dzieci najmłodszych. I co nie mniej ważne – zachęcać opiekuna do wspólnej zabawy i korzystania z materiałów, jeśli ten zdecyduje mimo wszystko o pozwoleniu dziecku na użycie tego typu mediów. Nieco inaczej sprawa wygląda w przypadku dzieci w wieku 3-5 lat, ze względu na mniej restrykcyjne już obostrzenia w dostępie do urządzeń. Powiększającą się wciąż oferta książek obrazkowych w wersji elektronicz-

²⁹ *Zabawa w Internet* [on-line]. Necio.pl [dostęp 17 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.necio.pl/>

³⁰ S. Krueger, R. Schmitt, *Reading ability and the new technology – developments in Germany* [on-line]. IFLA Council and General Conference. Conference Programme and Proceedings (65th, Bangkok, Thailand, August 20-28, 1999), p. 4 [dostęp 19 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://origin-archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/115-145e.htm/>

³¹ *Good practice* [on-line]. Lesen macht stark: Lesen und digitale Medien [dostęp 19 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.lesen-und-digitale-medien.de/de_DE/good-practice/

nej i interaktywnej skłania biblioteki do włączania ich w ramy swoich usług, chociaż nadal nie brakuje głosów negatywnych, postrzegających np. aplikacje w technologii *Augmented Reality* jako gadżety zbędne w rozwoju poznawczym dziecka w tym wieku³².

Niezależnie od głosów za i przeciw, warto pamiętać, że dzieci, zwłaszcza w pierwszych kilku latach swojego rozwoju, lepiej przyswajają wiadomości i wiedzę w trakcie swobodnych zabaw i gier pobudzających wyobraźnię poprzez bezpośrednią interakcję z innymi, niż za pośrednictwem nośników mechanicznych i cyfrowych. Mogą one raczej stanowić pewne uzupełnienie naturalnych dla natury człowieka aktywności fizycznych i komunikacyjnych, a nie je zastępować.

Różnorodność materiałów i metod ekspresji wykorzystywanych w trakcie zajęć z najmłodszymi dziećmi daje szansę na dowolne łączenie form pracy w celu optymalnego wspierania rozwoju umiejętności przedczytelniczych. Podczas typowych zajęć dla dzieci w wieku 1-5 lat tańczą, śpiewają, słuchają opowiadanej lub czytanej książki, malują lub rysują. Świetnie sprawdza się wykorzystanie dodatkowych pomocy dydaktycznych, np. taniec z kolorowymi wstążkami umożliwia bibliotekarzowi nawiązanie rozmowy na temat kolorów i faktur tkanin.

Uzupełnieniem aktywnych form pracy z dzieckiem omówionych wcześniej są wszelkie dodatkowe usługi biblioteczne, które w niewielkim stopniu wymagają bezpośredniego kontaktu z bibliotekarzem. Chodzi o elementy organizacji przestrzeni, których celem jest dostarczanie bodźców wspierających rozwój umiejętności przedczytelniczych. W bibliotekarstwie amerykańskim pojawiła się propozycja tzw. programowania „pasywnego”, polegającego na idei tworzenia stacji (stoisk) wolno stojących w pomieszczeniu, poświęconych konkretnemu tematowi (kolorom, kształtom, literom, cyfrom itd.). Stacją może być punkt przyciągający uwagę dziecka, np. ściana wyściełana folią bąbelkową lub mały basen z gąbkowymi piłeczkami, a nawet mały stół z wyeksponowanymi zabawkami, grammi i książkami. Praktykowane jest też przyklejanie nazw na przedmioty znajdujące się w pomieszczeniach bibliotecznych (meble i większe obiekty). Celem „znakowania” jest nauka liter i nabywanie świadomości fonologicznej. W środowiskach wielokulturowych można pójść o krok dalej i przygotować nazwy w językach funkcjonujących na co dzień w społeczności lokalnej. W Bibliotece Publicznej dzielnicy Cleveland Heights-University Heights (stan Ohio) opracowano oparte na tej koncepcji tematycznie ułożone – „pierścienie słów” – nanizane na okrąg laminowane karty z wyrazami odwołującymi się do przyjętego tematu. Jeden z takich pierścieni towarzyszył stolikowi do prac ręcznych i zawierał słowa: śrubokręt, młotek, klucz, gwoździe i piła – każda karta mieściła kilka wersji językowych (angielską, arabską, hiszpańską, rosyjską,

³² H. Samtani, *Libraries 'app up' storytime*, School Library Journal 2013, January, p. 14.

francuską, hebrajską i nepali)³³. W niektórych bibliotekach pojawiają się specjalne punkty dostępu oparte na komputerach stacjonarnych (i/lub tabletach czy tablicach interaktywnych), których oprogramowanie dedykowane jest najmłodszemu użytkownikom. Stacje takie, m.in. marek AWE Learning (*Advanced Workstation in Education*)³⁴, TAPit (*Touch Accessible Platform for Interactive Technology*)³⁵, funkcjonują m.in. w bibliotekach amerykańskich. Trafiają do placówek zaopatrzone w pakiet programów służących rozwijaniu umiejętności w ramach wczesnej alfabetyzacji, dostosowane do możliwości dzieci w wieku 2-11 lat. W zestawie tworzącym stanowisko znajdują się ekrany dotykowe ułatwiające korzystanie najmłodszemu, myszki oraz klawiatury z kolorystycznie wyróżnionymi funkcjami, cyframi, symbolami i literami. Użytkownicy, poza przykuwającą uwagę dzieci interaktywnością, zwracają uwagę na potencjał, jaki stacje mają w pracy z osobami niepełnosprawnymi³⁶.

Usługi informacyjne są jedną z podstawowych form działalności w bibliotece dziecięcej, zazwyczaj kierowane są do dzieci starszych czytających, a przez to mogących samodzielnie korzystać np. z wydawnictw encyklopedycznych. W przypadku grupy wiekowej 0-5 lat usługi te są realizowane w innej postaci, poszerza się też krąg odbiorców o rodziców. Kształcenie kompetencji informacyjnych w bibliotece publicznej obejmuje przede wszystkim dzieci w wieku przedszkolnym i niekiedy związane jest z edukacją medialną, jeśli podczas zajęć prezentowane są materiały w formie cyfrowej. Niektóre biblioteki na swoich stronach internetowych udostępniają wyselekcjonowane zbiory linków, m.in.: polecane serwisy edukacyjne, strony z gram i rozrywką. Wciąż rzadkim, ale obecnym i w polskich bibliotekach, elementem edukacji informacyjnej dzieci młodszych, jest nauka korzystania z katalogu online. Swego czasu rozwijane były koncepcje specjalnie dostosowanych do możliwości poznawczych przedszkolaków wyszukiwarek i katalogów bibliotecznych, bazujących na wizualnie atrakcyjnym interfejsie. Pomysły, takie jak wyszukiwarki online Kid Rex (<http://www.kidrex.org/>) i Babygo (<http://www.babygo.org/>), miały służyć bezpiecznej eksploracji zasobów internetowych, głównie z uwagi na zastosowany w nich mechanizm filtrujący. Przeznaczone dla dzieci czytających w stopniu co najmniej podstawowym, mogą w ciekawy sposób wprowadzać w świat wirtualny i stanowić wyselekcjonowane źródło informacji w pierwszych kontaktach z Internetem. Znane i w Polsce są katalogi biblioteczne

³³ C. Dickerson, *The preschool literacy and you (PLAY)Room: Creating an early literacy play area in your library*, Children and Libraries 2012, Spring, p. 13.

³⁴ AWE Learning [on-line] [dostęp 19 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://awelearning.com/>

³⁵ TAPit [on-line]. Touchboards [dostęp 19 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.touchboards.com/tapit/>

³⁶ C. Dickerson, *The preschool literacy and you (PLAY)Room: Creating an early literacy play area in your library*, pp. 12-13.

online, zbudowane na tyle przystępnie, aby mogły z nich korzystać nawet maluchy – m.in. Molik – Bajeczny Katalog Dziecięcy (firmy MOL)³⁷ oraz Katalożek dziecięcy rozwijany od 2011 r. w Miejskiej Bibliotece Publicznej we Wrocławiu³⁸.

Nieliczne badania prowadzone dotychczas wśród rodziców dzieci w wieku 0-5 lat wykazywały ich zapotrzebowanie informacyjne przede wszystkim na informacje o rozwoju, zachowaniu i wychowywaniu dziecka, szkołach oraz opiece zdrowotnej³⁹. Potrzeby informacyjne rodziców zaspokajane są przez opracowywanie przez bibliotekarzy zestawień bibliograficznych polecanych książek – dla dzieci (literatura dopasowana do przedziału wiekowego) oraz dla nich samych (publikacje o tematyce rodzicielskiej). Pozostali opiekunowie, np. nauczyciele wychowania przedszkolnego, otrzymują wykazy lektur wspierających ich m.in. w rozwoju zawodowym. Ważnym elementem usług informacyjnych w bibliotece jest obecnie strona internetowa, odpowiednio opracowana pełni funkcję cennego i wiarygodnego dla użytkowników źródła informacji o działalności biblioteki. Rola informacji udostępnianych rodzicom na stronach internetowych bibliotek publicznych jest już od dłuższego czasu dostrzegana i doceniana przez liczne placówki zagraniczne. Zakładki tworzone na stronach www bibliotek publicznych za granicą najczęściej odsyłają rodziców do podstawowych informacji na temat tworzonego na ich potrzeby zbioru materiałów – książek, czasopism, poradników itp. Równie często udostępnia się informacje o organizowanych spotkaniach z pediatrą, psychologiem, logopedą i innymi specjalistami w zakresie rozwoju i wychowania dzieci, a także o repertuarze aktywności rodzinnych oferowanych w bibliotece. Wiele instytucji podaje też wykazy źródeł elektronicznych pomocnych w zabawie i nauce dziecka oraz zestawienia baz i dokumentów (tradycyjnych i elektronicznych) do wykorzystania przez rodziców, a gdzieś tam tworzy się i udostępnia bazę instytucji istotnych dla dziecka w pierwszych kilku latach życia (opieka zdrowotna, edukacja, opieka społeczna itp.). Ciekawym rozwiązaniem, szczególnie dla rozbudowanych miejskich sieci bibliotecznych, jest udostępnienie na stronach biblioteki głównej i filii specjalnie opracowanej wyszukiwarki, w której użytkownik może przy pomocy kilku filtrów znaleźć najbardziej interesujące go wydarzenia i imprezy⁴⁰.

³⁷ MOLIK – Bajeczny Katalog Dziecięcy [on-line]. PATRON [dostęp 16 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.patron.pl/molik-bajeczny-katalog-dzieciocy/#/>

³⁸ Katalog Dziecięcy [on-line]. Miejska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu [dostęp 16 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.katalożek.biblioteka.wroc.pl/>

³⁹ D. Nicholas, M. Marden, *Parents and their information needs: A case study: Parents of children under the age of five*, Journal of Librarianship and Information Science 1998, vol. 30, issue 1, p. 35.

⁴⁰ Np. Events [on-line]. New York Public Library [dostęp 19 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.nypl.org/events/calendar?keyword=every&location=34&type=&topic=&audience=4336%2B4337%2B4338%2B4339%2B4340&series=/>

Usługi informacyjne dla rodziców stały się obiektem badań pod kątem użyteczności i jakości informacji⁴¹. Studium takie przeprowadzono m.in. w 2013 r. na przykładzie 20 kanadyjskich bibliotek publicznych świadczących usługi dla anglojęzycznych rejonów kraju. Szczególny nacisk położono na informacje na temat działalności w zakresie wczesnej inicjacji czytelniczej – badania ujawniły nie dość efektywne wykorzystanie potencjału nośnika informacji, jaką jest witryna placówki, zwłaszcza jeśli chodzi o pracę z rodzinami dzieci niepełnosprawnych oraz tych, dla których angielski nie jest językiem ojczystym⁴². Korzystanie z dobrze opracowanych elektronicznych zasobów informacyjnych umieszczonych w zakładkach na stronie internetowej biblioteki może mieć dodatkowy walor w postaci szkolenia rodziców w ramach alfabetyzacji komputerowej.

Bibliotekarze w ostatnich kilku latach proponują nowe usługi, uwzględniające niekonwencjonalne sposoby wykorzystania gromadzonych materiałów. Pomyślem na połączenie czytania z przyrodą jest tzw. *storywalk*, czyli spacer z opowiadaniem, polegający na zajęciach z książką na świeżym powietrzu, często przy użyciu specjalnie opracowanej ścieżki edukacyjnej. Biblioteki zresztą coraz częściej wychodzą poza tradycyjne postrzeganie usług dla dzieci (czytanie na głos, rozmowa i dodatkowe czynności artystyczne przy stolikach), proponując wprowadzenie zajęć ruchowych dla każdej grupy wiekowej. Pojawiło się już nawet nowe pojęcie *physical literacy* akcentujące rolę biblioteki w kształtowaniu dobrych nawyków sportowych i ruchu fizycznego (flagowy tu program *Let's Move in Libraries* był inicjatywą byłej Pierwszej Damy Stanów Zjednoczonych – Michelle Obamy)⁴³. Niekiedy promowane są dotąd niekojarzone z biblioteką zajęcia sportowe, np. gimnastyka lub joga, na które zapraszani są rodzice wraz z dziećmi⁴⁴.

Niektóre placówki podejmują próby przeciwdziałania zmniejszającej się liczby dzieci uczęszczających do biblioteki. W tym celu m.in. tworzą działy na swojej stronie internetowej przeznaczone dla dzieci w wieku przedszkolnym, albo wprowadzają usługi telefoniczne *Dial-a-Story*, które umożliwiają dzieciom odsłuchanie przez telefon nagranej wcześniej książki mówionej (głównie dla dzieci, które ze względu na pracujących rodziców nie mogą skorzystać z usług biblioteki na miejscu)⁴⁵.

⁴¹ M. Kanazawa, Y. Maruyama, *An evaluation of public library websites: Describing children's services in Japan*, Public Library Quarterly 2008, vol. 27, issue 4, pp. 291-310.

⁴² T. Prendergast, *Growing readers: A critical analysis of early literacy content for parents on Canadian public library websites*, Journal of Library Administration 2013, vol. 53, issue 4, pp. 234-254.

⁴³ *Let's Move in Libraries* [on-line] [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://letsmoveinlibraries.org/>

⁴⁴ *Yoga kids* [on-line]. Madison Public Library [dostęp 22 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.madisonpubliclibrary.org/new/yoga-kids/>

⁴⁵ S. Hughes-Hassell, D. Agosto, S. Xiaoning, *Making storytime available to children of working parents: Public libraries and the scheduling of children's literacy programs*, Children and Libraries 2007, issue 5, pp. 43-48.

Już dotychczasowy przegląd działań bibliotek na rzecz wczesnej alfabetyzacji wskazuje na to, że współuczestnikami większości z nich muszą być z oczywistych względów rodzice lub opiekunowie maluchów. Wynika z tego, że powinni być do tego odpowiednio przygotowani. Tutaj otwiera się nowe pole działań: edukacja biblioteczna adresowana do dorosłych członków rodziny.

4.2. Edukacja biblioteczna rodziców i opiekunów

Działania bibliotekarzy w ramach wczesnej alfabetyzacji nierzadko polegają na wyposażeniu rodziców (i pozostałych członków rodziny) w wiedzę niezbędną do efektywnego kontynuowania edukacji czytelniczej w domu. Postawa ta ściśle jest związana z przekonaniem, że dzieci osiągają optymalne korzyści, jeśli rodzice kontynuują ćwiczenia i zabawy poznane w bibliotece w warunkach domowych⁴⁶. Uznano, że opiekunowie są predystynowani do wspierania dzieci w przygotowaniu do czytania, ponieważ:

- małe dzieci mają trudności w koncentracji uwagi, najłatwiej jest im uczestniczyć w aktywnościach trwających krótko i o różnych porach dniach,
- rodzice znają swoje dzieci najlepiej i mogą im pomóc w wyborze idealnych sposobów i momentów do uczenia się,
- rodzice są świetnym wzorem do naśladowania – ich czytanie dla przyjemności zostanie z pewnością zauważone przez dzieci,
- dzieci uczą się najszybciej poprzez doświadczanie i uwielbiają to robić z rodzicami, dlatego rekomenduje się wspólne codzienne czytanie⁴⁷.

Wiedzę, jaką najczęściej przekazuje bibliotekarz, tworzą elementy wykorzystywane podczas spotkań z książką (*storytimes*): charakterystyka umiejętności, jakich używa się podczas czytania na głos – wskazywanie przedmiotów i liter na ilustracjach, rozmowa z dzieckiem na temat np. odgłosów, jakie wydają zwierzęta, powtarzanie rymów, śpiewanie z klaskaniem. Aby rodzicom było łatwiej zrozumieć powiązania między konkretnymi czynnościami, jakie wykonywane są podczas zabawy z książką, a realnymi korzyściami przekładającymi się na rozwój poznawczy dziecka, można też opracować zawartość tablicy ściennej, przedstawiając na niej np. różne umiejętności przedczytelnicze wraz z definicjami wczesnej alfabetyzacji, uzupełniając to listą polecanych lektur oraz aktywności łatwych do realizacji w domu. Do instrukcji przekazywanych werbalnie podczas spotkań można dołączyć inne, łatwe w odbiorze, formy komunikacji – poza

⁴⁶ R. Savage, *Evidence-informed teaching strategies for improved literacy skills. National Strategy for Early Literacy (NSEL)*, Ontario 2009, p. 7; A. Yilmaz, *Public policies and public library-emergent literacy relationship in the USA*, BİLGİ DUNYASI 2009, no. 10(1), p. 120.

⁴⁷ C. Rankin, A. Brock, *People and partnerships, skills and knowledge*, [in:] *Library services from birth to five ...*, p. 110.

wspomnianą tablicą – zakładki na stronie internetowej placówki oraz materiały gotowe do użycia w warunkach domowych (ulotki, broszury itp.). Proponuje się też mini-warsztaty organizowane bezpośrednio po zajęciach z dziećmi, podczas których można bardziej bezpośrednio angażować opiekunów we współpracę z biblioteką i prowadzone przez nią projekty⁴⁸.

W przypadku współpracy z opiekunami, poza wiedzą merytoryczną, ważne jest staranne przygotowanie pod kątem kompetencji komunikacyjnych. Bibliotekarze, mając do czynienia z rodzicami reprezentującymi różne środowiska, społeczności etniczne i kultury, zobligowani są do zachowywania swego rodzaju wrażliwości w kontaktach, wynikającej z poszanowania ras, obyczajów kulturowych i innych ważnych dla opiekunów kwestii⁴⁹. Postawa taka jest szczególnie wymagana od personelu przy implementacji programów skierowanych głównie do rodzin imigranckich, jakie obsługiwane są m.in. w bibliotekach publicznych w Australii, Austrii, Kanadzie, Niemczech, Stanach Zjednoczonych, Szwajcarii, Wielkiej Brytanii i krajach skandynawskich⁵⁰.

Dużym wyzwaniem jest przyciągnięcie do biblioteki rodziców nie korzystających wcześniej regularnie z jej usług, a następnie zainteresowanie działalnością bibliotekarzy na tyle, aby rodziny mogły maksymalnie skorzystać z zajęć. W tym celu m.in. udostępnia im się przestrzeń na wydarzenia niekoniecznie ściśle związane z promocją czytelnictwa i literatury. Tworzone są grupy wsparcia, np. tzw. kluby mam, gdzie można porozmawiać z osobami w podobnej sytuacji życiowej, wymienić się doświadczeniami, a niekiedy nawet niepotrzebnymi już rzeczami. Korzysta się z wielu możliwości odpowiadających aktualnym potrzebom rodziców, np. organizując targi wypoczynku letniego, dostarczając informacji na temat żłobków i przedszkoli na danym terenie⁵¹. W niektórych bibliotekach amerykańskich organizuje się specjalne wakacyjne programy wypełnione rodzinnymi zajęciami⁵².

Jak pokazuje przykład programu *Sure Start*, w Wielkiej Brytanii najlepsze efekty pod względem realizowania potrzeb informacyjnych rodziców wychowujących małe dzieci daje współpraca biblioteki z innymi instytucjami opiekuńczy-

⁴⁸ S. Feinberg [et al.], *The family-centered library handbook*, New York, London 2007, p. 12.

⁴⁹ A. Thomas, S. Skage, Overview of perspectives on family literacy: Research and practice, [in:] *Family literacy in Canada: Profile of effective practices*, ed. A. Thomas, Welland 1998, p. 15.

⁵⁰ Przykładem programu bibliotecznego wprowadzonego na terenie Szwajcarii jest 'Schenk mir eine Geschichte'. Zob. *Family literacy – Schenk mir eine Geschichte*, BuB: Forum Bibliothek und Information 2008, vol. 60, nr. 6, s. 475.

⁵¹ M. Lattanzio, Usługi prowadzone przez biblioteki amerykańskie dla dzieci i ich rodziców, [w:] *Biblioteki publiczne w Polsce i na świecie: materiały z Europejskiego Forum Bibliotekarzy. Warszawa 23-25 maja 1995*, red. E. Górską, Warszawa 1996, s. 184-186.

⁵² *Penny Severns Summer Literacy Program*, Illinois Literacy 2008, Winter, no. 1-2.

mi i zdrowia. Podstawą sposobu działania jest pomysł, według którego opiekun otrzymuje stosowną informację niezależnie od instytucji, do której pierwszej się zgłosi. Zatem jeśli przedstawi swój problem pracownikowi biblioteki, powinien on otrzymać pakiet adekwatnych materiałów, ewentualnie przekierowanie do instytucji współpracujących w razie potrzeby bardziej kompleksowej pomocy⁵³.

W ostatnich latach biblioteki publiczne próbują zachęcać w większym stopniu ojców do współpracy w ramach wczesnej alfabetyzacji. Powodem jest m.in., odnotowywany w badaniach ewaluacyjnych programów bibliotecznych, wysoki udział procentowy kobiet jako ich uczestników (zwykle matek). Tymczasem coraz częściej w literaturze naukowej i popularyzującej rodzinne czytanie wspomina się o roli, jaką odgrywają ojcowie w rozwoju umiejętności czytania i pisanie u swych dzieci. Badacze przekonują też, że niebagatelny wpływ na poziom czytelnictwa u dzieci, a zwłaszcza chłopców, ma wzorzec męski⁵⁴. Ojcowie dzięki czasowi poświęconemu na czytanie z dzieckiem mają szansę na nawiązanie bliższych emocjonalnych relacji, szczególnie w domach, w których dominuje tradycyjny podział ról społecznych. Inicjatywy angażujące ojców we wspólne czytanie z dzieckiem stały się popularne na całym świecie ze względu na społeczny charakter i atrakcyjność samej idei. Przybierają one różną postać instytucjonalną i merytoryczną w zależności od uwarunkowań lokalnych, różnorodny jest też zakres oferowanych aktywności, w centrum stawiając zajęcia okołoliterackie. Po regularnie publikowanych na początku XXI wieku doniesieniach instytucji edukacyjnych i społecznych potwierdzających omawiany związek⁵⁵ przyszedł czas na implementację specjalnie w tym celu opracowanych programów, w czym spory udział mają również biblioteki publiczne. Niektóre placówki europejskie zaczęły już realizować zajęcia skierowane tylko do ojców. Przykładami służą m.in. biblioteki brytyjskie – dział dziecięcy Brentwood Library (hrabstwo Essex) ze spotkaniami zatytułowanymi *Daddy Cool*⁵⁶, jak również rymowanki organizowane w filiach Wokingham Library pod nazwą *Dad and*

⁵³ *Sure Start* [on-line]. Department of Education [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.education-ni.gov.uk/articles/sure-start/>

⁵⁴ C. Clark, *Why fathers matter to their children's literacy* [on-line]. National Literacy Trust, 2009 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0770/Father_review_2009.pdf; S. Stile, R. Ortiz, *A model for involvement of fathers in literacy development with young at-risk and exceptional children*, *Early Childhood Education Journal* 1999, vol. 26, issue 4, pp. 221-224; R. W. Ortiz, *The many faces of learning to read: The role of fathers in helping their children to develop early literacy skills*, *Multicultural Perspectives* 2000, vol. 2, issue 2, pp. 10-17.

⁵⁵ M.in. *Getting the blokes on board: Involving fathers and male carers with their children*, ed. R. Akerman, London 2007.

⁵⁶ *Daddy Cool* [on-line]. Essex County Council [dostęp 22 sierpnia 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://libraries.essex.gov.uk/events/brentwood-library-events/daddy-cool-brentwood-library/>

*Baby Rhymetime*⁵⁷. W bibliotekach polskich także z łatwością można odnaleźć przykłady zajęć lub spotkań dla ojców i ich dzieci, ale większość z nich (wyłączając te okolicznościowe planowane w czerwcu) odwołuje się do zabawy jako takiej, wspólnych aktywności w plenerze itp., rzadziej do zaprogramowanego w dłuższym okresie celowego działania poświęconego książce i czytaniu. Do zaprojektowania cyklu spotkań dla dzieci i ich ojców (lub innych dorosłych męskich przedstawicieli rodziny dziecka) przydaje się wiedza na temat literatury zawierającej egemplifikację pozytywnych wzorców, w której promuje się wspólne spędzanie czasu z książką z ojcem lub dziadkiem; warto też przemyśleć wybór godzin i dnia, w których miałyby się zajęcia odbywać, mając na uwadze przewagę procentową opiekunów aktywnych zawodowo (najczęściej jest to sobotnie przedpołudnie).

Fotografia 3. Biblioteka Publiczna w Lørenskog (Norwegia)



Źródło: Fot. Agata Walczak-Niewiadomska.

Analiza programów dostępnych dla dzieci w wieku 0-5 lat w bibliotekach publicznych na terenie Europy potwierdza otwieranie placówek na potrzeby rodziców. Natężenie tego typu inicjatyw jest mocno związane ze stopniem innowacyjności bibliotek publicznych dla dzieci w danym państwie, ale przykłady aktywności dla rodziców można znaleźć praktycznie w każdym kraju. Czę-

⁵⁷ *Baby and toddler activities* [on-line]. Wokingham Borough Council. Libraries and Arts [dostęp 22 sierpnia 2017]. Dostępny w World Wide Web: <https://wokingham-tc.gov.uk/culture/events/event/dad-and-baby-rhymetime/>

ścią szerzej wypracowanej strategii dla szkockich bibliotek publicznych na lata 2015-2020 był projekt *The Family Futures*, prowadzony przez sieć biblioteczną Glasgow Libraries we współpracy z National Health Services Greater Glasgow and Clyde. Realizowane w jego ramach działania miały na celu wspieranie interakcji między rodzicami a dziećmi oraz rozwijanie rodzicielskich umiejętności komunikacyjnych. Projekt opierał się na warsztatach i zajęciach organizowanych według 3 ścieżek edukacyjnych: *Bounce and Rhyme* (dla dzieci w wieku 0-3 lat), *Toddlers Tales* (dla dzieci w wieku 3-5 lat) oraz *Triple P* (dla rodziców – *Positive Parenting Programme*). Rezultatem tej wieloaspektowej akcji, co potwierdzili uczestnicy, jest m.in. kontynuacja aktywności związanych z książką i czytaniem w domach⁵⁸. Przykładem kompleksowego podejścia do działań bibliotecznych na rzecz rodzin, wychodzącego poza tradycyjnie rozumiane usługi, są duńskie biblioteki publiczne, oferujące aktywności z podkreśleniem ich walorów ludycznych. Projekt *Families at Play in the Library* (2008-2010, we współpracy trzech sieci bibliotecznych w Randers, Aalborg i Aarhus z Centre for Playware and Interactive Spaces) zakładał zbadanie, w jaki sposób można zintegrować kulturę zabawy z biblioteką. Do udziału zaproszono rodziców z dziećmi, zaproponowano im różne formy zabawy, m.in. cyfrowe poszukiwanie skarbów, walizki z quizami muzycznymi i muzyczny wehikuł czasu. Celem było stworzenie nowych, wspólnych doświadczeń i odkrycie nowych przestrzeni dla dzieci i dorosłych w bibliotece⁵⁹. Konkluzje towarzyszące tej inicjatywie, poza jednoznacznym przyjęciem koncepcji zabawy jako pozytywnie wpływającej na rozwój bibliotek, zawierały następujące rekomendacje:

- powiązanie zabawy z zasobami bibliotecznymi (wykorzystanie tematów zabawy do wypożyczeń książek i filmów),
- decyzję o odwiedzeniu biblioteki w celu rodzinnej zabawy podejmują rodzice, więc do nich przede wszystkim oferta powinna być kierowana,
- wydarzenia związane z zabawą mogą wpływać na pozytywną zmianę wizerunku biblioteki – przejście od stereotypu – placówki wypożyczającej książki – do innowacji, czyli miejsca oferującego różnorodne usługi, zrywającego z rygorem ciszy,
- promowanie biblioteki jako rodzinnego miejsca spotkań⁶⁰.

⁵⁸ *Ambition & opportunity: A strategy for public libraries in Scotland 2015-2020* [on-line] [dostęp 30 lipca 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://scottishlibraries.org/media/1133/ambition-opportunity-scotlands-national-public-library-strategy.pdf/>

⁵⁹ *Experiences & reflections: Families at play in the library* [on-line]. Aarhus: Culture and Citizens' Services, 2011 [dostęp 8 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.legende-familier.dk/wp-content/uploads/2011/02/Families_at_Play_in_the_Library_Experiences_Reflections_2.pdf/

⁶⁰ Tamże, p. 9.

Przykład duński wyraźnie przesuwą granice w kształtowaniu oferty biblioteki publicznej w stronę centrum kultury, rozrywki i wypoczynku, traktując zabawę i aktywności związane z alfabetyzacją i czytaniem jako równorzędne sobie.

Pomimo wielu omówionych wcześniej korzyści, jakie otrzymują dzięki uczestnictwu w zajęciach bibliotecznych dzieci i ich opiekunowie, nie zawsze możliwe jest dotarcie do wszystkich zainteresowanych tym obszarem dorosłych. Jedną z przyczyn jest niezależne od woli samych rodziców niedostosowanie czasu ich pracy zawodowej do godzin, w jakich funkcjonuje biblioteka – nie każda placówka oferuje spotkania sobotnie (a nawet weekendowe w niedzielę) lub pozostaje otwarta w dni robocze tygodnia do wieczora. Bibliotekarze, próbując zaradzić tym sytuacjom, starają się w alternatywny sposób dostarczać niezbędną wiedzę, chociażby poprzez umieszczenie odpowiednich treści na temat wczesnej alfabetyzacji na swojej stronie internetowej (lub odesłanie do serwisów rekomendowanych). Niektóre biblioteki amerykańskie rozwinęły system wypożyczeń specjalnych zestawów dla rodziców niemowląt i przedszkolaków (*early literacy kit*) zawierających, w różnych konfiguracjach – zgodnie z przyjętym tematem – książki, płyty z dopasowaną muzyką, przedmiot (zabawka, pacynka, puzzle), a także broszurę informacyjno-edukacyjną⁶¹. Biblioteka Publiczna Hrabstwa Allen (stan Indiana, USA) wymyśliła PACS (*Parent and Child Sets*), zestawy materiałów edukacyjnych skomponowane według 3 haseł: cyfry, litery i wyobrażenia⁶².

Zaproszenie rodziców do bliższej współpracy i włączania ich w programy wczesnej i rodzinnej alfabetyzacji daje wymierne korzyści obu stronom. Jak wykazują badania, taka kooperacja przyczynia się do wzmocnienia związków w obrębie lokalnej społeczności, wspiera też wiele procesów edukacyjnych, społecznych i kulturalnych, zwiększa możliwości przepływu informacji między członkami społeczności a instytucjami odpowiedzialnymi za opiekę społeczną i edukację⁶³.

4.3. Współpraca bibliotek dla dzieci z instytucjami zewnętrznymi

Usługi biblioteczne, wspierające proces wczesnej alfabetyzacji, realizowane są dzięki partnerstwom w innymi instytucjami. W ramach usług dla grupy wiekowej 0-5 lat prowadzona jest aktywna współpraca pomiędzy bibliotekami a żłobkami, przedszkolami, jednostkami służby zdrowia i innymi organizacjami na po-

⁶¹ J. Smuda, *Project LEAP: Cuyahoga County Public Library's investment in literacy for young children*, *Journal of Youth Services in Libraries* 2002, vol. 15, no. 2, pp. 20-23.

⁶² M. Block, *The thriving library: Successful strategies for challenging times*, Medford 2007, p. 9.

⁶³ F. Williams, H. Churchill, *Empowering parents in Sure Start local programmes*, Birkbeck 2006.

ziomie rządowym i pozarządowym, zaś jej nadrzędnym celem jest zapewnienie najlepszych standardów obsługi, wynikających bezpośrednio z holistycznego podejścia do działań na rzecz rodziny⁶⁴. Jest to konieczne, jeśli biblioteki chcą wyjść poza swoje dotychczasowe ramy działań i poszerzyć tradycyjny krąg odbiorców o osoby dotychczas nie korzystające z ich usług. Nawiązanie kontaktu ze szpitalnym oddziałem położnictwa i poradniami zdrowia dzieci może pomóc w rozpowszechnianiu informacji o inicjatywach bibliotecznych dla dzieci i rodziców oraz przygotowywaniu ewentualnych wydarzeń uwzględniających udział ekspertów (pediatrów, psychologów, położnych i pielęgniarek środowiskowych). Podobny efekt można uzyskać poprzez kontakt z urzędem miejskim lub gminy, a także z wszelkimi aktywnymi w sąsiedztwie mediami. W ostatnich latach zwraca się dużą uwagę na aktywizację rodzin wykluczonych społecznie ze względu na ubóstwo oraz niepełnosprawność dziecka. Odpowiednie jednostki opieki społecznej, rehabilitacyjnej i terapeutycznej, oraz stowarzyszenia mogą pomóc w dotarciu do nich z informacją od biblioteki.

Przykład intensywnej kooperacji bibliotek publicznych z centrami Sure Start w Wielkiej Brytanii pokazał, jak wiele korzyści przynoszą wspólnie podejmowane działania – w tym przypadku biblioteki zdobyły nowe grupy czytelników oraz zatrudniono dodatkowych bibliotekarzy do zapewnienia wysokiej jakości obsługi beneficjentów tego programu, ustanowionego w 1998 r. i finansowanego przez rząd brytyjski⁶⁵. Dotychczasowe doświadczenia pokazują, że biblioteki świetnie budują partnerstwa lokalne i nie tylko w ramach projektów opartych na rozdawnictwie książek (pakietów edukacyjnych)⁶⁶. Wiele z tego typu partnerstw rozwinęło się podczas wprowadzania, najpierw w Wielkiej Brytanii, a potem na terenie innych państw, programu *Bookstart* i jego naśladowców⁶⁷.

W Polsce pionierem w zakresie przekazywania niemowlętom darmowych pakietów książek była wrocławska Miejska Biblioteka Publiczna wraz ze swoim projektem *Na dobry początek*⁶⁸, od 2014 r. natomiast realizowana była kampania

⁶⁴ K. Peifer, L. Perez, *Effectiveness of a coordinated community effort to promote early literacy behaviors*, *Maternal & Child Health Journal* 2011, vol. 15, issue 6, pp. 765-771.

⁶⁵ R. Spacey, *Family learning and public libraries: A scoping study*, Leicester 2005.

⁶⁶ *The contribution of early years bookgifting programmes to literacy attainment: A literature review*, Sheffield 2014.

⁶⁷ Więcej na ten temat zob. m.in.: B. Wade, M. Moore, *Bookstart: A qualitative evaluation*, *Educational Review* 2003, vol. 55, issue 1, pp. 3-13; M. Zając, *Darmowa książka dla nowonarodzonego dziecka: jeden pomysł – wiele realizacji*, [w:] *Książki w życiu najmłodszych*, red. Mariola Antczak, Agata Walczak-Niewiadomska, Warszawa, Łódź: Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2015, s. 133-141.

⁶⁸ J. Grzelczyk, *„Na dobry początek” – projekt Miejskiej Biblioteki Publicznej we Wrocławiu promujący czytelnictwo od najmłodszych lat* [on-line], *Biuletyn EBIB* 2011, nr 4(122) [dostęp 8 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ebib>.

Fundacji ACBXXI Cała Polska Czyta Dzieciom *Pierwsza Książka Mojego Dziecka*⁶⁹. Największym przedsięwzięciem tego typu na terenie naszego kraju jest projekt Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego uruchomiony pod koniec 2017 r. (operatorem jest Instytut Książki), polegający na przekazywaniu młodym rodzicom na oddziałach położniczych szpitali w całej Polsce „wyprawek czytelnicznych”⁷⁰. Kolejnym etapem programu jest pilotażowy projekt skierowany do trzylatków, który rozpoczął się we wrześniu 2018 r. we współpracy z bibliotekami publicznymi⁷¹.

Inspiracji do redefiniowania dotychczasowych form współpracy z przedszkolami dostarcza norweski projekt BOKTRAS realizowany w latach 2005-2008 przez trzy biblioteki publiczne i siedem przedszkoli z terenu 3 gmin. Pomysłodawcami było Narodowe Centrum Edukacji i Badań nad Czytelnictwem (Uniwersytet w Stavanger) oraz Norweski Urząd Archiwistyki, Bibliotek i Muzeów. Projekt miał swoje początki w krajowej strategii rozbudzania zainteresowania książką i czytaniem oraz wyposażania dzieci i młodzieży w umiejętności i kompetencje niezbędne do korzystania z bibliotek (*Gi rom for lesing!* / „Zróbcie miejsce do czytania!”)⁷². Jego celem było przede wszystkim stworzenie kultury czytania w przedszkolach poprzez współpracę z bibliotekami, jak również wspieranie procesu edukacyjnego poprzez wykorzystanie aktywności czytelnicznych do stymulacji umiejętności językowych. W podsumowaniu postulowano rozszerzenie sieci placówek o przedszkola działające w środowiskach imigranckich w celu aktywnego włączania dzieci i ich rodziców w proces asymilacji⁷³.

Niestety brakuje badań na temat struktury księgozbiorów gromadzonych na potrzeby edukacyjne w polskich przedszkolach (publicznych i prywatnych), ale z dużą dozą prawdopodobieństwa można założyć, że każda tego typu placówka

pl/images/stories/numery/122/122_grzelczyk.pdf/; „Na dobry początek” – wyprawki czytelniczne dla wrocławskich noworodków [on-line]. Miejska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu [dostęp 15 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.biblioteka.wroc.pl/home/2013-10-17-10-18-39/na-dobry-poczatek/>

⁶⁹ *Pierwsza Książka Mojego Dziecka* [on-line]. Fundacja ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom [dostęp 15 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/pkmd/>

⁷⁰ *Mała książka wielki człowiek* [on-line]. Instytut Książki [dostęp 8 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://wielki-czlowiek.pl/>

⁷¹ *Wyprawka Czytelnicza dla trzylatka* [on-line]. Instytut Książki [dostęp 10 grudnia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://wielki-czlowiek.pl/trzylatki/>

⁷² Więcej informacji o strategii zob. *Gi rom for lesing! Veien videre* [on-line]. Oslo 2007 [dostęp 27 maja 2017]. Dostępny w World Wide Web: http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/GRFL_Veien%20videre.pdf/

⁷³ L. B. Bråthen, *NORWAY: Books in the kindergarten* [on-line], Scandinavian Library Quarterly 2007, vol. 40, no. 3 [dostęp 27 maja 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://slq.nu/?article=norway-books-in-the-kindergarten/>

posiada w swoich materiałach książki dla dzieci, wykorzystywane w codziennej pracy z nimi. Można się też domyślać, iż przekrój jakościowy przechowywanej literatury jest bardzo zróżnicowany, co wynika z braku strategii gromadzenia kolekcji. Nawiązanie współpracy z biblioteką publiczną (albo jej rozwinięcie poza tradycyjne wizyty przedszkolaków w księżnicy na sesjach głośnego czytania) skutkowałoby podniesieniem poziomu literatury, zarówno pod względem merytorycznym, jak i estetycznym, zwłaszcza, gdyby tym działaniom towarzyszyły specjalnie opracowane materiały pomocnicze (broszury, wykazy publikacji itp.). Dzięki dostarczeniu do przedszkoli umiejętnie wyselekcjonowanej literatury lub zapewnieniu obecności wyspecjalizowanego personelu można efektywnie dotrzeć do tych rodziców, którzy nie mają czasu lub potrzeby korzystania z usług biblioteki publicznej (często czynnikiem powstrzymującym ich od odwiedzin jest też odległość do najbliższej placówki). Korzyść zatem jest obopólna (czy też nawet „obotrójna”) – dzieci i ich rodzice otrzymują dostęp do najlepszych książek dobranych do kategorii wiekowej, nauczyciele są wspierani w procesie inicjacji czytelniczej korzystając z doświadczeń bibliotekarzy, a ci ostatni zyskują niepowtarzalną okazję do promocji swojej działalności. Kooperacja z różnego rodzaju jednostkami na danym terenie przydaje się też, jeśli biblioteka rozważa wprowadzenie usług informacyjnych (np. bazy danych na temat żłobków, przedszkoli i szkół, a także ośrodków zdrowia i opieki społecznej w okolicy).

Ewaluacja programów dla dzieci najmłodszych, prowadzonych w bibliotekach publicznych Stanów Zjednoczonych i Europy, wskazała na kilka głównych, powtarzających się bez względu na kraj i środowisko, problemów, z jakimi muszą się mierzyć bibliotekarze. Najczęściej pojawia się kwestia braku wystarczających środków finansowych, zwłaszcza w placówkach, dla których obsługa czytelnika dziecięcego nie jest priorytetem. Biblioteki mają też problem, wynikający przede wszystkim z braku funduszy, z organizacją programów pozabibliotecznych, np. na terenie żłobków i przedszkoli, które stanowią istotny element strategii docierania do środowisk nieczytających. Poważnym ograniczeniem dla utrzymania odpowiedniego poziomu zajęć jest też zbyt mała liczba (lub wręcz brak) wyspecjalizowanych bibliotekarzy, doświadczonych zwłaszcza w pracy na temat rozwoju dziecka z dzieckiem najmłodszym i dysponujących wiedzą psychologiczno-pedagogiczną w pierwszych latach życia⁷⁴. Warto więc poświęcić nieco uwagi problemom związanym z kwalifikacjami i doksztalcaniem zawodowym bibliotekarzy pracujących z najmłodszymi użytkownikami biblioteki i ich rodzinami.

⁷⁴ A. Yilmaz, *Public policies and public library-emergent literacy relationship in the USA*, pp. 123-124.

4.4. Kwalifikacje oraz doksztalcanie zawodowe bibliotekarzy pracujących z dziećmi w wieku 0-5 lat i ich rodzinami – ewolucja wymogów

W latach 70. i 80. XX wieku wymagania odnośnie do umiejętności i wiedzy, jakie powinien posiadać bibliotekarz pracujący z niemowlętami, ulegały stopniowemu doprecyzowaniu, m.in. dzięki zaangażowaniu i publikacjom praktyków, zwłaszcza amerykańskich. Dyskutowano na temat pożądanych kompetencji kadry w pracy z najmłodszymi dziećmi, opracowano w tym celu rekomendacje wspierające proces edukacyjny bibliotekarzy. Proponowano m.in. poszerzenie treści programów nauczania studentów bibliotekarstwa i szkoleń zawodowych o elementy edukacji przedszkolnej, teorii uczenia się i zabawy oraz rozwoju człowieka⁷⁵. Sugerowano też uzupełnienie oferty dydaktycznej w szkołach dla przyszłych bibliotekarzy o zajęcia w zakresie rozwoju i psychologii dziecka, metod nauczania czytania oraz specjalne praktyki zawodowe⁷⁶.

W 1980 r. Frances A. Smardo wśród kluczowych kwalifikacji pracowników bibliotek dla dzieci wymieniała: rozumienie kolejnych etapów rozwoju dziecka, zdolność do współpracy z rodzicami, a także orientację na rynku literatury dla dzieci oraz z zakresu psychologii dziecka (na potrzeby kolekcji tworzonej dla opiekunów)⁷⁷. Inni specjaliści zwracali dodatkowo uwagę na znajomość środowiska rodzinnego małego czytelnika⁷⁸. Do umiejętności ściśle związanych z profilem czytelnika dołączano wiedzę w zakresie narzędzi ewaluacyjnych i analitycznych, możliwych do wykorzystania w odniesieniu do prowadzonych usług⁷⁹.

⁷⁵ D. G. Farrell, Library and information needs of young children, [in:] *National commission on libraries and information science, library and information science needs of the nation: Proceedings of a conference of the needs of occupational, ethnic, and other groups in the United States*, Washington 1974, pp. 143-261. Cyt. za: F. A. Smardo, *Are librarians prepared to serve young children?*, Journal of Education for Librarianship 1980, vol. 20, no. 4, p. 277.

⁷⁶ K. Krueger, *They didn't tell me it would be like this and other what do you do tales*, Illinois Libraries 1976, vol. 58, pp. 786-791. Cyt. za: F. A. Smardo, *Are librarians prepared to serve young children?*, p. 277.

⁷⁷ F. A. Smardo, *Are librarians prepared to serve young children?*, p. 275.

⁷⁸ E. R. McKinney, *The good seed: Library planning for urban disadvantaged children ages 3 to 7*, Kalamazoo 1970. Cyt. za: F. A. Smardo, *Are librarians prepared to serve young children?*, p. 275.

⁷⁹ M. M. Kimmel, Paper for president's conference, [in:] *The changing role in children's work in public libraries: Issues and answers. A post-conference report on a pre-conference workshop*, Detroit 1977, pp. 30-31. Cyt. za: F. A. Smardo, *Are librarians prepared to serve young children?*, p. 275.

Wyniki badań ankietowych wśród bibliotekarzy amerykańskich wskazywały zgodnie na brak odpowiedniego przygotowania personelu do świadczenia usług dla dzieci młodszych niż 6 lat; pracownicy często przyznawali się do m.in. niedostatecznej wiedzy na temat materiałów adekwatnych dla tak młodej grupy wiekowej oraz zbyt ogólnego poziomu wykształcenia i szkoleń⁸⁰. Wobec szybko postępującej zmiany w obsłudze najmłodszych użytkowników, jaka dokonywała się w tamtym okresie w bibliotekach, postulowano, aby wprowadzić na stałe do edukacji bibliotekarzy elementy wczesnego rozwoju językowego, socjologii dzieciństwa oraz metod interaktywnej współpracy z dzieckiem⁸¹. Za stosowne uznano wzięcie pod uwagę zatrudnianie specjalistów pedagogów z doświadczeniem w pracy z dzieckiem w wieku 0-6 lat, ewentualnie zaproszenie ich do współpracy w placówce bibliotecznej na zasadzie wolontariatu⁸².

Rekomendacje ekspertów wyznaczonych w 1980 r. przez ogólnokrajowe stowarzyszenia⁸³ w 1980 r., opracowane na potrzeby rozwoju usług bibliotekarzy dla najmłodszych dzieci, zawierały:

- ukończenie kursu w zakresie rozwoju dziecka lub edukacji przedszkolnej,
- przeszkolenie lub doświadczenie w pracy z rodzicami i osobami dorosłymi,
- aktywne członkostwo w zawodowej organizacji zajmującej się zagadnieniami wczesnego dzieciństwa,
- wykorzystanie potencjału starszych osób (emerytów) na rzecz wolontariatu (np. w ramach czytania dzieciom),
- wykorzystanie specjalistów od wczesnej edukacji jako konsultantów⁸⁴.

Jednym z pierwszych programów nauczania skierowanych do osób pragnących pracować z dzieckiem w wieku 0-5 lat w bibliotece był *Early Childhood Specialist Program* uruchomiony w Centralnym Uniwersytecie Północnej Karoliny (USA). Składał się z trzech uzupełniających się części: treści teoretycznych, modelowego centrum wczesnych etapów nauczania oraz praktyk z dziećmi i ich rodzicami. Część teoretyczna obejmowała wiedzę z zakresu edukacji przedszkolnej, metod i usług stosowanych w pracy z małymi dziećmi, edukacji rodziców,

⁸⁰ B. East, *Early childhood creative library: Interim report*, Washington 1975. Cyt. za: F. A. Smardo, *Are librarians prepared to serve young children?*, p. 276.

⁸¹ B. Tate, P. C. Lange, *The role of the public library as an alternative force in early childhood education*, Washington 1974. Cyt. za: F. A. Smardo, *Are librarians prepared to serve young children?*, p. 276.

⁸² *Recruitment and training of volunteers to work with young children and library materials*, American Library Association, Children's Services Division, Preschool Services and Parent Education Committee, *Top of the News* 1974, issue 3, pp. 63-67.

⁸³ National Association for the Education of Young Children, Association for Childhood Education International.

⁸⁴ F. A. Smardo, *Are librarians prepared to serve young children?*, p. 283.

relacji na linii szkoła-społeczność⁸⁵. Na początku lat 80. XX wieku w Szkole Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu w Pittsburgu (USA) ruszył kurs na temat obsługi bibliotecznej programów wczesnego nauczania, który zawierał wstęp do podstaw teorii czytania jako procesu uczenia się, kreatywnej dramy oraz ewaluacji programów telewizyjnych na potrzeby dzieci i rodziców⁸⁶.

W następnych latach działalność bibliotek publicznych na rzecz wczesnej alfabetyzacji i pracy z rodziną została uznana przez środowisko za ważną część ich usług. Wyrazem tego stanowiska było oficjalne stworzenie pojęcia *early years librarian* (bibliotekarz wczesnodziecięcy)⁸⁷. Przyznano też, że praca z najmłodszymi dziećmi i ich rodzinami wymaga specjalnych kwalifikacji, których zdobycie umożliwiały przeróżne kursy i warsztaty. W jednym z nich, opracowanym i wdrożonym przez CILIP, największe brytyjskie stowarzyszenie bibliotekarzy i specjalistów informacji, sprecyzowano efekty kształcenia:

- zwiększona świadomość potrzeb rodzin z małymi dziećmi i metod ich wspierania,
- lepsze zrozumienie wytycznych dla osób pracujących z małymi dziećmi (*Early Years Foundation Stage* – EYFS⁸⁸) i wykorzystanie ich na potrzeby biblioteki,
- zapoznanie się z przykładami dobrych praktyk,
- nowe pomysły na organizację spotkań i innych promujących bibliotekę aktywności,
- poszerzenie wiedzy na temat rozwoju języka i alfabetyzacji,
- strategie rozwijania umiejętności czytelnich oraz czytania dla przyjemności,

⁸⁵ *Learning Institute of North Carolina: Evaluation report for Institute for Public Libraries in service to young children*, Washington 1973. Cyt. za: F. A. Smardo, *Are librarians prepared to serve young children?*, p. 278.

⁸⁶ *New course at Pittsburgh*, Australian Library Journal 1976, April, vol. 25, p. 99. Cyt. za: F. A. Smardo, *Are librarians prepared to serve young children?*, p. 278.

⁸⁷ Po raz pierwszy termin ten pojawił się w publikacji: C. Rankin [et al.], *The role of the early years librarian in developing an information community: A case study of effective partnerships and early years literacy within a Sure Start project in Wakefield* [on-line]. 2007 [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.cais-acsi.ca/ojs/index.php/cais/article/viewFile/727/484/>

⁸⁸ *Early Years Foundation Stage*, czyli ustawowo przyjęte na terenie Wielkiej Brytanii struktury działania w ramach edukacji i opieki nad dziećmi od urodzenia do końca roku szkolnego, w którym dziecko kończy 5 lat. Wytyczne EYFS, obowiązujące dla każdego praktyka pracującego z tą grupą wiekową, w tym bibliotekarzy, skupiają się na wyznaczeniu kluczowych obszarów rozwoju dziecka nie uczęszczającego jeszcze do szkoły: indywidualnego, społeczno-emocjonalnego, fizycznego oraz językowego. Zob.: *Early years foundation stage* [on-line]. Gov.uk [dostęp 14 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage/>

- zwiększenie pewności w wyborze i wykorzystaniu źródeł, jak również we wspieraniu dzieci, rodziców oraz opiekunów,
- zdobycie wiedzy na temat rozporządzeń legislacyjnych oraz zasad bezpieczeństwa w pracy z dzieckiem⁸⁹.

Program tworzyły następujące obszary tematyczne: wczesne lata – kontekst, rozwój językowy i alfabetyzacja we wczesnych latach, obszary EYFS, rola bibliotek i personelu bibliotecznego, promocja biblioteki, efektywne strategie promocji, aktywności biblioteczne dla małych dzieci i ich rodzin, zasoby dla małych dzieci, sposoby efektywnego korzystania i promocji książek, strategie i priorytety działania, wspieranie rodziców i opiekunów, uwarunkowania prawne i bezpieczeństwa dziecka⁹⁰.

W Wielkiej Brytanii opracowano kurs, skoncentrowany na promocji biblioteki wśród rodzin oraz zachęcaniu ich do poznawania świata książki. Skierowany on był zarówno do praktykujących już bibliotekarzy dziecięcych, ale potrzebujących nowych umiejętności, jak i do innych pracowników służb publicznych, działających w programach prowadzonych na terenie Anglii (typu *Sure Start* i *Bookstart*)⁹¹. Warto zaznaczyć, że w latach 2003-2006, w ramach projektu realizowanego przez CILIP, Fundację Esmée Fairbairn oraz rządową Radę Muzeów, Bibliotek i Archiwów, powołano do życia sieć biblioteczną „dla wczesnych lat” (*Early Years Library Network*), której celem było podniesienie jakości obsługi w bibliotekach dzieci w wieku przedszkolnym poprzez zapewnienie rządowego mechanizmu wsparcia (finansowego i merytorycznego) dla dużej liczby specjalistów zatrudnionych w placówkach⁹².

Dodatkową opcję kształcenia dostarczają zagraniczne ogólnokrajowe projekty poświęcone promocji czytelnictwa wśród małych dzieci, uzależniające implementację programu w bibliotece od obowiązkowego zaliczenia kursu lub warsztatów. W ten sposób zorganizowana została oferta w ramach sieci *Family Place Libraries*⁹³

⁸⁹ *Online Training Programmes* [on-line]. CILIP: The library and information association [dostęp 7 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <https://archive.cilip.org.uk/products-services/onsite-training/course?title=&tid=2943/>

⁹⁰ *Early years library provision* [on-line]. CILIP: The library and information association [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://archive.cilip.org.uk/products-services/onsite-training/working-children-young-people/early-years-library-provision/>

⁹¹ *Sure Start* [on-line]. Department of Education [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.education-ni.gov.uk/articles/sure-start/>; *Bookstart* [on-line]. Booktrust [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.booktrust.org.uk/what-we-do/programmes-and-campaigns/bookstart/>

⁹² C. Rankin [et al.], *The role of the early years librarian in developing an information community...*

⁹³ *Family Place Libraries* [on-line] [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.familyplacelibraries.org/>

oraz *Every Child Ready to Read*⁹⁴, w których przewidziano podnoszenie kompetencji bibliotekarzy poprzez spotkania z certyfikowanymi trenerami. Z uwagi na szczególną sytuację placówek z małych i wiejskich gmin często dostępna jest możliwość zdobycia uprawnień dzięki uczestnictwu w szkoleniu online.

Niektórzy praktycy jeszcze bardziej precyzują obszar wiedzy, jaką powinien posiadać bibliotekarz w pracy z małym dzieckiem, zalecając zapoznanie się z różnymi metodami nauczania czytania, a zwłaszcza z metodą stosowaną w edukacji dzieci w pobliskich szkołach. Ułatwia to lepsze przygotowanie oferty bibliotecznej, a także nawiązanie współpracy z placówkami edukacyjnymi. Do szeregu umiejętności i kwalifikacji bibliotekarza wczesnodziecięcego ostatnio dołącza się też umiejętności zarządzania i przywództwa, co związane jest z częstą potrzebą współpracy z innymi instytucjami, ale też możliwościami pozyskiwania funduszy z różnych źródeł, a następnie opracowania i kierowania projektami⁹⁵.

Coraz częściej mówi się o potrzebie uczenia się tego, jak przekazywać użytkownikom bibliotek wiedzę o bezpiecznym i efektywnym korzystaniu z dobrodziejstw elektronicznej rzeczywistości. Wyzwaniem na następne lata będzie opracowanie kompleksowych programów kształcenia bibliotekarzy w zakresie nowych urządzeń i technologii, a jednocześnie przygotowanie placówek na szerszą działalność w zakresie edukacji medialnej (włączając kompleksowe szkolenia kadry na temat bezpiecznego środowiska internetowego i związanych z tym zagadnień, np. cenzury treści w Internecie).

Tymczasem w większości krajów europejskich środowisko bibliotekarskie radzi sobie z wymienionymi zagadnieniami w różnoraki sposób, często poprzez specjalistyczne szkolenia dla kadry (stacjonarne i e-learningowe), udostępnianie baz wiedzy i serwisów internetowych poświęconych temu obszarowi oraz tworzenie oddolnych inicjatyw, takich jak mniej lub bardziej formalne grupy kontaktów i wymiany doświadczeń, a także poprzez wprowadzanie szkoleń z tego zakresu w trybie podyplomowym. Przykładowo: od 2007 r. holenderscy bibliotekarze, nauczyciele i osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą mogą korzystać z oferty studiów podyplomowych przygotowujących ich do pracy z najnowszymi technologiami podczas zajęć z dziećmi (2-16 lat). Program, opracowany w Narodowej Akademii Mediów i Społeczeństwa, od początku swego istnienia umożliwił zdobycie tytułu „Narodowego Trenera Mediów” (*National Media Coach*) ponad 1 250 specjalistom wykorzystującym media w pracy z dziećmi⁹⁶.

⁹⁴ *Every Child Ready to Read @ Your Library* [on-line] [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://everychildreadytoread.org/>

⁹⁵ C. Rankin, A. Brock, People and partnerships, skills and knowledge, [in:] *Library services from birth to five...*, p. 108.

⁹⁶ *Media smart with Dutch National Media Coaches!* [on-line]. SCL News 2009 [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ifla.org/files/assets/>

Bardzo możliwe, że w ramach doskonalenia zawodowego bibliotekarzy dziecięcych wymagane będzie uzupełnienie wykształcenia o umiejętności technologiczne i informacyjne w odniesieniu do pracy z dziećmi najmłodszymi – nawet od pierwszego roku życia poczynając – i ich rodzinami⁹⁷. Uzupełnianie wiedzy pracowników bibliotek ma obejmować zagadnienia związane z rolą mediów w życiu dziecka, ale też uświadamianie rodzicom, jaki wpływ na ich pociechy może mieć korzystanie we wczesnym wieku z telewizji, komputerów, telefonów, smartfonów, tabletów i gier elektronicznych. W dobie coraz powszechniejszego dostępu do urządzeń mobilnych i traktowania ich jako kolejnego źródła rozrywki, zaleca się edukowanie ich użytkowników zarówno pod kątem technologii jak i bezpieczeństwa. Powstał już nawet nowy termin *App literacy* określający nabywanie umiejętności obsługi urządzeń mobilnych (smartfon i tablet). W bibliotekarskiej literaturze fachowej można znaleźć coraz więcej porad i wskazówek na temat wykorzystania tabletów i aplikacji w bibliotece nie tylko dziecięcej⁹⁸.

Odchodzenie polskich ośrodków akademickich od kształcenia na potrzeby bibliotek (i przekierowanie wysiłków na obszary ściśle związane z zarządzaniem informacją i wiedzą) skutkuje zmniejszeniem możliwości pozyskania specjalistycznej wiedzy na temat obsługi dzieci i młodzieży w bibliotece publicznej. Sprawę dodatkowo komplikuje fakt, że od 2013 r., na mocy tzw. ustawy deregulacyjnej, od kandydatów na stanowisko bibliotekarza publicznego nie wymaga się wykształcenia kierunkowego. Analiza wszystkich dostępnych w roku akademickim 2014/15 (stan na marzec 2015 r.) kierunków oferujących kształcenie bibliotekarzom na poziomie akademickim w Polsce (na podstawie danych zaczerpniętych z systemu POLON) wykazywała, że tematyka bibliotekarstwa dziecięcego jest realizowana na każdym z nich w formie pojedynczych przedmiotów, ale ścieżkę specjalizacyjną poświęconą wyłącznie temu obszarowi zagadnień

libraries-for-children-and-ya/newsletters/december-2009.pdf/; *Welkom bij de Nationale Opleiding MediaCoach!* [on-line]. Mediaenmaatschappij.nl [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.mediaenmaatschappij.nl/opleidingen/nationale-opleiding-mediacoach/>

⁹⁷ *Remember toddler privacy online* [on-line]. Dublin Institute of Technology (DIT), Science Daily 2013, 2 September [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.sciencedaily.com/releases/2013/09/130902123916.htm/>

⁹⁸ W tematykę użytkowania tabletów w polskich bibliotekach wprowadził Program Rozwoju Bibliotek w projekcie *Tablety w Twojej bibliotece* – zob. *Tablety w Twojej bibliotece* [on-line]. Program Rozwoju Bibliotek [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://frsi.org.pl/tablety-w-twojej-bibliotece-jak-je-atrakcyjnie-udostepniac/>. Zob. też: N. Hennig, *Selecting and evaluating the best mobile apps for library services*, Library Technology Reports 2014, vol. 50, no. 8, pp. 5-14; S. Q. Thompson, *Setting up a library iPad program: Guidelines for success*, College & Research Libraries News 2011, vol. 72, no. 4, pp. 212-236.

znaleziono tylko w ofercie jednej uczelni⁹⁹. Jednym z nielicznych kursów edukujących szerzej specjalistów w tym zakresie są studia podyplomowe *Literatura i książka dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności* realizowane przez Instytut Literatury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z Wydziałem Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii UW. Pośród przedmiotów wchodzących w skład studiów, w większości skoncentrowanych na zagadnieniach literaturoznawczych, znajdują się dwa nawiązujące do bibliotekarstwa: *Pedagogika zabawy w pracy z książką* oraz *Praca z czytelnikiem w bibliotece*¹⁰⁰.

Niedostatki formalnego (na poziomie uniwersyteckim) trybu kształcenia bibliotekarzy dziecięcych w Polsce próbują wypełniać same biblioteki oraz instytucje z nimi współpracujące, m.in. organizacje pozarządowe (NGO). Treści przekazywane są najczęściej w trakcie jedno- bądź dwudniowych konferencji, a także w ramach warsztatów lub szkoleń. Spotkania te często mają charakter regionalny będąc częścią oferty metodycznej wojewódzkich bibliotek publicznych¹⁰¹. Swoją ofertę szkoleniową przedstawia również sieć bibliotek pedagogicznych, kierując ją głównie do bibliotekarzy oraz nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej¹⁰².

Pomocą służą warsztaty regularnie organizowane (odpłatnie) przez Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich we współpracy z partnerami (m.in. Biblioteką Narodową, Pedagogiczną Biblioteką Wojewódzką im. Komisji Edukacji Narodowej, Biblioteką Publiczną im. Stanisława Staszica w Dzielnicy Bielany, Goethe-Institut) w Warszawie. Warsztaty te, dotyczące czytelnictwa dzieci i młodzieży

⁹⁹ A. Walczak-Niewiadomska, *Przyszłość edukacji bibliotekarzy dziecięcych w świetle międzynarodowych trendów*, [w:] *Region i książka: szkice z dziejów książki regionalnej*, red. E. Andrysiak, E. Steczek-Czerniawska, Kalisz 2016, s. 185.

¹⁰⁰ *Literatura i książka dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności* [on-line]. Instytut Literatury Polskiej. Wydział Polonistyki UW [dostęp 28 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://ilp.uw.edu.pl/strona-glowna-ilp/studia-podyplomowe/literatura-dla-dzieci-i-mlodziezy/>

¹⁰¹ M.in. w Olsztynie (17-18 kwietnia 2016 r.) – ogólnopolska konferencja *Nie zmuszajmy dzieci do czytania – nowe spojrzenie na czytelnictwo dziecięce*, zorganizowana w ramach obchodów 70-lecia Miejskiej Biblioteki Publicznej w Olsztynie i 10-lecia Multimedialnej Biblioteki dla Dzieci ABECADŁO jako seminarium połączone z warsztatami. Zob. *Ogólnopolska konferencja „Nie zmuszajmy dzieci do czytania – nowe spojrzenie na czytelnictwo dziecięce” Olsztyn 17-18.03.2016* [on-line] [dostęp 28 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.abecadlo.olsztyn.pl/konferencja/>

¹⁰² M.in. konferencja „Dzieci lubią książki – książka jako narzędzie wspierające kształtowanie pozytywnych zachowań u dzieci”, która odbyła się 9 maja 2015 r. staraniem Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Biblioteki Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej. Zob. *Konferencja: dzieci lubią książki – książka jako narzędzie wspierające kształtowanie pozytywnych zachowań u dzieci* [on-line]. Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli [dostęp 28 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://zcdn.edu.pl/aktualnosci-biblioteka-pedagogiczna/2023/>

oraz biblioterapii, mogą stanowić dla słuchaczy inspirację do przeprowadzenia zmian w ofercie usług swojej placówki. Wśród tematów, które oferowano w ostatnich latach, były m.in.: „Aktywne formy pracy z czytelnikiem – jak dyskutować o książkach?” (2015-2016), „Nowe media w bibliotece dla młodzieży” (2011), „Zastosowanie bajki terapeutycznej w pracy z dziećmi” (2015), „Biblioterapia w procesie rozwijania kompetencji czytelniczych” (2017-2018), „Niekonwencjonalne metody wspierania czytelnictwa dzieci i młodzieży” (2008-2009, 2016-2017), „Gry planszowe w bibliotece” (2017-2018)¹⁰³.

Niestety bez trudu można zauważyć, że wydarzenia te koncentrują się najczęściej na kwestii wzbudzania i rozwijania ciekawości czytelniczej wśród dzieci, które potrafią już czytać, ewentualnie przedszkolaków. Zdecydowanie rzadziej w bibliotekarstwie polskim pojawiają się oferty szkoleń przeznaczone dla osób pragnących pracować z dzieckiem najmłodszym. Jedną z pierwszych inicjatyw, które zwróciły uwagę środowiska na to zagadnienie kierując swoją ofertę do szerszej niż lokalna publiczność, był projekt *Laboratorium aktywnego bibliotekarza* prowadzony przez Miejską Bibliotekę Publiczną w Olsztynie¹⁰⁴. Celem tego przedsięwzięcia było zainspirowanie środowiska bibliotekarzy z całej Polski (z miejscowości poniżej 20 tys. mieszkańców) możliwością wzbogacenia oferty placówek o działania kierowane do najmniej obecnej w placówkach grupy (dzieci do 3 lat), starano się ponadto wypromować literaturę i przekazać sposoby motywowania czytelnictwa w odniesieniu do dzieci i ich rodziców. Ofertę szkoleniową wzbogaciły projekty Fundacji Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego – *Grupy Zabawowe*, *Biblioteczka dla Najmłodszych*, *Biblioteczne zajęcia dla dzieci i rodziców* oraz *Mali Badacze*, rozwijane w wielu przypadkach we współpracy z bibliotekami publicznymi na terenie gmin wiejskich. Każdy z nich wymagał od osoby prowadzącej uczestnictwa w szkoleniu rozwijającym kompetencje animatora, zresztą do dziś można skorzystać z propozycji kursów doskonalących realizowanych w Instytucie Komeńskiego¹⁰⁵. W pewnym stopniu w celu uzupełnienia wiedzy i odnalezienia inspiracji można korzystać z bazy pomysłów dostępnej w serwisie LABiB, sieci polskich bibliotekarzy publicznych służącej transferowi doświadczeń¹⁰⁶.

¹⁰³ Zob. *Archiwalne konferencje SBP* [on-line]. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. Ogólnopolski portal bibliotekarski [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.sbp.pl/konferencje/archiwum_konferencji/

¹⁰⁴ *Ogólnopolska Konferencja Laboratorium Aktywnego Bibliotekarza* [on-line]. Leksykon Kultury Warmii i Mazur, 2011 [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://leksykonkultury.ceik.eu/index.php/Og%C3%B3lnopolska_Konferencja_Laboratorium_Aktywnego_Bibliotekarza/

¹⁰⁵ *Szkolenia dla opiekuna dzieci do lat 3* [on-line]. Instytut Komeńskiego [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://instytutkomenskigo.pl/>

¹⁰⁶ *Labib* [on-line] [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://labib.pl/>

Dzisiejsze obowiązujące w wielu krajach treści, tworzące trzon wiedzy na studiach bibliotekarskich, traktują dzieci i młodzież równorzędnie, rzadko wyróżniając grupę najmłodszych użytkowników. Podstawowym krokiem, gwarantującym wysoką jakość przygotowania bibliotekarzy do obsługi dzieci najmłodszych, byłoby oficjalne wyodrębnienie tej kategorii w programach nauczania.

Zawód pracownika biblioteki publicznej podlegał wielu zmianom na przestrzeni lat, dążąc w kierunku coraz większej specjalizacji profesji. Obecnie powszechnie uznawane stanowisko bibliotekarza dziecięcego, ze względu na coraz bardziej dostrzeganą w skali międzynarodowej kategorię użytkownika najmłodszego, może w najbliższych latach ulegać dalszym przekształceniom, na co wskazuje chociażby funkcjonujący w literaturze anglosaskiej termin bibliotekarza wczesnodziecięcego (*early years librarian*). Być może na tym dyskusja się nie skończy, ponieważ pojawiały się już sugestie poszerzenia kompetencji bibliotekarza pracującego z dziećmi i mianowanie go wręcz trenerem alfabetyzacji (*literacy coach*). Do obowiązków takiego trenera należałoby wspieranie rodziców w procesie alfabetyzacji dzieci poprzez stałą współpracę w ramach placówki szkolnej lub biblioteki publicznej¹⁰⁷.

Analiza dostępnych w różnych mediach doniesień na temat rozszerzania oferty bibliotecznej o działania dla dzieci w wieku 0-5 lat (lub uzupełniania jej o „czytelników” najmłodszych) skłania do kilku refleksji. Przede wszystkim, ta grupa użytkowników, a szczególnie dzieci 0-2-letnie, budzi zainteresowanie narastające stopniowo od początku XXI wieku ze strony środowiska bibliotekarskiego. Maluchy pojawiają się w zróżnicowanym tempie w księżnicach na świecie. Różnice widoczne zwłaszcza między placówkami z kręgu anglosaskiego (USA, Kanada, Wielka Brytania) a pozostałymi krajami Europy Południowej i Centralnej, mogą wynikać z powolnego transferu wiedzy spowodowanego m.in. barierą językową i brakiem stosownych publikacji o charakterze praktycznym. Niezależnie od niejednakowego stopnia przenikania koncepcji obsługi najmłodszych użytkowników do bibliotekarstwa publicznego obserwuje się trend wzrostowy w tym zakresie. Nie zawsze jest on efektem wcześniej zaplanowanych rządowych strategii i polityki czytelniczej danego kraju, często wynika z przedsięwzięć oddolnie podejmowanych przez samych bibliotekarzy.

W podsumowaniu ogółu rozważań zawartych w całym rozdziale stwierdzić można, że biblioteki publiczne dla dzieci w coraz większym stopniu otwierają się potrzeby dzieci jeszcze nie czytających. Poza książkami, tradycyjnymi i w nowych formatach, obecnymi w zbiorach każdej placówki tego rodzaju, gromadzone są zabawki i inne przedmioty, które mogą rozwijać zdolności poznawcze dziecka. Biblioteki oferują zajęcia uwzględniające jedną lub więcej form pracy. Wszelkie działania biblioteczne (aktywne i pasywne) nawiązujące do poznawania liter, cyfr,

¹⁰⁷ P. Deane, *Literacy redefined*, Library Journal 2004, vol. 129, no. 14, p. 49.

druku i literatury, traktowane mogą być jako formy wspierające nabywanie umiejętności przedczytelniczych. Pojawia się także bardziej wyraźna kategoria usług dla opiekuna, z akcentem na rodziców partycypujących aktywnie w zajęciach. Przemiany widać też w przystosowaniu placówek, zarówno jeśli chodzi o przestrzeń, jak i wypełniające ją wyposażenie, przygotowywane z myślą o komforcie odwiedzających je rodzin.

Doświadczenie pokazuje, że wielu opiekunów traktuje zajęcia biblioteczne jako darmową formę opieki nad dzieckiem, podczas gdy bibliotekarze nie mają uprawnień ani często wiedzy na temat profesjonalnego zajmowania się najmłodszymi użytkownikami. Sytuacja ta dowodzi braku porozumienia między obiema stronami, jak również niepotrzebnie rodzi konflikty i stres. Część działań bibliotecznych dla tak małych dzieci może osiągnąć pozytywne rezultaty dopiero przy założeniu, że udział w nich weźmie wspólnie rodzic (opiekun) z dzieckiem. W takich przypadkach radzi się przed przyjęciem nowego członka grupy poprosić o zapoznanie się z regulaminem spotkań oraz jego zaakceptowanie. Podstawową zasadą uczestnictwa dziecka w zajęciach powinna być obligatoryjna asysta rodzica lub opiekuna (członka rodziny). Ponieważ wspomniane zachowania wynikają najczęściej z niewiedzy bądź też nieświadomości opiekunów, niezmiernie ważne jest edukowanie ich i wyjaśnianie im celu oraz profitów wynikających ze wspólnej zabawy z książką.

Innym problemem, na który zwracają uwagę doświadczeni bibliotekarze pracujący z małymi dziećmi, jest charakter samych spotkań, siłą rzeczy polegający na spontanicznej, nieskrępowanej zabawie. W niektórych przypadkach, w zależności od adaptacji przestrzeni bibliotecznej oraz ogólnie rozumianych warunków organizacyjnych (szczególnie w bibliotekach obsługujących wspólnie dzieci, młodzież i dorosłych), goszczenie niemowląt w murach placówki może wywoływać niezadowolenie pozostałych użytkowników. Niedogodności mają postać dualną – z jednej strony nadmierny hałas i wrażenie chaosu dla czytelników nie korzystających z zajęć, z drugiej zaś lęk rodzica i dziecka wywołany nieodpowiednim dostosowaniem wnętrza do potrzeb najmłodszych. Naturalnie najbardziej komfortowym rozwiązaniem jest organizacja spotkań w osobnym, specjalnie przystosowanym do tego celu, pomieszczeniu w bibliotece, jednak przykłady płynące z wielu bibliotek zagranicznych wskazują raczej na sytuację odwrotną, zmuszającą organizatorów do szukania kompromisu pomiędzy wymaganiami wszystkich użytkowników księżnicy. W sytuacji, gdy w bibliotece brakuje odpowiedniego miejsca, można zorganizować tymczasowe, łatwe do przenoszenia i przekształcania, stacje zabawowe – np. stół z tematycznie dopasowanymi materiałami (książkami, zabawkami, klockami itp.)¹⁰⁸.

¹⁰⁸ J. Ralli, R. G. Payne, *Let's play at the library: Creating innovative play experiences for babies and toddlers*, pp. 50-52.

Równie ważny dla tej grupy wiekowej jest wybór odpowiedniego momentu na zajęcia w bibliotece, zwłaszcza w przypadku dzieci najmłodszych (0-2 lat), które zazwyczaj potrzebują dodatkowego czasu na odpoczynek w ciągu dnia. Dla wielu rodziców ważna będzie pewność, że wybierając się do biblioteki, nie narażą dziecka na infekcje – niektóre placówki, bazując na dotychczasowych doświadczeniach, opracowują i umieszczają w widocznym miejscu informację dla opiekunów dotyczącą profilaktyki chorób, co jest godne polecenia.

Chociaż wprowadzanie dzieci w wieku 0-5 lat oraz ich opiekunów do bibliotek publicznych następuje – jak zresztą sygnalizowano – w zróżnicowanym tempie i natężeniu, pocieszający jest fakt, że w obszarze edukacji bibliotekarzy w innych krajach pojawiła się specjalizacja – bibliotekarza wczesnodziecięcego, co stanowi sygnał podkreślający złożony charakter usług bibliotecznych dla dzieci najmłodszych. Jest to zrozumiałe, jeśli uświadomimy sobie, że oferta dla maluchów i ich opiekunów będzie się różnić od tej tradycyjnie kierowanej do dzieci starszych, i będzie wymagać od bibliotekarza nieco innych umiejętności, narzędzi i form ekspresji. Polskim bibliotekarzom pozostaje więc dokształcanie się na warsztatach i kursach, a także dzielenie się wiedzą na łamach prasy fachowej. Pojawiają się pytania: czy i jak sobie radzą z nową kategorią użytkowników bibliotek publicznych dla dzieci? W jakim zakresie wprowadzają działania wspomagające proces wczesnej alfabetyzacji? Odpowiedzi na nie przyniesie następny rozdział, obejmujący badania empiryczne z tego zakresu w polskich bibliotekach publicznych dla dzieci.

ROZDZIAŁ 5

BIBLIOTEKI PUBLICZNE W POLSCE I ICH DZIAŁALNOŚĆ NA RZECZ WCZESNEJ ALFABETYZACJI W ŚWIELE BADAŃ WŁASNYCH

Badania prowadzone na gruncie polskim na temat bibliotekarstwa dla dzieci i młodzieży od połowy lat 80. XX wieku w Instytucie Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej koncentrowały się na ogólnej ocenie funkcjonalności sieci oraz diagnozie stanu i potencjału tych placówek. Podobny profil miały kolejne analizy sieci wykonywane w latach 2000-2001 oraz 2008-2009, ale dopiero w ostatniej z nich wyraźnie zwracano uwagę na obniżenie dolnej granicy wieku czytelników tworzących grupę najmłodszą (do 14, a od 1987 r. do 15 lat)¹. Niemniej badania te pozostawiły niedosyt ze względu na brak odniesienia do obsługi dzieci najmłodszych, nie objętych jeszcze obowiązkiem szkolnym, chociaż wzmianki na temat grup przedszkolnych pojawiły się w raporcie przedstawiającym wyniki analizy z 2008-2009 r. (głównie w opisie form pracy i aktywnej współpracy bibliotek z przedszkolami)². Dane statystyczne gromadzone na potrzeby Głównego Urzędu Statystycznego również nie dostarczają bardziej sprofilowanych informacji, ograniczając się jedynie do podania udziału procentowego czytelników w wieku do 5 lat w stosunku do ogółu czytelników bibliotek publicznych w Polsce³.

Pierwszą próbą opisu usług dla dzieci najmłodszych na gruncie polskim były badania przeprowadzone w 2012 r. w Uniwersytecie Łódzkim, dotyczące kwestii dostosowania polskich księżnic publicznych do *Wytycznych IFLA dla bibliotek obsługujących niemowlęta i małe dzieci (do 3 lat)*⁴. Te jedyne jak dotąd badania na temat polskich bibliotek publicznych dla dzieci poniżej piątego roku życia

¹ G. Lewandowicz-Nosal, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce: raport z badań*, Warszawa 2012, s. 53-54.

² Tamże, s. 101-104.

³ *Biblioteki publiczne w 2016 r.* [on-line]. Główny Urząd Statystyczny, 2017 [dostęp 25 kwietnia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/biblioteki-publiczne-w-2016-r,14,1.html/>

⁴ A. Walczak-Niewiadomska, *Niemowlak w bibliotece. Historia i perspektywy rozwoju usług w Polsce*, Toruńskie Studia Bibliologiczne 2015, nr 2, s. 115-135.

dotyczyły zarówno usług kierowanych do tej grupy wiekowej, jak i przygotowania placówek na przyjęcie dzieci zwłaszcza w wieku 0-3 lat. Nie można traktować tych badań jako punktu odniesienia do dalszych porównań w stosunku do prezentowanych tutaj danych, chociażby ze względu na inną grupę badawczą. Ankieta z 2012 r. wysłana została bowiem do 1160 bibliotek publicznych świadczących usług dla dzieci i młodzieży według danych dostarczonych przez Bibliotekę Narodową (filii i oddziałów dla dzieci i młodzieży), a zatem do znacznie większej grupy respondentów. Niemniej jednak, pozyskane wówczas dane pozwoliły na dostrzeżenie zmian zachodzących w polskich bibliotekach dziecięcych, ich starań o włączanie najmłodszych dzieci i ich rodziców w poczet użytkowników. Według zebranych wówczas danych 66% bibliotek oferowało usługi dla dzieci w wieku 0-3 lat, wskazywano również na obecność w placówkach sprzętów i rozwiązań tworzących komfortową przestrzeń (stolików z krzeselkami dla dzieci, zbiorów zabawek i książek dla najmłodszych, koszy na książki itp.). Wśród najczęściej spotykanych w bibliotekach aktywności były głośne czytanie oraz teatrzyki i zajęcia plastyczno-ruchowe⁵.

Nie ulega więc wątpliwości, że w dotychczasowych badaniach nad polskimi bibliotekami publicznymi zabrakło badań szczegółowych, skupionych na wczesnej alfabetyzacji i – najszerzej rzecz ujmując – na stanie usług bibliotecznych z tego zakresu. Lukę tę powinny wypełnić badania podjęte w niniejszej pracy, zaprezentowane w tym rozdziale. Rozdział ten zmierza do uzyskania odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie polskie biblioteki publiczne dla dzieci obsługują grupę wiekową dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów. Identyfikacja i charakterystyka usług kierowanych do tego grupy w polskich księżnicach pozwoli na określenie obszarów, poprzez które biblioteki włączają się w proces wczesnej alfabetyzacji.

5.1. Metodologia badań własnych

5.1.1. Przedmiot i cele badań

Przedmiotem badań jest oferta polskich bibliotek publicznych dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów. Celem był opis aktualnie świadczonych usług dla omawianej grupy, bardzo przecież zróżnicowanej, a także charakterystyka form pracy, organizacji przestrzeni placówek oraz kwestia doskonalenia zawodowego bibliotekarzy w odniesieniu do wskazanych użytkowników bibliotek. Pozwoliło to nie tylko na uzupełnienie dotychczasowego stanu wiedzy na temat pracy bibliotek publicznych w Polsce z najmłodszym czytelnikiem dziecięcym, ale także na wskazanie obszarów, które wymagają udoskonalenia w najbliższej przyszłości.

⁵ Tamże, s. 128-129.

5.1.2. Problemy badawcze

Niniejsze badania podjęto z uwagi na potrzebę identyfikacji działań podejmowanych w polskich bibliotekach publicznych dla dzieci w zakresie wczesnej alfabetyzacji. Jak już sygnalizowano, wiele placówek od kilkunastu lat część swojej oferty opracowuje z myślą o rodzinach i dzieciach najmłodszych (a co najmniej od lat 80. XX wieku z myślą o dzieciach w wieku przedszkolnym), jednak brakuje w Polsce danych i wskazówek co do sposobu organizacji pracy i wyposażenia, jak również organizacji przestrzeni.

Badania koncentrują się wokół kilku obszarów, których poznanie jest niezbędne do ustalenia, w jaki sposób polskie biblioteki publiczne obsługują dzieci w wieku 0-5 lat. Podstawowym problemem jest próba ustalenia, ile badanych placówek faktycznie posiada ofertę dla tej grupy i czy są różnice procentowe między obsługą dzieci najmłodszych (0-2 lata) i małych (3-5 lat).

Po ujęciach ilościowych, kolejną grupę problemów badawczych tworzą ujęcia jakościowe, związane z zasobami bibliotecznymi. Ściślej, poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania: Jakiego typu materiały tworzą zbiory w bibliotece obsługującej omawianą grupę? Czy poza książkami gromadzone są też inne rodzaje zbiorów (np. multimedia, gry, zabawki, pomoce dydaktyczne, sprzyjające wczesnej alfabetyzacji itp.)?

Interesujące jest, w jaki sposób biblioteki organizują swoją przestrzeń i jakim sprzętem dysponują w ramach obsługi najmłodszych użytkowników. Jest to problem o tyle istotny, że prowadzenie zajęć z maluchami znacznie wykracza poza standard. Dodać również warto, że formy pracy z dzieckiem dotąd omawiano w literaturze ogólnikowo, gdyż łączono formy dla dzieci małych, starszych oraz młodzieży, tymczasem w przypadku grupy najmłodszej wymagały one doprecyzowania, zarówno ze względu na ich specyficzne odmiany, jak i materiały, jakich się używa podczas zajęć, co stanowi kolejny zespół problemów badawczych. Do tego dochodzi wymóg obecności opiekunów, więc z tego powodu w problemach badawczych nie zabrakło pytań o ofertę kierowaną szczególnie do rodziców, co pozwoliło poznać działania poszczególnych bibliotek w tym zakresie.

Istotne też wydało się uzyskanie odpowiedzi na pytanie, jakim przygotowaniem merytorycznym legitymują się pracownicy badanych bibliotek dla dzieci, a także z jakich źródeł czerpią wiedzę do planowania działań w swojej placówce. Nie trzeba chyba uzasadniać, że czynnik ludzki odgrywa niezwykle istotną rolę w efektywnym działaniu bibliotek, stąd też te problemy również ujęte zostały w badaniach empirycznych.

Aby uzyskać odpowiedzi na sformułowane wyżej grupy problemów badawczych, zarówno ilościowe, jak i jakościowe, które zmierzały do pozyskania danych umożliwiających opis usług i struktury kolekcji dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów, trzeba było podjąć badania w polskich bibliotekach publicznych,

przy użyciu właściwej metody, techniki i narzędzi, którym poświęcona jest następna część rozważań natury metodologicznej.

5.1.3. Metoda, technika i narzędzia badań

Nie ulega wątpliwości, że badań nad wczesną alfabetyzacją w polskich bibliotekach publicznych nie sposób prowadzić bezpośrednio, zarówno ze względu na liczebność placówek, jak i ich rozproszenie, nie wspominając już o liczebności uczestników zajęć z tego zakresu. Dlatego też z różnorodnych metod stosowanych w badaniach nad bibliotekami tutaj została przyjęta metoda badań sondażowych, zwana również sondażem ankietowym. Jest ona „(...) sposobem gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk (...)”⁶.

Trzeba podkreślić, że zjawisko, jakim jest wczesna alfabetyzacja, „rozproszone” w bibliotekach publicznych, jest niezwykle istotne ze względów społecznych i wychowawczych, czego dowiodły rozważania z poprzednich rozdziałów, a co dodatkowo przemawia za koniecznością badań nad nim w kontekście rozwoju i przemian strukturalno-funkcjonalnych bibliotek polskich.

Metodzie sondażu mogą towarzyszyć różne techniki (jak np. wywiad, analiza dokumentów), jednak najbardziej przydatna okazuje się technika ankietowa, czyli taki sposób zbierania danych, który polega – by przypomnieć – na wypełnianiu samodzielnie przez badanych kwestionariusza opracowanego przez osobę prowadzącą badania⁷. Ponieważ szczegóły związane z doбором badanych oraz doбором placówek, do których skierowano kwestionariusze ankiety, zostaną przedstawione nieco później, w tym miejscu skupić się należy na kwestionariuszu, stanowiącym narzędzie badań.

Kwestionariusz ankiety składał się z 17 pytań zamkniętych z możliwością wyboru jednej odpowiedzi (w trzech punktach) lub wielu odpowiedzi (w 14 pozostałych punktach) (zob. załącznik 1.). Kolejne punkty wyszczególnione w ankiecie odwoływały się do ogólnej charakterystyki usług bibliotek publicznych dla dzieci 0-5-letnich przedstawionej w rozdziale trzecim i czwartym niniejszej rozprawy. W ten sposób starano się skorelować wiedzę uzyskaną ze specjalistycznych opracowań – naukowych i fachowych – ze stanem, jaki obecnie reprezentują działające w polskiej sieci bibliotek publicznych filie dla dzieci i młodzieży.

Pierwsze trzy pytania kwestionariusza odwoływały się do zagadnień wprowadzających, mających na celu ustalenie obecności i ogólnego charakteru usług dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów w badanej placówce. W punktach 4-6 pytano o zawartość zbiorów bibliotecznych, a także o sposób organizacji przestrzeni

⁶ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. 2 popr. i rozsz., Warszawa 1998, s. 51.

⁷ Zob. tamże, s. 86-87.

przeznaczonej dla dzieci, z propozycją wyboru spośród trzech podanych odpowiedzi. Dodatkowe pytanie precyzowało, jakie elementy wyposażenia i ekspozycji zbiorów, ułatwiające dzieciom najmłodszym i małym oraz ich opiekunom korzystanie z usług, były dostępne w bibliotece. W dalszej części formularza (pytania 7-13) skupiono się na uzyskaniu wiedzy na temat form pracy z dziećmi w omawianym wieku oraz kształtujących ich czynników (osoba towarzysząca, czas trwania zajęć, ich częstotliwość, pomoce edukacyjne i dydaktyczne, oferta zajęć realizowana poza siedzibą biblioteki). Punkt 14. poświęcono ofercie bibliotecznej dla rodziców, uwzględniającej zarówno opracowywanie z myślą o nich materiałów i zajęć, jak i organizację różnego typu spotkań. Pytanie następne miało na celu identyfikację partnerów współpracujących z bibliotekami w ramach obsługi omawianej grupy, a także określenie charakteru tej kooperacji. Dwa ostatnie punkty ankiety odwoływały się do kwestii doskonalenia zawodowego bibliotekarzy pracujących w placówce z dziećmi w wieku 0-5 lat i ich opiekunami. Pytano o rodzaj przebytych ścieżek kształcenia oraz o źródła wiedzy wykorzystywane przez bibliotekarzy w procesie ustawicznej edukacji zawodowej.

Rozbicie pytania na dwie lub trzy kategorie odbiorców, obecne w niektórych punktach ankiety (2., 7., 8., 9., 10., 11. i 15.) było konieczne ze względu na potrzebę wyraźnego rozgraniczenia usług bibliotecznych pomiędzy te grupy. Chociaż w praktyce rzadko zdarza się, aby na zajęcia uczęszczali dzieci tylko i wyłącznie pasujące do ogólnie ustalonego profilu wiekowego odbiorcy (bo np. towarzyszy im młodsze lub starsze rodzeństwo), to dla wygody respondentów i jasności przekazu konieczne było wprowadzenie takiego podziału.

5.1.4. Założenia hipotetyczne, zmienne niezależne, wskaźniki

Wiadomo, że w badaniach o charakterze jakościowym, a do takich należą badania nad stanem usług z zakresu wczesnej alfabetyzacji w polskich bibliotekach publicznych, nie wprowadza się szczegółowych hipotez roboczych. Mimo to, można hipotetycznie założyć, że stan ten będzie zróżnicowany, m.in. ze względu na cechy charakterystyczne samych bibliotek objętych badaniami. O różnicach będą prawdopodobnie decydować zmienne. W tym miejscu przypomnieć należy, że każde zjawisko, w tym stan wczesnej alfabetyzacji stanowiącej główny przedmiot rozważań, może być uzależniony od pewnych cech badanych bibliotek, które wpływają determinująco na to zjawisko. Są one na ogół niezależne od samych bibliotek, stąd też można je nazwać zmiennymi niezależnymi. Należą do nich np.: lokalizacja biblioteki (w mieście, miasteczku bądź na wsi), liczba placówek bibliotecznych, czy liczba mieszkańców danej miejscowości. Zmienne te dokładniej są omówione w tej części rozważań metodologicznych, które dotyczą kwestii reprezentatywności grupy badawczej oraz organizacji i przebiegu badań. Ponieważ w zależności od tych zmiennych można się spodziewać innych danych, można tu przyjąć (w pewnym uproszczeniu), że wskaźnikami zróżnicowań pomiędzy

badanymi bibliotekami są dane liczbowe zawarte w odpowiedziach na różne pytania kwestionariusza ankiety. Rzecz jasna, wyniki badań oraz ich interpretacja pozwolą zweryfikować pozytywnie lub negatywnie przyjęte założenia.

5.1.5. Kryteria doboru bibliotek i kwestia reprezentatywności grupy badawczej

Status formalny i instytucjonalny polskich bibliotek publicznych świadczących usługi dla dzieci i młodzieży jest różnorodny. Różnice te są wynikiem wieloletnich przekształceń i zmian zachodzących w sieci bibliotek publicznych, m.in. w nazewnictwie (widoczne chociażby w podziale na oddziały i filie dla dzieci i młodzieży). Ostatecznie do badań zakwalifikowano 167 autonomicznych filii bibliotek dla dzieci i młodzieży⁸. Powodem podjęcia takiej decyzji jest m.in. brak wiarygodnych danych liczbowych, które określiłyby w stopniu zadowalającym liczbę polskich bibliotek publicznych świadczących usługi dla dzieci i młodzieży. Poza filiami i oddziałami bowiem wiele bibliotek publicznych świadczy usługi jednocześnie czytelnikom dorosłym i dzieciom. Liczba 167 placówek natomiast określa sumę filii bibliotecznych dedykowanych tylko młodemu czytelnikowi. Pozostałych jednostek bibliotecznych przeznaczonych tylko dla dzieci i młodzieży (oddziałów) nie wzięto pod uwagę ze względu na to, że nie mają one obowiązku sprawozdawania swojej działalności na potrzeby GUS (w odróżnieniu od filii). Brakuje tym samym podstawowych danych, które umożliwiłyby równorzędne rozpatrywanie w dalszej części badań filii i oddziałów dla dzieci⁹.

Mimo ograniczenia badań do autonomicznych placówek bibliotecznych kierowanych do dzieci, faktycznie nie uczestniczyły w nich wszystkie o takim charakterze, zaś przyczyny takiego stanu rzeczy wyjaśnia następny podrozdział.

5.1.6. Organizacja i przebieg badań

Pośród 167 filii bibliotek publicznych dla dzieci w grudniu 2016 r. czynnych było 166, z czego jedynie trzy znajdowały się na obszarach wiejskich. Liczba filii przypadająca na każde z 16 województw jest zróżnicowana, od 60 placówek działających na terenie województwa mazowieckiego (z 49 filiami w samej Warszawie) i 24 placówek w województwie łódzkim, po województwa małopolskie, podlaskie i warmińsko-mazurskie, reprezentowane przez jedną filię dla dzieci i młodzieży.

⁸ Według danych GUS z dnia 31 grudnia 2016 roku.

⁹ *Kultura w 2016 roku – tablice* [on-line]. Główny Urząd Statystyczny. Obszary tematyczne. Kultura. Turystyka. Sport [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/kultura-w-2016-roku,2,14.html/>

Tabela 3. Liczba filii dla dzieci i młodzieży bibliotek publicznych w układzie województw

Województwo	Liczba bibliotek
Dolnośląskie	7
Kujawsko-pomorskie	17
Lubelskie	3
Lubuskie	6
Łódzkie	24
Małopolskie	1
Mazowieckie	60
Opolskie	5
Podkarpackie	3
Podlaskie	1
Pomorskie	3
Śląskie	8
Świętokrzyskie	8
Warmińsko-mazurskie	1
Wielkopolskie	15
Zachodniopomorskie	5
Łącznie	167

Źródło: *Kultura w 2016 roku – tablice* [on-line]. Główny Urząd Statystyczny. Obszary tematyczne. Kultura. Turystyka. Sport [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/biblioteki-publiczne-w-2017-roku,14,2.html/>

Czytelnicy w wieku do 5 lat stanowili w 2016 r. 2,7% ogólnej populacji użytkowników bibliotek publicznych w Polsce¹⁰. Nie oddaje to naturalnie rzeczywistej liczby dzieci w tym wieku korzystających z bibliotek, ponieważ często przyprowadzane są one do placówek przez rodziców i korzystają ze zbiorów bez obowiązku zakładania indywidualnej karty bibliotecznej.

Kwestionariusz ankiety wysłano 13 kwietnia 2018 r., zarówno w formie drukowanej, tradycyjną drogą pocztową, jak i w wersji elektronicznej, na adresy mailowe dyrekcji zakwalifikowanych do badań 166 filii bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży (1 z filii, określona w statystykach GUS za 2016 r. jako nieczynna,

¹⁰ *Biblioteki publiczne w 2016 r.* [on-line]. Główny Urząd Statystyczny, 2017 [dostęp 25 kwietnia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/biblioteki-publiczne-w-2016-r,14,1.html/>

do dnia złożenia do druku niniejszej pracy pozostawała zamknięta). Termin informacji zwrotnej upływał 30 kwietnia¹¹. Ostatecznie otrzymano 97 ankiet zwrotnych, wszystkie były poprawnie wypełnione.

W badaniu ankietowym wzięło więc udział 97 bibliotek, co stanowi blisko 58,5% wszystkich placówek omawianego rodzaju. Uwzględniając całkowitą ich liczbę równą 166, określono wielkość błędu maksymalnego, którego wartość wyniosła $e = 6\%$, przy założeniu poziomu ufności $\alpha = 0,95$ i szacowanej wielkości frakcji $f = 0,5$. Oznacza to, że wyniki badań mogą różnić się o około 6% w skali wszystkich placówek w kraju – choć należałoby uwzględnić tu czynniki lokalizacyjne (np. to, czy placówka położona jest na terenie dużego/małego miasta, bądź ile placówek działa w danym województwie).

Ponieważ między liczbami filii bibliotek dla dzieci i młodzieży reprezentującymi poszczególne województwa są duże różnice (zob. tabela 3.), trudno jest przyjąć ten czynnik jako miarodajną podstawę do porównań. Można natomiast wykorzystać kwestię lokalizacji biblioteki w różnej wielkości miejscowościach (pod względem liczby mieszkańców). Wszystkie placówki, które wypełniły ankietę, działają na terenie miast. Ich rozkład z podziałem na liczbę ludności przedstawia tabela 4.

Tabela 4. Liczba filii bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży działających na terenie miast małej, średniej i dużej wielkości

Liczba mieszkańców miasta *	Liczba bibliotek	% ogólnej sumy bibliotek	
2 000-9 999	4	4,1	16,5
10 000-19 999	12	12,4	
20 000-39 999	11	11,3	22,6
40 000-99 999	11	11,3	
100 000-199 999	11	11,3	60,8
200 000-499 999	3	3,1	
500 000-999 999	22	22,7	
powyżej 1 000 000	23	23,7	
	Razem: 97	Razem: 100%	

* Według typologii przyjętej w analizach statystycznych Głównego Urzędu Statystycznego. Na podstawie danych GUS z 31 stycznia 2017 roku.

Źródło: opracowanie własne.

¹¹ Po upływie terminu wykonano dodatkowo rozmowy telefoniczne z pracownikami i kierownictwem bibliotek w celu uzyskania informacji od placówek, które nie zdążyły odesłać ankiet.

W prezentowanej dalej analizie danych odwoływano się do podziału na miasta małe (do 20 tys. mieszkańców), średnie (20-100 tys. mieszkańców) i duże (powyżej 100 tys. mieszkańców)¹². Najmniejsze (poniżej 10 tys. mieszkańców) reprezentowane są w badaniu przez Chorzele i Chmielnik. Wśród miast średnich są miejscowości liczące 20-40 tys. mieszkańców (m.in. Aleksandrów Łódzki, Jarocin i Malbork) oraz 40-100 tys. osób (m.in. Jelenia Góra, Krosno i Zawiercie). Grupa trzecia – miast dużych – cechuje się największą rozpiętością w skali zaludnienia. Wśród bibliotek-respondentów jest 11 placówek ulokowanych na terenie miast liczących 100-200 tys. mieszkańców, trzy w miastach do pół miliona mieszkańców, a także 22 placówki działające w strukturze sieci bibliotek publicznych w Łodzi i Poznaniu (500 tys. – 1 milion osób). W grupie tej są też 23 biblioteki funkcjonujące na terenie miasta stołecznego Warszawy (liczącego powyżej 1 miliona mieszkańców).

5.2. Analiza i interpretacja materiału badawczego

Prezentowane w dalszej części rozdziału rezultaty badań uporządkowane zostały według kolejności grup zagadnień umieszczonych w ankiecie.

Obecność usług dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów w filiach dla dzieci i młodzieży

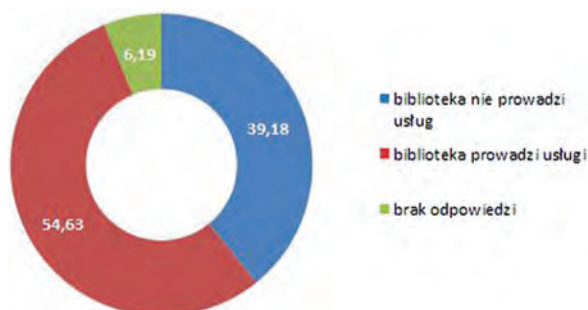
W odpowiedzi na pytanie pierwsze ankiety (o obecność usług dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów w filiach dziecięcych), ogólne i podstawowe z punktu widzenia badań, biblioteki były wyjątkowo zgodne – 98,97% z nich zadeklarowało prowadzenie usług dla omawianej grupy użytkowników. Tylko jedna z nich udzieliła odpowiedzi negatywnej, w dalszej części jednak, poprzez wybór odpowiedzi, potwierdziła fakt posiadania księgozbioru dla tej grupy wiekowej.

W dalszej części kwestionariusza ankiety nastąpiło uszczegółowienie zapytania o usługi skierowane do dzieci w wieku 0-2 oraz 3-5 lat. Tu widać już było większe zróżnicowanie udzielanych odpowiedzi. Pytanie drugie (od kiedy biblioteka prowadzi usługi i gromadzi księgozbiór dla dzieci w wieku 0-5 lat i/lub ich opiekunów?) miało pozwolić na bliższe określenie, od kiedy polskie filie bibliotek dla dzieci i młodzieży wprowadzały usługi dla dzieci w wieku 0-2 oraz 3-5 lat, a także od kiedy księgozbiór biblioteczny zaczęto poszerzać o materiały adresowane do dzieci w tym wieku i ich opiekunów. Dzięki podziałowi pytania na dwie części, odpowiadające dwóm kategoriom wiekowym (0-2, 3-5 lat), zauważono, że zdecydowanej odpowiedzi negatywnej w odniesieniu do usług dla dzieci najmłodszych udzieliło 39,18% bibliotek. Znacznie mniej wyniosła wartość tego typu odpowiedzi w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym (3,09%). 35% placówek

¹² Typologię przyjęto za A. Runge, *Metodologiczne problemy badania miast średnich w Polsce*, Prace Geograficzne 2012, z. 129, s. 84.

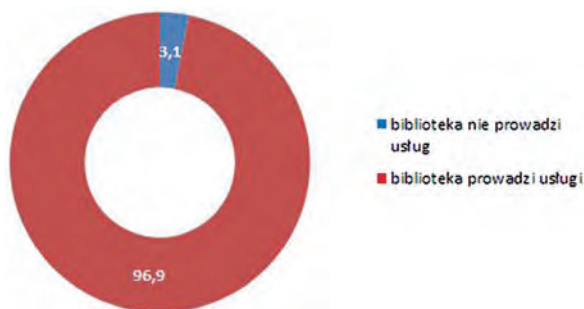
podało konkretną datę pojawienia się usług dla dzieci 0-5-letnich, przy czym, jak wynika z tych informacji, większość z nich zainicjowała je w latach 90. i w pierwszych dekadach XXI wieku. Najwięcej bibliotek zaznaczyło odpowiedź „prowadzi usługi od zawsze” w stosunku do grupy dzieci 3-5-letnich (75,26%, dla grupy 0-2 lat – 31,96%) (zob. wykres 1. i 2.). Zaznaczenie tej opcji w przypadku niektórych bibliotek może wiązać się z faktem reorganizacji, zmiany siedziby lub renowacji wnętrz i połączoną z tym decyzją o poszerzeniu zakresu usług dla najmłodszej kategorii użytkowników.

Wykres 1. Obecność usług dla dzieci w wieku 0-2 lat i ich opiekunów



Źródło: opracowanie własne.

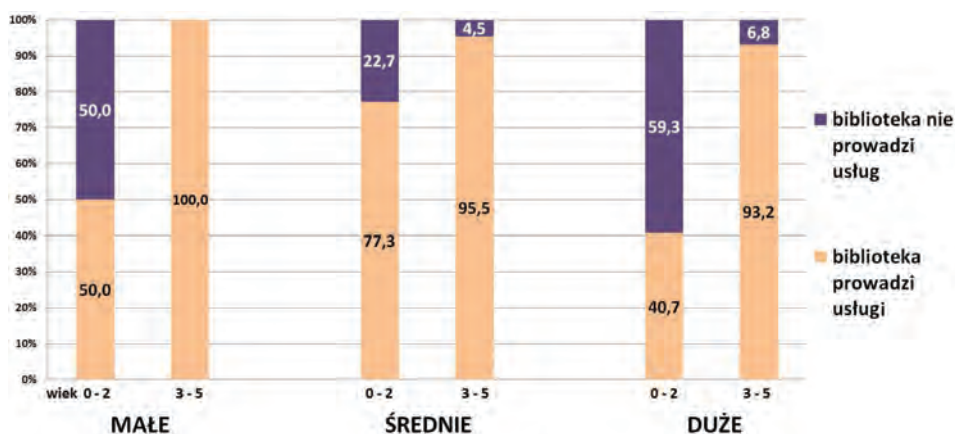
Wykres 2. Obecność usług dla dzieci w wieku 3-5 lat i ich opiekunów



Źródło: opracowanie własne.

W przypadku uwzględnienia podziału na miasta małe, średnie i duże zaobserwować można, że najwięcej bibliotek prowadzi usługi dla dzieci najmłodszych w miastach średniej wielkości (77,3%), w pozostałych zaś (małych i dużych) około połowy badanych placówek świadczy takie usługi. Na przyjęcie dzieci w wieku przedszkolnym gotowe są wszystkie biblioteki z małych miejscowości, w średnich i dużych zdarzały się deklaracje braku oferty dla tej kategorii wiekowej (zob. wykres 3.).

Wykres 3. Obecność usług dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów w bibliotekach miast różnej wielkości



Źródło: opracowanie własne.

Według wyników niniejszych badań to biblioteki średnich miast poszerzyły najszybciej swoją ofertę biblioteczną o usługi dla dzieci najmłodszych.

8,24% bibliotek w kategorii 0-2 lat i zaledwie 2,06% w kategorii 3-5 zadeklarowało brak wydzielonych księgozbiorów dla tych grup. 1/5 ankietowanych placówek określiła dokładny rok pojawienia się tego typu księgozbioru, umiejscawiając początek tworzenia kolekcji głównie na przełom XX i XXI wieku oraz ostatnią dekadę.

Fotografia 4. Filia dla Dzieci i Młodzieży Miejskiej Biblioteki Publicznej w Koninie¹³



Źródło: Fot. Bogusława Stranc.

¹³ Zdjęcia zamieszczone w rozdziale piątym przedstawiają wnętrza filii bibliotek publicznych dla dzieci, które wzięły udział w badaniach na potrzeby niniejszej rozprawy.

Pytanie trzecie miało na celu wskazanie, ile bibliotek aktywnie pracuje z czytelnikiem najmłodszym, wychodząc poza pasywne udostępnianie kolekcji. Wyniki są budujące i wyraźnie wskazują na wysoki stopień zaangażowania bibliotek w tym zakresie. Spośród wszystkich placówek, które udzieliły informacji zwrotnej, 94,85% poza kolekcją prowadziło zajęcia dla dzieci w kategorii wiekowej 0-5 lat, a 40,21% miało też ofertę zajęciową dla dzieci i rodziców. Tylko jedna placówka zaznaczyła, że ma w ofercie zajęcia tylko dla rodziców.

Zbiory biblioteczne i organizacja przestrzeni

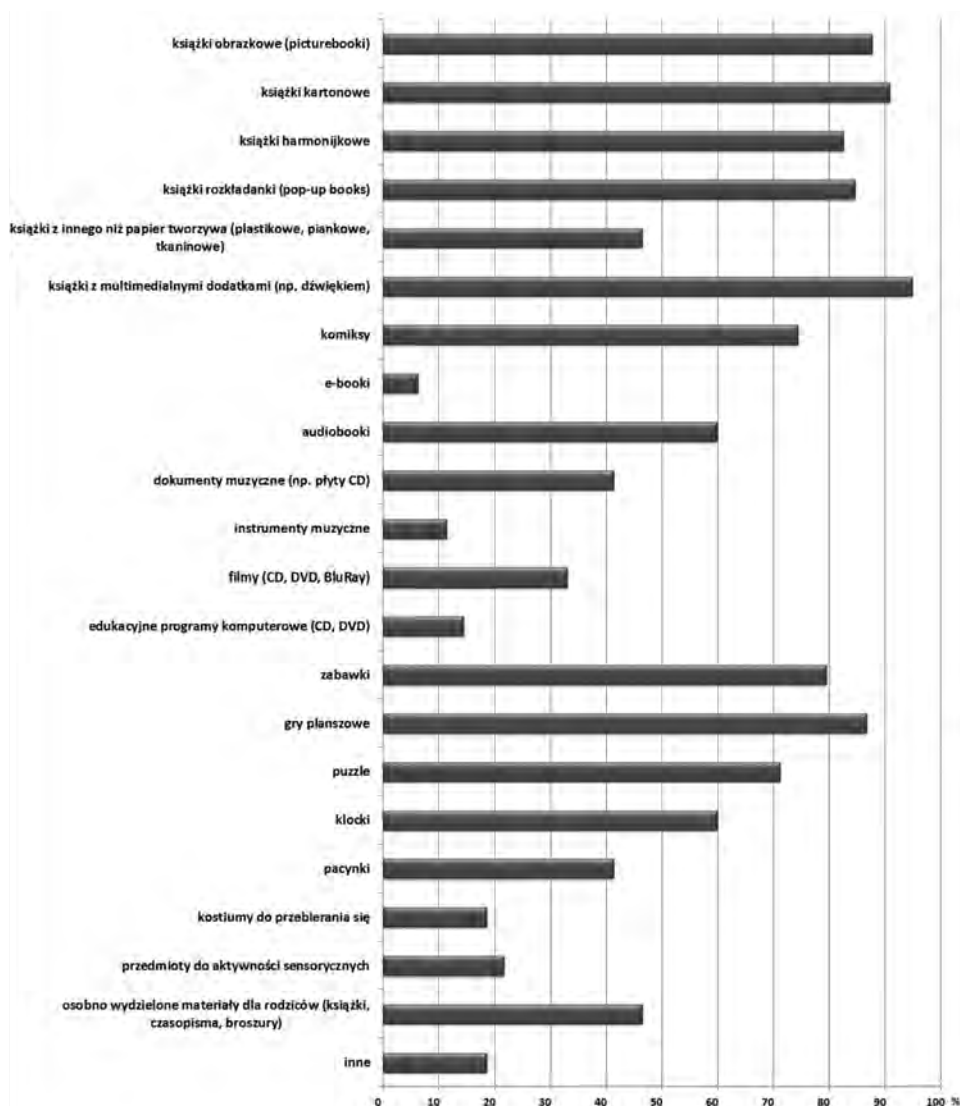
Celem kolejnego pytania było bliższe zapoznanie się ze strukturą zbiorów gromadzonych na potrzeby dzieci w wieku 0-5 lat, których posiadanie zadeklarowały wszystkie ankietowane placówki. Czołowe miejsce w rankingu zajęły książki różnego typu; co ciekawe, sądząc po wypowiedziach, w filiach dla dzieci i młodzieży znajdziemy więcej książek z dodatkami multimedialnymi (np. dźwiękiem) (94,85%) niż obrazkowych (picturebooków) (87,63%). Stosunkowo mało w tej grupie jest książek z innego tworzywa, np. plastiku, pianki lub tkaniny (46,39%). Cieszy obecność komiksów (74,23%) i audiobooków (59,79%). Spośród materiałów nieksiążkowych biblioteki najchętniej gromadzą gry planszowe (86,60%), zabawki (79,38%), puzzle (71,13%) i klocki (59,79%). Ankietowani uzupełnili dodatkowo listę o przybory do rysowania i malowania, tablice, sztalugi, kolorowanki, liczydła, bujaki, namiociki, domek zabaw oraz worki do konkurencji sportowych (zob. wykres 4.).

Struktura zbiorów gromadzonych z myślą o użytkownikach w wieku 0-5 lat wskazuje na prymat książki nad innego typu materiałami. Biblioteki posiadają książeczki przeznaczone dla dzieci najmłodszych, ale w niespełną połowę placówek czytelnicy znajdą materiały tworzone specjalnie dla niemowląt (plastikowe, piankowe lub z tkaniny). Zbiory badanych bibliotek są słabo wyposażone w instrumenty muzyczne i przedmioty do zajęć sensorycznych. W filiach dla dzieci i młodzieży niewiele też wykorzystywanych jest dokumentów i programów multimedialnych, co może wskazywać na brak oferty związanej z edukacją medialną dla tej grupy wiekowej.

Sedno pytania piątego stanowiła kwestia organizacji przestrzeni bibliotecznej. Sposoby organizacji przestrzeni z myślą o użytkowniku w wieku 0-5 lat podzielono na trzy typy, spośród których najczęściej obecny w badanych placówkach był „kącik malucha” (53,61%). Nie jest to zaskoczeniem, ponieważ takie zagospodarowanie miejsca wymaga najmniej nakładu pracy i środków finansowych, nie bez znaczenia jest też obserwowany często w bibliotekach publicznych mały metraż, co skutecznie hamuje próby wydzielenia osobnego miejsca na aktywności kierowane do małych czytelników. „Kącik malucha” z reguły tworzy stolik z krzesłkami, ewentualnie zgromadzony w jednym miejscu zbiór zabawek i książeczek. 1/3 bibliotek podała, że posiada wydzieloną przestrzeń, odpowiednio oznaczoną i przystosowaną do potrzeb dzieci (29,9%), najmniej w tym

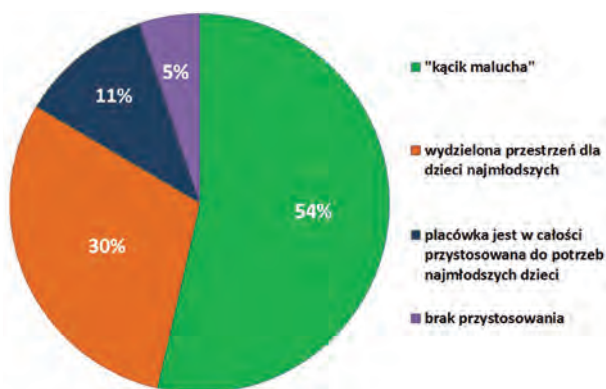
gronie było bibliotek, których siedziba w całości jest zorganizowana z myślą o maluchach (11,34%). Całym piętrem przeznaczonym do obsługi najmłodszej grupy wiekowej może się pochwalić Biblioteka dla dzieci im. Wandy Chotomskiej CHOTOMEK w Płocku, „Abecadło” w Olsztynie oraz Miejska Biblioteka Publiczna w Myślenicach. Trzy z badanych filii nie posiadają przestrzeni przystosowanej do dzieci w wieku 0-5 lat (zob. wykres 5.).

Wykres 4. Struktura zbiorów bibliotecznych dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów



Źródło: opracowanie własne.

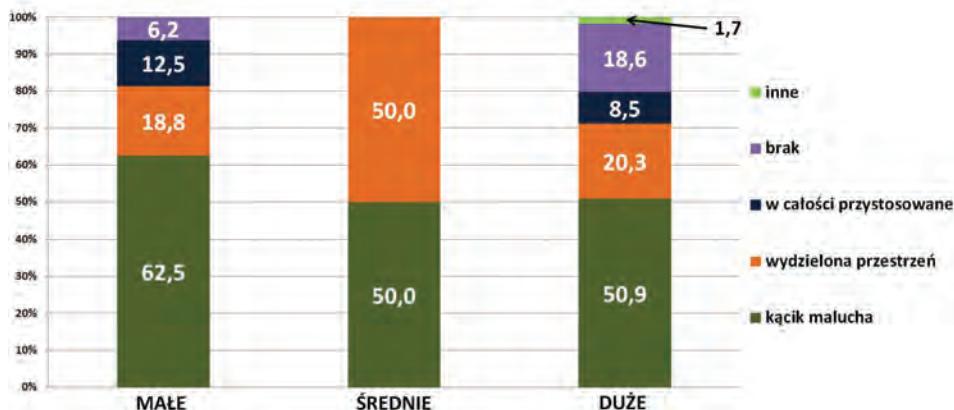
Wykres 5. Typ organizacji przestrzeni przeznaczonej dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów



Źródło: opracowanie własne.

Dominację najprostszego rozwiązania, czyli „kącika malucha”, widać też przy uwzględnieniu wielkości miasta, na którego terenie działa filia biblioteczna. W miejscowościach średniej wielkości odnotowane zostały właściwie dwa równorzędne typy organizacji przestrzeni. Połowa bibliotek posiadała „kącik”, reszta wydzieloną przestrzeń. Typ trzeci, czyli przestrzeń w całości przystosowaną do potrzeb dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów, posiada 12% filii z małych i 8,5% filii z dużych miast, około 20% placówek w małych i dużych miastach ma wydzieloną przestrzeń (zob. wykres 6.).

Wykres 6. Typ organizacji przestrzeni przeznaczonej dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów w bibliotekach miast różnej wielkości



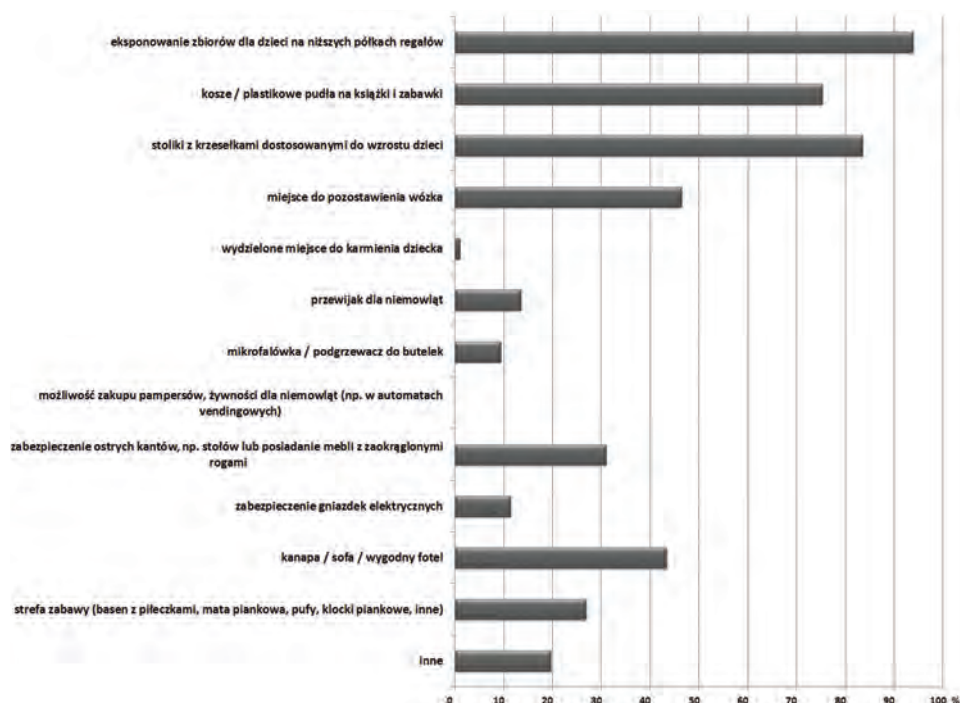
Źródło: opracowanie własne.

Co ciekawe, największy odsetek bibliotek deklarujących brak jakiegokolwiek przystosowania do potrzeb omawianej kategorii użytkowników odnotowano wśród filii bibliotek dla dzieci w Warszawie. Może to być pośrednio spowodowane wolniejszym (w porównaniu do filii z mniejszych miast) procesem zmian w infrastrukturze bibliotecznej i brakiem możliwości finansowania tych zmian w największych aglomeracjach.

Jeśli chodzi o sposoby ekspozycji zbiorów oraz wyposażenie placówek w elementy ułatwiające dzieciom w wieku 0-5 lat i ich opiekunom korzystanie z usług, to wszystkie ankietowane placówki takowe usprawnienia posiadają, ale w bardzo różnym stopniu. Trzy pierwsze miejsca zajmują: przechowywanie materiałów dla dzieci na dolnych półkach regałów (93,81%), stoliki z krzesłkami dopasowanymi do wzrostu małych czytelników (83,51%) oraz kosze lub pudełka na książki i zabawki (75,26%). Niespełna połowa bibliotek deklaruje zapewnianie miejsca do pozostawienia wózka (46,39%), a 1/3 z nich postarała się o stosowne zabezpieczenie przestrzeni np. poprzez eliminację ostrych kątów mebli (30,93%). Podobna liczba placówek może pochwalić się wydzieloną strefą zabawy, którą często tworzą np. maty i klocki piankowe, pufy, basen z piłeczkami (26,80%). Prawie wcale natomiast nie udostępnia się miejsca do karmienia dziecka (1,03%), w żadnej z bibliotek nie znajdziemy maszyny vendingowej z możliwością zakupu napojów, jedzenia lub pieluszek jednorazowych. Pośród innych wspominanych przez placówki elementów wyposażenia są m.in. poduchy do leżenia, dywan, tunele (zamek, stonoga), pufa sensoryczna, przesuwanki ściennie, bujaki, koniki na biegunach, namiociki, skrzynia z zabawkami oraz zjeżdżalnia (zob. wykres 7.).

Znikoma obecność elementów najbardziej potrzebnych opiekunom dzieci najmłodszych, a zwłaszcza niemowląt (miejsce do karmienia, przewijak, podgrzewacz do butelek), jest związana ze skromną jeszcze ofertą biblioteczną dla tej grupy. Większość badanych bibliotek w odpowiedni sposób ekspozuje zbiory poprzez udostępnianie materiałów na niższych półkach regałów i/lub wystawiając książki w specjalnych koszach. To też sugeruje, że bibliotekarze w większym stopniu koncentrują się na przygotowaniu placówki do obsługi dzieci w wieku 3-5 lat, czyli potrafiących samodzielnie skorzystać z wystawionych materiałów.

Wykres 7. Elementy wyposażenia biblioteki i ekspozycji zbiorów ułatwiające korzystanie z usług biblioteki dzieciom w wieku 0-5 lat i ich opiekunom

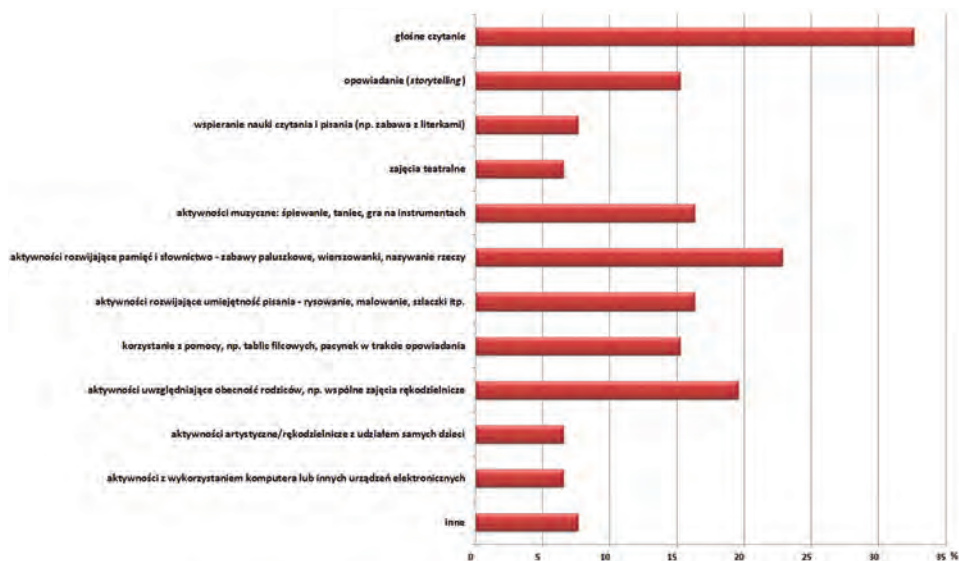


Źródło: opracowanie własne.

Charakterystyka form pracy z dziećmi w wieku 0-5 lat i ich opiekunami

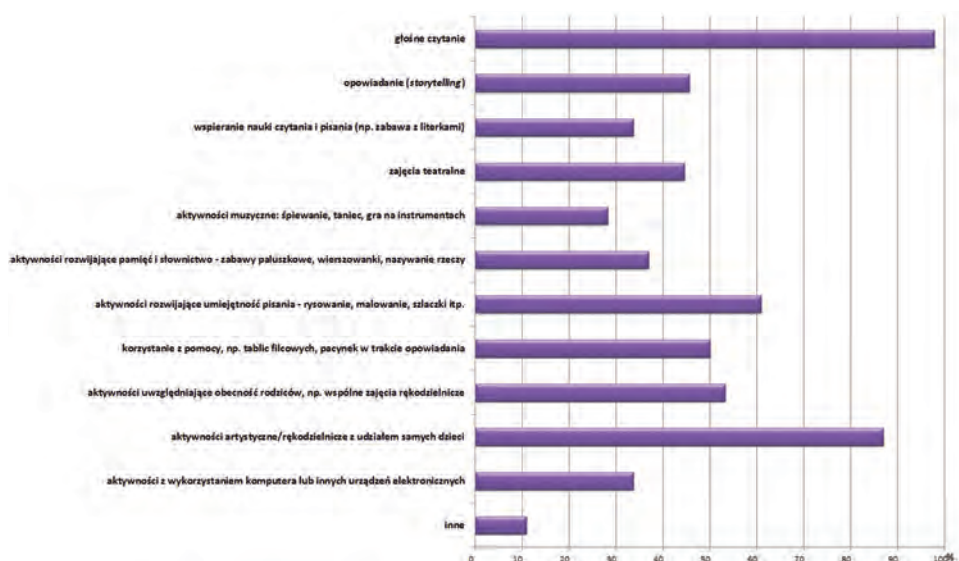
Badania w zakresie aktywnych form pracy z dziećmi wykazały dominację kilku z nich, znanych od dawna i popularnych w polskich bibliotekach, chociaż ich udział w ofercie różni się ze względu na kategorię wiekową. Podczas zajęć z dziećmi najmłodszymi bibliotekarze najczęściej korzystają z głośnego czytania (32,61%) i wierszowanek oraz zabaw paluszkowych (22,83%), u przedszkolaków natomiast jest to również głośne czytanie (97,83%), zajęcia artystyczne (rękodzielnicze) skierowane tylko do dzieci (86,96%) oraz formy wspierające naukę pisania, m.in. rysowanie i malowanie (60,87%). W rubryce „inne” wymieniono ponadto spotkania dla rodziców z pedagogiem, psychologiem i logopedą, spotkania autorskie, pikniki, koncerty, gry i zabawy literackie oraz prowadzenie grupy zabawowej. Zróżnicowanie odpowiedzi w zależności od przedziału wiekowego adresatów poszczególnych form pracy ilustrują wykresy 8. i 9.

Wykres 8. Formy pracy w bibliotece z dzieckiem w wieku 0-2 lat i jego opiekunami



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 9. Formy pracy w bibliotece z dzieckiem w wieku 3-5 lat i jego opiekunami



Źródło: opracowanie własne.

W obu grupach wiekowych prymat wiedzie głośne czytanie. Niektóre z form są częściej wykorzystywane w pracy z dziećmi starszymi (np. zajęcia teatralne i rękodzielnicze). Jest to podyktowane zapewne kierowaniem tych form do dzieci, które potrafią samodzielnie uczestniczyć w zajęciach. W przypadku wspierania nauki czytania i pisania też występują różnice procentowe (0-2 lat – 7,6%, 3-5 lat – 33,7%). Mogą one wynikać z przekonania bibliotekarzy o zasadności wprowadzania np. zabaw z literkami dopiero w wieku przedszkolnym.

Jak wynika z odpowiedzi udzielonych na pytanie o osoby towarzyszące dzieciom podczas zajęć, dziecku 0-2-letniemu najczęściej towarzyszy rodzic (34,78%), a opiekun na drugim miejscu (14,13%), co wydaje się adekwatne dla tej grupy wiekowej. Dzieci przychodzą też niekiedy z dziadkami i rodzeństwem (5 wskazań). Natomiast dzieciom w wieku przedszkolnym najczęściej przewodniczy nauczyciel (95,65%), co wskazuje pośrednio na przewagę zajęć prowadzonych we współpracy z okolicznymi przedszkolami. Na kolejnych miejscach uplasowali się jako osoby towarzyszące – rodzice (66,30%), opiekunowie (rozumiani m.in. jako nianie – 31,52%), dziadkowie, rodzeństwo, a nawet wujostwo i rodzice koleżeństwa (19,57%). W ankietach pojawiała się niekiedy więcej niż jedna odpowiedź, np. zarówno z rodzicami, jak i z nauczycielem – w zależności od rodzaju obsługiwanej grupy.

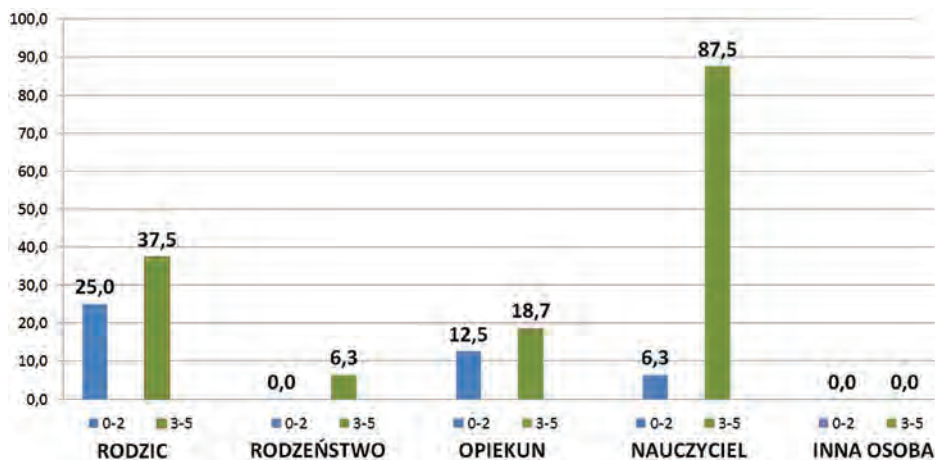
Analiza wyników w podziale na biblioteki funkcjonujące w różnej wielkości miastach daje kilka spostrzeżeń. Najwięcej rodziców z dziećmi w wieku 0-2 lat uczęszcza na zajęcia w miastach średniej wielkości (50% wskazań w stosunku do 25% w małych i 23,7% w dużych miejscowościach). W każdego typu mieście najczęściej wskazywaną osobą towarzyszącą dzieciom w wieku 3-5 lat był nauczyciel. Najmniej rodziców towarzyszyło przedszkolakom w miastach małych, tu też nie podawano innych osób, które przychodzą na zajęcia (np. dziadków). Pojawiają się oni w bibliotekach miast średnich (w przypadku kategorii wiekowej 3-5 lat) oraz miast dużych (w obu kategoriach wiekowych) (zob. wykresy 10., 11., 12.).

Ustalenia w odniesieniu do wielkości miast nie odbiegają bardzo od ogólnych wyników ankiety. Na pierwszym miejscu spośród osób towarzyszących dziecku najmłodszemu jest rodzic, natomiast w przypadku dzieci małych tą osobą jest nauczyciel.

Większość bibliotek zaznaczyła opcję cyklicznego trybu organizacji zajęć, zarówno jeśli chodzi o grupę najmłodszą (0-2 lat), jak i „przedszkolną” (3-5 lat) (nieregularnie prowadzone są odpowiednio w 10,87% i 18,48% bibliotek). Najczęstszą odpowiedzią w przypadku zajęć dla 0-2-latków były cykliczne spotkania cotygodniowe (15,22%), podobnie w grupie starszej (22,82%). Niektóre biblioteki zadeklarowały zajęcia organizowane raz w miesiącu (dla 0-2-latków), ale już dla grup w wieku 3-5 lat chętniej przybieraną opcją były dwa spotkania w miesiącu. Nieco inaczej sprawa wygląda, jeśli mowa o grupach zorganizowanych, tutaj pojawiały się odpowiedzi określające liczbę odwiedzin nawet na 14, 20 lub

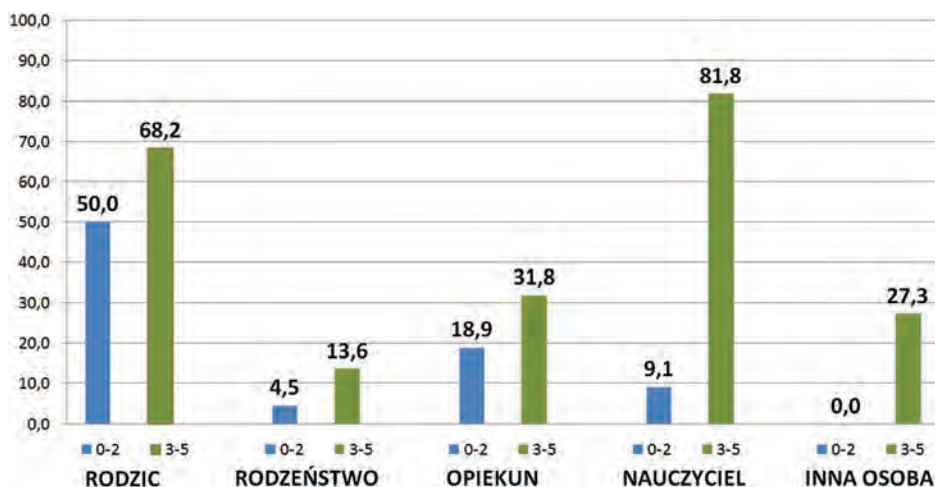
35 w miesiącu, w zależności od intensywności współpracy prowadzonej z przedszkolami. Spotkania w trybie nieregularnym odnosiły się najczęściej do niezależnych od bibliotek potrzeb przedszkoli i żłobków.

Wykres 10. Osoby towarzyszące dzieciom w wieku 0-5 lat podczas zajęć w bibliotekach małych miast



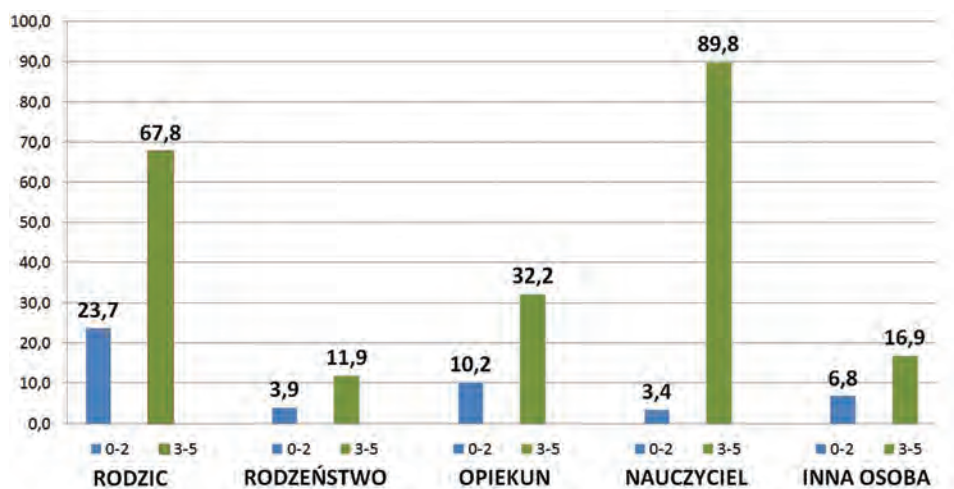
Źródło: opracowanie własne.

Wykres 11. Osoby towarzyszące dzieciom w wieku 0-5 lat podczas zajęć w bibliotekach średnich miast



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 12. Osoby towarzyszące dzieciom
w wieku 0-5 lat podczas zajęć w bibliotekach dużych miast



Źródło: opracowanie własne.

W niektórych ankietach pojawiło się rozgraniczenie częstotliwości spotkań w zależności od rodzaju obsługiwanej grupy – dla zajęć kierowanych do użytkowników indywidualnych było to 4 razy w miesiącu, natomiast dla grup zorganizowanych (przedszkolnych) było to już około 14 razy w miesiącu. W innym przypadku dokonano podziału na zajęcia nieregularne – lekcje biblioteczne dla przedszkoli (w zależności od potrzeb) oraz cotygodniowe.

Pytanie dziesiąte, o czas trwania zajęć, miało określić wybierany przez bibliotekarzy format czasowy. Założenia, jakoby do dzieci 0-2-letnich częściej dopasowywano dogodny dla tego wieku czas zajęć (do 30 minut), nie potwierdziły niniejsze badania. Okazało się, że w obu grupach wiekowych najchętniej wybieranym czasem była maksymalnie godzina zegarowa (dla 0-2 lat – 26,09%, dla 3-5 lat – 67,39%), podobnie w przypadku spotkań kierowanych do rodziców – zajęcia najczęściej trwały do godziny (11,96%). Niekiedy udzielano więcej niż jednej odpowiedzi, zapewne z uwagi na różnorodność prowadzonych zajęć (czas poświęcany spotkaniu zależy od wybranej formy pracy).

Fotografia 5. Biblioteka Dziecięca Miejskiej Biblioteki Publicznej w Sosnowcu



Źródło: Fot. Marta Palarz.

Największą popularnością spośród pomocy dydaktycznych i edukacyjnych wykorzystywanych przez bibliotekarzy podczas zajęć z 0-2-latkami cieszyła się prawie na równi kolorowa chusta animacyjna (19,57%) i „kosze skarbów” (17,39%) tworzone na potrzeby m.in. zabaw sensorycznych. W grupie 3-5-latków równie chętnie sięgano po chustę (57,61%), „kosze skarbów” (47,83%) oraz teatryki kamishibai (53,26%), co jest ciekawym spostrzeżeniem biorąc pod uwagę niedawne bądź co bądź pojawienie się go jako narzędzia pracy z dzieckiem w repertuarze polskich bibliotek publicznych. Podana przykładowo lista pomocy okazała się zdecydowanie zbyt krótka, co potwierdził duży zasób informacji podanych w ostatnim polu („inne”). Bibliotekarze wymieniali np.:

- dzieci w wieku 0-2 lat:
 - piłki,
 - klocki,
 - pudełko,
 - namioty,
 - bujaki,
 - łyżki drewniane,
 - gry planszowe,
 - bum bum rurki,
 - kolorowe kulki,
 - tablica magnetyczna/korkowa,

- dzieci w wieku 3-5 lat:
 - materiały plastyczne,
 - książki,
 - materiały przygotowane samodzielnie (plansze, rysunki, układanki, kolorowanki),
 - liście, kasztany, piasek, patyki,
 - rośliny, warzywa i owoce,
 - guziki, korki, plastelina,
 - fotografie, ilustracje,
 - zegar,
 - magnesy,
 - tablica szkolna,
 - kolorowa kreda,
 - kukielki, pacynki,
 - plansze tematyczne,
 - papier samoprzylepny,
 - krepina,
 - roboty,
 - lizaki dydaktyczne,
 - basen z piłeczkami,
 - tunele animacyjne,
 - hula-hop,
 - szarfy,
 - woreczki z ryżem,
 - miski,
 - balony,
 - sylwetki postaci bajkowych i zwierząt,
 - tablica na magnesy.

Celem pytania dwunastego było określenie, jakich urządzeń i nowoczesnych technologii w programowaniu zajęć używają filie dla dzieci, a także które z nich są najczęściej wykorzystywane. Odpowiedzi wskazują przede wszystkim na obecność projektora multimedialnego (60,82%), co sugeruje aktywne wykorzystywanie go jako narzędzia do prezentacji materiałów w wersji elektronicznej oraz (choć trudno stwierdzić, w jakim stopniu) odtwarzania bajek i filmów na większym ekranie. Komputery umożliwiające dostęp do gier, filmów i Internetu znajdują się w 52,58% placówek, przy czym najprawdopodobniej jest to sprzęt do użytku wszystkich grup wiekowych obsługiwanych przez bibliotekę, nie tylko dla 0-5-latków. 15,46% bibliotek posiada telewizor, tylko 7,22% natomiast tablet. Jedynie dwie z badanych filii oferuje czytelnikom „dziecięcą” wersję katalogu on-line, co też nie jest zaskoczeniem, biorąc pod uwagę brak tradycji w tym zakresie w polskich bibliotekach dla dzieci. Poza wymienionymi wyżej urządzeniami

bibliotekarze wskazali ponadto na inne, z których korzystają u siebie – np. powszechnie obecne laptopy, radio, magnetofon (lub radiomagnetofon), odtwarzacze CD, ale też rzadziej spotykane w tego typu placówkach (wymienione po jednym razie) tablica multimedialna i bajkoczytacz.

Pytanie trzynaste dotyczyło otwierania się bibliotek dziecięcych na współpracę z innymi jednostkami i wychodzenie z ofertą poza mury biblioteczne. Zajęcia poza swoją siedzibą realizowało 59,79% bibliotek, przy czym w grupie placówek pasywnych w tym zakresie zdarzyło się kilka, które oświadczyły, że zdarza im się taka aktywność w razie „specjalnych okazji”. Zajęcia prowadzone są na terenie żłobków, przedszkoli, świetlic szkolnych, centrów kultury oraz domów pomocy społecznej. Bardziej szczegółowe określenie zakresu współpracy z jednostkami zewnętrznymi zawarto w kolejnym punkcie ankiety.

W pytaniu dotyczącym współpracy filii dla dzieci i młodzieży z jednostkami zewnętrznymi starano się zorientować, z jakimi instytucjami biblioteka pracuje, różnicując jednocześnie tę kooperację ze względu na wiek czytelnika i jej typ. Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić m.in., że w przypadku najmłodszej grupy (0-2 lata) współpraca jest najczęściej prowadzona ze żłobkami (12,37%) i obejmuje ona głównie głośne czytanie (15 wskazań) oraz spotkania poświęcone inicjacji czytelniczej dziecka (6 wskazań). W mniejszym wymiarze, nadal w odniesieniu do dzieci maksymalnie 2-letnich, biblioteki współpracują z przedszkolem (3,09%), organizacjami pozarządowymi (3,09%) i urzędem (miejskim lub gminy) (2,06%), po jednej odpowiedzi uzyskała jednostka służby zdrowia oraz firmy prywatne. Sytuacja przedstawia się znacznie bardziej dynamicznie w przypadku kooperacji prowadzonej w związku z usługami dla dzieci w wieku przedszkolnym. Wszystkie biblioteki współpracują z przedszkolem, co dość oczywiste, biorąc pod uwagę wcześniej sygnalizowany kontakt z nauczycielami tych placówek. Biblioteki wchodzą w partnerstwa również ze szkołami (72,16%), urzędami (12,37%), ośrodkami opieki społecznej i/lub domami dziecka (12,37%) oraz organizacjami pozarządowymi (15,46%). W przypadku tej grupy trzykrotnie pojawił się też przykład współpracy z Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną.

Typ współpracy obserwowany w ankietowanych placówkach w ramach usług dla dzieci w wieku 3-5 lat obejmował: głośne czytanie (82 wskazania), lekcje biblioteczne (60 wskazań), warsztaty na temat inicjacji czytelniczej (58 wskazań), deklarowano również współudział w projektach czytelniczych (49 wskazań). Wśród podanych przez placówki dodatkowych przykładów wymieniano: w odniesieniu do żłobków – prowadzenie na jego terenie punktu bibliotecznego, w odniesieniu do przedszkoli: spotkania autorskie, teatrzyki kukiełkowe i zajęcia plastyczno-ruchowe. Dodatkową rubrykę poświęcono na zbadanie form i partnerów w działaniach adresowanych do rodziców. Okazało się, że najczęściej (choć mimo wszystko w małym zakresie) biblioteki współpracują z rodzicami w związku z kontaktami z przedszkolem (17 wskazań), jedynie dwie odpowiedzi potwierdzały tego typu współpracę w odniesieniu do żłobków.

Fotografia 6. Filia nr 5 Miejskiej Biblioteki Publicznej w Świeciu



Źródło: Fot. Karolina Cysak.

Celem kolejnego pytania było sprawdzenie, na ile biblioteki publiczne dla dzieci postrzegają rodziców jako osobną grupę użytkowników, kierując do nich dodatkowe formy usług, np. ekspozycję interesujących ich materiałów lub organizację specjalnych spotkań tematycznych. Spośród badanych filii 35,05% (34 placówki) zadeklarowało brak specjalnej oferty tworzonej z myślą o rodzicach. W jednej bibliotece uściślono, iż materiały interesujące rodziców są gromadzone i polecane czytelnikom, ale nie zajmują wydzielonego wizualnie miejsca, w trzech innych publikacje o tej tematyce stanowią dział księgozbioru (dział 37. i 61.), ale nie są one poza tym wyeksponowane i trudno określić je jako zbiór specjalnie wydzielony i przygotowany na potrzeby opiekunów małych dzieci. Pozostałe placówki świadczą tak sprofilowane usługi w różny sposób: najwięcej z nich, bo 96,83%, wydziela półkę, regał, lub stoisko z materiałami (książkami, czasopismami) na tematy związane z rodzicielstwem i wychowywaniem dzieci. W 1/4 bibliotek organizowane są spotkania (warsztaty), podczas których przekazywane są rodzicom wiedza i umiejętności w zakresie inicjacji czytelniczej dziecka (25,40%). Nieco rzadziej w ofercie pojawiają się spotkania z ekspertami prezentującymi wiedzę związaną z procesem rozwoju i edukacji dziecka (14,29%). Co ciekawe, 1/3 placówek realizuje potrzeby rodziców, nawet jeśli biblioteka nie jest głównym organizatorem aktywności, poprzez udostępnianie siedziby na nieformalne spotkania. Przykładem takiej współpracy są odbywające się w bibliotekach sesje Klubu Kangura, społeczności skupionych wokół kwestii wychowywania i rozwoju dziecka, które niekoniecznie w jakimkolwiek stopniu muszą nawiązywać do inicjacji czytelniczej i czytelnictwa. Ponadto 20,63% bibliotek deklaruje opracowywanie

materiałów poświęconych roli książki i czytania w życiu dziecka, natomiast tylko 6,35% publikuje tego typu informacje na swojej stronie internetowej. Inne przykłady usług realizowanych z myślą o rodzicach to: rodzinne warsztaty plastyczne oraz inne zajęcia animacyjno-muzyczne wymagające obecności dziecka wraz z opiekunem, pomoc w doborze literatury, świadczona, jak się wydaje, ustnie, a także spotkania z rodzicami na terenie przedszkoli. W żadnej bibliotece natomiast nie organizuje się specjalnych aktywności dla ojców z dziećmi.

Doskonalenie zawodowe bibliotekarzy

W ostatniej części ankiety, dotyczącej wykształcenia kadry bibliotecznej pod kątem obsługi dzieci w wieku 0-5 lat, podane są liczby, które nie mogą mieć bezpośredniego przełożenia na liczbę placówek – respondentów. Dysproporcje występujące między bibliotekami w zakresie liczby zatrudnionych pracowników uniemożliwiają ocenę jakościową poziomu przygotowania kadry do obsługi dzieci. Możemy jedynie uzyskać informacje, które z kierunków wykształcenia są reprezentatywne dla badanej grupy. W 97 bibliotekach, które nadesłały odpowiedzi, pracuje 101 osób legitymujących się kierunkowym wykształceniem bibliotekoznawczym na poziomie wyższym, bibliotekarze posiadają też wyższe wykształcenie pedagogiczne (53 osoby) i literaturoznawcze (25 osób) (pozostałe deklarują studia wyższe w zakresie nauk artystycznych, kulturoznawstwa, historii, geografii, filologii angielskiej, politologii, dziennikarstwa i etnografii). Spośród zadeklarowanych studiów podyplomowych zrealizowanych przez bibliotekarzy wymieniano przede wszystkim bibliotekoznawcze (35 osób) i pedagogiczne (14 osób), co sugeruje chęć uzyskania wiedzy na poziomie wyższym, zgodną z profilem prowadzonych w tego typu placówkach działań. Aktywności w zakresie ustawicznego kształcenia się i poszerzania wiedzy u ankietowanej kadry dowodzą wysokie wskazania w rubrykach „kursy” i „warsztaty”. W zasadzie niemożliwe jest podanie konkretnych liczb stojących za tymi formami doskonalenia się, gdyż w wielu przypadkach pojawiła się jedynie informacja o „licznych” przykładach udziału w tego typu przedsięwzięciach. Wśród innych zrealizowanych form edukacji było też m.in. studium pomaturalne bibliotekarskie (9 osób) i pedagogiczne (3 osoby) oraz specjalizacja pedagogiczna (1 osoba).

Pytanie siedemnaste, o źródła informacji, miało na celu orientację, skąd bibliotekarze ankietowanych placówek czerpią wiedzę niezbędną do ustawicznego powiększania zasobu wiadomości potrzebnych do pracy z dzieckiem. Okazuje się, że źródłem, z którego najczęściej korzystają, są książki i czasopisma fachowe (92,78%), następnie – strony internetowe innych bibliotek (71,13%) i szkolenia oferowane przez jednostki nadrzędne (biblioteki miejskie, powiatowe lub wojewódzkie) (67,01%). Równie silnie bibliotekarze doceniają wartość wymieniać między sobą w środowisku zawodowym informacji, pomysłów i doświadczeń, na co wskazało 84,54% bibliotek. Często wymieniano też konferencje naukowe i praktyczne jako źródło informacji (59,79%). Stosunkowo niewiele natomiast

bibliotek (38,14%) deklaruje korzystanie z wypracowanych przez inne podobnego typu placówki standardów, co może świadczyć o niedostatecznej w skali województwa, regionu i całego kraju komunikacji między bibliotekami dla dzieci. Podobny odsetek placówek czerpie wiedzę ze szkoleń oferowanych przez organizacje pozarządowe (NGO) (42,27%), co może jednak świadczyć o tym, że oferta ta nie jest wystarczająco rozbudowana na potrzeby bibliotek dla dzieci. W samokształceniu pomagają informacje zdobywane podczas studiów na poziomie akademickim (34,02%) oraz różne źródła internetowe – np. bazy wiedzy i pomysłów utrzymywane w ramach elektronicznych sieci bibliotekarskich (31,96%). Respondenci zwracali uwagę na dodatkowe formy pozyskiwania wiedzy nie ujęte w kwestionariuszu, m.in. wskazówki od samych czytelników, a także powtarzające się w ankietach odpowiedzi podkreślające własną inwencję („doświadczenia życiowe”, „z 20-letniej praktyki”, „własne pomysły”, „własna wyobraźnia”).

Fotografia 7. Filia nr 22 Biblioteki Miejskiej w Łodzi



Źródło: Fot. Małgorzata Kmiecik-Harasimowicz.

5.3. Wnioski z badań

Wyniki badań przeprowadzonych w grupie filii dla dzieci i młodzieży polskich bibliotek publicznych pozwalają na sformułowanie następujących stwierdzeń:

- 99% bibliotek świadczy usługi dzieciom w wieku 0-5 lat i ich rodzicom, przy czym 60% z nich kieruje działania tylko do dzieci w wieku 3-5 lat,
- wszystkie badane biblioteki mają kolekcję zawierającą zróżnicowane materiały dla dzieci w wieku 0-5 lat,
- 95% poza udostępnianiem kolekcji ma w ofercie zajęcia dla tej grupy użytkowników, przy czym najczęściej są to aktywności zorganizowane we

- współpracy z przedszkolami, co dodatkowo potwierdza wysoki odsetek zajęć artystyczno-rękodzielniczych realizowanych przez same dzieci (bez udziału rodzic lub opiekuna) oraz pierwsze miejsce nauczyciela na liście jako osoby, z którą dziecko przychodzi na zajęcia (w grupie 3-5 lat),
- na pierwszym miejscu wśród form pracy z dziećmi w wieku 0-5 lat jest głośne czytanie,
 - połowa bibliotek korzysta w trakcie zajęć z dziećmi w wieku 3-5 lat z chust animacyjnych i teatrzyku kamishibai,
 - w kolekcji bibliotecznej udostępnianej dzieciom w wieku 0-5 lat znajdziemy przede wszystkim książki, komiksy, audiobooki, gry planszowe, zabawki, puzzle i klocki,
 - 1 na 10 bibliotek posiada w kolekcji instrumenty muzyczne, 1 na 5 natomiast kostiumy do przebierania się,
 - połowa bibliotek dysponuje „kącikiem malucha”, zaopatrzonym najczęściej w stolik z krzesełkami, wybór książek i zabawek oraz przybory do rysowania i malowania,
 - niewiele w bibliotekach jest działań kierowanych do rodziców (zaledwie 35% bibliotek zadeklarowało posiadanie oferty dla nich),
 - niewiele placówek dysponuje komfortowymi udogodnieniami dla rodziców dzieci najmłodszych. Brakuje przewijaków – są w 13,4% bibliotek, podobnie jak i podgrzewacze do butelek – deklaruje je zaledwie 9,3% placówek, a tylko w połowie ankietowanych bibliotek znajdziemy deklarację posiadania wygodnej sofy, kanapy lub fotela.

Usługi i kolekcje udostępniane przez badane biblioteki stanowią dowód na realizowanie założeń wczesnej alfabetyzacji, chociaż jest to nadal dość niejednorodna kwestia, zwłaszcza w podziale na dwie rozpatrywane grupy wiekowe (0-2 i 3-5 lat). Mimo to zauważalna jest w zbiorach obecność książek kierowanych do dziecka jeszcze nie czytającego (obrazkowych, kartonowych, harmo-nijkowych, rozkładanych i multimedialnych), najmniej w tej grupie jest książek dla niemowląt – z innego niż papier tworzywa (gąbki, pianki lub tkaniny). Warto podkreślić, że zdecydowana większość badanych filii dla dzieci oferuje aktywne formy pracy z dzieckiem w wieku 0-5 lat, wśród których wszystkie w mniejszym lub większym stopniu przyczyniają się do rozwoju umiejętności przedczytel-nich u dzieci. Poza tymi formami, które uzyskały najwięcej wskazań i są z racji wieloletnich już doświadczeń znane w polskich bibliotekach publicznych (gło-sne czytanie, zajęcia artystyczne), w różnym stopniu potwierdzono realizację ak-tywności wspierających m.in. rozwój mowy i słownictwa, umiejętności z obszaru małej motoryki (pisanie, rysowanie, rękodzieło), a także naukę alfabetu i cyfr¹⁴.

¹⁴ Np. zajęcia wspierające naukę czytania i pisanie, polegające m.in. na zabawie z literkami, dla przedszkolaków odnotowano w 1/3 bibliotek (33,7%), w grupie 0-2 lat było to jedynie 7,6%. Natomiast ćwiczenia usprawniające małą motorykę i wspierające

Te kluczowe z punktu widzenia przygotowania dziecka do etapu formalnej nauki czytania i pisania umiejętności, stanowiące podstawę koncepcji wczesnej alfabetyzacji, rozwijane są jednak głównie w odniesieniu do dzieci w wieku 3-5 lat i w ramach oferty kierowanej do instytucji przedszkolnych. Niemniej jednak biblioteki starają się poszerzać swoją działalność o aktywności programowane z myślą o dziecku najmłodszym i jego rodzicach, o czym świadczą m.in. zaznaczane przy tej kategorii wiekowej (0-2 lat) formy pracy oraz wykorzystywane w ich trakcie pomoce dydaktyczne.

W tym miejscu istotne wydaje się wprowadzenie uwagi dotyczącej charakteru takich spotkań, co sygnalizowały same placówki objęte ankietą. Zajęcia są często kierowane do grup indywidualnych lub zorganizowanych i zapewne z tego względu towarzyszą im nieco inne formy pracy. W kilku przypadkach, pomimo początkowej deklaracji usług jedynie pasywnych, w następnych pytaniach ankiety precyzujących charakter zajęć (w części poświęconej usługom aktywnym) zaznaczano poszczególne opcje. Może to oznaczać, że zajęcia odbywające się rzadko i nieregularnie nie są traktowane przez bibliotekarzy jako wystarczające do uznania aktywności placówki w tym zakresie.

Współpraca biblioteki z różnymi otaczającymi ją instytucjami znalazła odzwierciedlenie w uzyskanych wynikach badań, ale wszystko wskazuje na to, że jest to raczej współpraca dość wąsko rozumiana. Tradycje kontaktów z przedszkolem i szkołą wyraźnie wytyczają główne kierunki kooperacji prowadzonej przez polskie biblioteki publiczne dla dzieci, co znalazło też potwierdzenie chociażby w pytaniu o osobę, z którą dzieci przychodzą na zajęcia biblioteczne (przede wszystkim jest to nauczyciel). Dodatkowym aspektem tej współpracy jest umocowanie jej głównie w kontekście obsługi dzieci w wieku przedszkolnym (3-5 lat), w ramach której, poza przedszkolem, biblioteki działają wraz z organizacjami pozarządowymi, urzędem miasta oraz ośrodkiem opieki społecznej (domem dziecka). Widać zatem, że polskie biblioteki nie wypracowały jeszcze skutecznych metod współdziałania z partnerami na rzecz dzieci najmłodszych (0-2 lata), a właśnie przy tej grupie wiekowej skupiona jest spora liczba zagranicznych pomysłów, inicjatyw i projektów kładących nacisk na inicjację czytelniczną (jak np. wyprawki czytelnicze i promocja działań bibliotecznych na terenie Poradni D i szpitali). Również w typach prowadzonej współpracy widać znaczące różnice pod względem podejmowanych aktywności: najbardziej popularne są sesje głośnego czytania, lekcje biblioteczne, warsztaty poświęcone inicjacji czytelniczej dziecka oraz, w mniejszym wymiarze, udział we wspólnych przedsięwzięciach projektowych. Mało głosów natomiast uzyskało rozpowszechnianie na terenie placówek współpracujących materiałów w formie drukowanej (broszury, ulotki, wykazy zalecanej literatury) oraz elektronicznej (strona internetowa biblioteki). Ponieważ nie

kształcenie umiejętności pisania (szlaczki, rysowanie, malowanie) w odniesieniu do dzieci najmłodszych wymieniono w 16,3% bibliotek, a dla przedszkolaków w 60,9% placówek.

prowadzono w naszym kraju badań na temat oceny funkcjonalności stron WWW bibliotek dziecięcych trudno z całą pewnością stwierdzić, jakie są przyczyny pomijania tego sposobu dystrybucji treści. Można się jedynie domyślać, że powodem jest niska reprezentatywność filii bibliotek dla dzieci w grupie księżnic posiadających autonomiczną stronę internetową. Materiały drukowane z kolei pojawiają się głównie na terenie przedszkoli i szkół, co też potwierdza tradycyjnie realizowane role biblioteki publicznej w tych środowiskach.

Warto zatem zadbać o rozwijanie nowych kierunków współpracy, otwarcie się na żłobki – jedna z bibliotek przyznała, że prowadzi w jednym z nich punkt biblioteczny – to jedna z wielu realnych propozycji do spełnienia. Specjaliści zalecają tworzenie partnerstw z organizacjami różnego typu w celu maksymalizacji poziomu realizacji zadań poświęconych wczesnej alfabetyzacji w grupie najmłodszych i małych dzieci – z fundacjami edukacyjnymi, ośrodkami zdrowia, przedsiębiorstwami prywatnymi oraz urzędami szczebla lokalnego. Dzięki współpracy możliwe jest wypracowanie najbardziej dopasowanych do potrzeb społeczności rozwiązań, umożliwiających z jednej strony dotarcie do jak największej liczby potencjalnych czytelników, a z drugiej szeroką promocję działań bibliotecznych w środowisku.

Rola biblioteki we wczesnej alfabetyzacji nie ogranicza się do udostępniania kolekcji i oferowania aktywności bazujących na formach pracy z książką i literaturą. Równie ważną, ale jak wynika z badań nieco zaniedbywaną opcją pracy z czytelnikiem w bibliotekach polskich, jest edukacja rodziców i opiekunów w zakresie inicjacji czytelniczej dzieci. Istnieje wyraźna potrzeba skierowania specjalnej oferty do rodziców (ale też nauczycieli) koncentrującej się zarówno na przedstawianiu polecanej listy lektur dobranych do każdego wieku dziecka, jak i organizacji spotkań/prelekcji/rozmów na temat roli wczesnej alfabetyzacji w życiu dziecka. Udział biblioteki publicznej w tym procesie wydaje się zbyt mały, rolę tę obecnie przejmują nierzadko źródła internetowe w postaci blogów recenzentów literackich, publikowanych też w mediach społecznościowych, oraz wyszukiwane często przypadkowo rankingi różnych instytucji i osób związanych z książką i jej promowaniem.

Kształtowanie procesu wczesnej alfabetyzacji poprzez pracę biblioteki na rzecz edukacji rodziców placówki wypełniają na kilka sposobów: 1/5 bibliotek, które zadeklarowały aktywność na tym polu, przygotowuje materiały dla opiekunów na temat inicjacji czytelniczej dziecka, zaś 1/4 z nich organizuje warsztaty poświęcone temu zagadnieniu. Zaangażowanie bibliotek obserwować można na bazie kooperacji prowadzonej ze żłobkami i przedszkolami, polegającej głównie na sesjach głośnego czytania, prowadzeniu lekcji bibliotecznych i warsztatów poświęconych inicjacji czytelniczej, oraz współudziale w projektach czytelniczych i dystrybucji opracowywanych uprzednio przez księżnice stosownych materiałów.

Wyniki, jakie badane biblioteki uzyskały w zakresie współpracy z rodzicami, skłaniają do przemyślenia form obsługi tej zasadniczej w przypadku najmłodszych dzieci grupy użytkowników. Wydaje się, że biblioteki polskie jeszcze nie do

końca rozumieją rolę, jaką rodzic odgrywa w kształtowaniu wczesnej alfabetyzacji u dziecka, nie wykorzystują też wszystkich możliwości współpracy z nimi. Tymczasem to od rodzica często zależy, czy dziecko będzie uczęszczało do biblioteki oraz czy czytanie książek będzie interesującą aktywnością i sposobem na wspólne spędzanie czasu. Biblioteka publiczna, niezależnie od swojej podstawowej grupy czytelników (np. tylko dorosłych), może uwzględniać w swoich działaniach proste organizacyjne ułatwienia – jak chociażby wyróżnienie publikacji na temat wychowania i edukacji dziecka w widocznym miejscu. Wśród pozostałych propozycji dla bibliotekarzy są m.in. tablica wisząca z informacjami i poradami na temat czytania, podobnej treści dane na stronie internetowej, broszury i ulotki drukowane łatwe do zabrania do domu, mini warsztaty organizowane zaraz po zajęciach z dziećmi, aktywne angażowanie rodziców do udziału w programach bibliotecznych.

Biorąc pod uwagę skąpą mimo wszystko w naszym kraju ofertę dydaktyczną dla osób pragnących pracować w bibliotece z dziećmi oraz dla doksztalających się już w tym zakresie, trudno oczekiwać rychłego wyodrębnienia z zawodu specjalizacji bibliotekarza wczesnodziecięcego. Mimo to warto zastanowić się, jak pomóc praktykującym pracownikom bibliotek publicznych w zdobywaniu wiedzy i umiejętności w celu jak najlepszej obsługi dzieci w wieku 0-5 lat i ich rodzin. Analizując pytanie ankiety o źródła informacji na temat usług dla tego grupy użytkowników, bibliotekarze wskazali przede wszystkim na książki i czasopisma fachowe, równie wysoko oceniając mniej formalny sposób – wymianę danych między sobą. Daje to podstawę do dwóch wniosków: bibliotekarze cenią profesjonalnie opracowane materiały, przechodzące przez redakcję merytoryczną i dzięki temu wiarygodne, ale z drugiej strony, zapewne ze względu na niedostateczną reprezentację tych profesjonalnie wydanych książek i artykułów, pozyskują informacje od innych doświadczonych bibliotekarzy. Remedium na zbyt małą liczbę aktualnych publikacji są strony internetowe innych bibliotek, z których korzystanie deklaruje też spory procent ankietowanych placówek. Nie można zaprzeczyć, że w tej sytuacji najbardziej wygodnym rozwiązaniem dla pragnących poszerzania wiedzy bibliotekarzy byłoby zapewnienie im starannie przygotowanych i stale aktualizowanych portali internetowych. Funkcjonujące już bazy danych, również wymienione w kwestionariuszu, są znane części bibliotekarzy, ale zapewne niewygodne jest korzystanie z każdej z osobna, w tym przypadku idealnym wyjściem byłaby integracja tych danych. Ze względu na wspomniany transfer wiedzy o charakterze nieformalnym (między sobą) warto rozbudować narzędzia umożliwiające tworzenie grup tematycznych (np. w mediach społecznościowych), dzięki którym łatwiej i szybciej można zarządzać wymianą informacji o konkursach grantowych, opcjach kształcenia kadry oraz dobrych praktykach realizowanych na terenie polskich i zagranicznych bibliotek. Dość wysoką liczbę wskazań uzyskało też zdobywanie informacji z organizowanych na terenie kraju konferencji naukowych i praktycznych, co oznacza, że takie wydarzenia

cieszą się zainteresowaniem wśród bibliotekarzy i należałoby ustawicznie tę formę dokształcania rozwijać – szczególnie z nastawieniem na bibliotekarstwo dla dzieci w wieku 0-5 lat.

Przed sformułowaniem postulatów badawczych na przyszłość, warto wrócić na moment do postawionych wcześniej założeń hipotetycznych oraz zakładanych determinantów (zmiennych), różnicujących ofertę z zakresu wczesnej alfabetyzacji w badanych bibliotekach publicznych. Główną zmienną w przypadku tych instytucji była ich lokalizacja. Ponieważ wszystkie badane placówki ulokowane były na terenie miast, w procesie analizy wyników wzięto pod uwagę wielkość miejscowości wyznaczoną przez liczbę mieszkańców. Analizie poddano m.in. obecność usług dla dzieci (w podziale na 0-2 i 3-5 lat) w tych bibliotekach. Okazało się, że w przypadku usług dla dzieci najmłodszych najwyższą wartość procentową (w stosunku do połowy ankietowanych placówek ogółem) odnotowano w bibliotekach miast średniej wielkości (prawie 80%). W grupie dzieci w wieku przedszkolnym niespodzianek nie było – tu wyniki pokrywały się niezależnie od wielkości miasta. Dużych różnic nie zauważono także w sposobach organizowania przestrzeni z myślą o tej grupie wiekowej. W bibliotekach dominuje najprostszy typ – „kącik malucha”, co potwierdziły wyniki i zbiorcze i uwzględniające wielkość miasta (wszędzie uzyskano około 50% wskazań). Podobne wnioski pojawiają się też przy ustalaniu, kto z dzieckiem w wieku 0-5 lat przychodzi do biblioteki. W obu analizach – ogólnej i w podziale na miasta – dziecku w wieku 0-2 lat towarzyszy najczęściej rodzic, a przedszkolakowi – nauczyciel. Zatem można stwierdzić, że lokalizacja biblioteki (z pewnymi wyjątkami) nie wpływa znacząco na zakres i charakter usług oferowanych pierwszej kategorii wiekowej czytelników.

5.4. Postulaty badawcze na przyszłość

Ze względu na ograniczoną grupę badanych placówek w celu uzyskania najbardziej miarodajnych i relewantnych danych należałoby analizie poddać wszystkie biblioteki publiczne w kraju, nawet te świadczące usługi na co dzień głównie dorosłym czytelnikom. Dopiero wtedy otrzymalibyśmy spójny i całościowy obraz przygotowania placówek do obsługi dzieci najmłodszych i ich rodzin, biorąc pod uwagę wiele czynników, m.in. możliwość porównania działalności bibliotek pracujących na terenie miast i wsi. Podobne badania mogłyby objąć też biblioteki innego typu (pedagogiczne i naukowe), które choć mają inny cel statutowy i inną docelową grupę odbiorców, włączają się coraz śmielej w działania wspierające proces wczesnej alfabetyzacji (m.in. poprzez organizację lekcji bibliotecznych dla grup przedszkolnych).

Zagadnienie rozwoju bibliotek publicznych w kontekście ich usług kierowanych do omawianej grupy czytelników wymaga kompleksowych badań, nie ograniczających się jedynie do zebrania dezyderatów od bibliotekarzy dziecięcych, przeszkolenia ich oraz zaopatrzenia placówek w niezbędne materiały. Optymalna

strategia zakładałaby również uwzględnienie wskaźników udziału dzieci w edukacji żłobkowej i przedszkolnej na terenie poszczególnych gmin, co ułatwiłoby racjonalne skierowanie wiedzy i zasobów do społeczności niedoinwestowanych edukacyjnie. Niektóre państwa europejskie opracowały strategię poczyniń w zakresie alfabetyzacji włączając do dokumentów akceptowanych przez sektor edukacji i opieki nad dzieckiem zapis o istotnej roli bibliotek w tym procesie. Na tej podstawie wprowadzano ogólnokrajowe programy promujące czytelnictwo i zajęcia (poprzedzone stosownymi szkoleniami dla bibliotekarzy), możliwe do prowadzenia w niemal każdej placówce (np. w Irlandii Północnej). Tak stworzone ramy działań i *know-how* towarzyszący zdobywanej przez kadrę wiedzy często stanowiły punkt wyjścia do dalszych eksperymentów i rozwijania oferty bibliotecznej skierowanej do najmłodszych odbiorców i ich rodziców.

Bez względu na problemy natury organizacyjnej, finansowej i społecznej, dla rozwoju programów na rzecz wczesnej alfabetyzacji w polskich bibliotekach publicznych niezbędne będą pewne, zakrojone na szeroką skalę, działania:

- promowanie funkcjonujących już i sprawdzonych inicjatyw na terenie kraju,
- ułatwienie wymiany informacji oraz wsparcie dla liderów programów wczesnej alfabetyzacji na terenie bibliotek i współpracujących z nimi instytucji,
- regularne przeprowadzanie ewaluacji implementowanych programów w celu poszerzania wiedzy na temat efektywności i wpływu umiejętności przedczytelniczych na rozwój edukacyjny dzieci.

Celem ostatniego rozdziału było uzupełnienie stanu wiedzy na temat bibliotekarstwa dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów o aktualnie prowadzone działania w tym zakresie przez polskie filie dla dzieci i młodzieży. Na podstawie zgromadzonych wyników badań udało się określić, ile bibliotek świadczy tego typu usługi, jakie formy pracy są najczęściej wykorzystywane, a także, w jaki sposób biblioteki przystosowują swoją przestrzeń do obsługi tej kategorii czytelników, często wymagającej szczególnej opieki i uwagi ze strony bibliotekarzy. Analizie poddano też zbiory książnic, z naciskiem na materiały przydatne w pracy z dzieckiem w wieku 0-5 lat i rodzicami. Badania dostarczyły ponadto informacji odnośnie do wykształcenia bibliotekarzy dziecięcych oraz sposobów, w jaki pozyskują oni wiedzę do dalszego rozwoju kwalifikacji zawodowych. Być może wyniki tych badań oraz związanych z nimi postulatów na przyszłość zostaną wykorzystane przez bibliotekarzy, którzy coraz częściej włączają się w procesy przygotowujące małe dzieci do wczesnej alfabetyzacji, a pracowników naukowo-dydaktycznych zachęca do badań nad tą niezwykle istotną problematyką.

ZAKOŃCZENIE

Rozważania podjęte w niniejszej pracy miały na celu scharakteryzowanie i przybliżenie polskiemu środowisku bibliotekarzy, a także innym grupom osób pracujących z najmłodszym i małym dzieckiem, problemów związanych z wczesną alfabetyzacją, adresowaną do dzieci w wieku od 0 do 5 lat i ich opiekunów. Wydaje się, że cel ten został osiągnięty, co możliwe było dzięki zsyntetyzowaniu stanu dotychczasowej wiedzy na ten temat, rozproszonej w literaturze przedmiotu zagranicznej, zwłaszcza anglojęzycznej, w programach i zaleceniach międzynarodowych oraz w opracowaniach polskich, skromnych zresztą. Dodać należy, że szczegółowych analiz doczekało się samo pojęcie wczesnej alfabetyzacji oraz ściśle z nim związane terminy fachowe, jak np. *emergent literacy*, *early literacy*, *pre-literacy*, dla których wcześniej brakowało polskich odpowiedników terminologicznych, a które funkcjonowały po prostu jako *inicjacja literacka*, czy *czytelnicza*, co ograniczało w pewnym stopniu zakres wczesnej alfabetyzacji. Stąd też efektem analizy tego pojęcia i jego wszystkich elementów składowych, stało się opracowanie jego polskiej definicji, która – w co autorka chciałaby wierzyć – okaże się przydatna w przyszłych pracach poświęconych działaniom bibliotek polskich na rzecz kształtowania procesów wczesnej alfabetyzacji.

Ponieważ cała praca nakierowana była na wczesną alfabetyzację prowadzoną w bibliotekach publicznych dla dzieci, jej najobszerniejsze części zostały poświęcone temu właśnie problemowi. Umożliwiło to ukazanie, z przywołaniem wielu dobrych praktyk bibliotek zagranicznych i polskich, stopniowego „otwierania się” tych placówek na nową grupę użytkowników: dzieci najmłodszych i małych, które przybywały do nich wraz ze swoimi opiekunami/rodzicami lub innymi, dorosłymi członkami rodziny. Aby mogło dojść do tego „otwarcia”, musiała nastąpić swoista redefinicja zakresu usług bibliotecznych dla dzieci w wieku 0-5 lat i towarzyszących im osób.

Redefinicja objęła infrastrukturę placówek bibliotecznych pod względem jakości gromadzonych zbiorów i aranżacji przestrzeni, jakości oferty, a także metod, jakimi placówka biblioteczna powinna się posługiwać w celu wspierania procesu wczesnej alfabetyzacji i aktywnego w nim uczestnictwa. Wydaje się,

że te części pracy mają swoistą wartość pragmatyczną, gdyż mogą okazać się przydatne nie tylko bibliotekarzom, ale również innym grupom zawodowym, „programowo” zajmującym się dziećmi w wieku od 0 do 5 lat. Jest to istotne o tyle, że placówki biblioteczne, również polskie, coraz częściej podejmują współpracę ze żłobkami, przedszkolami, domami dziecka oraz szeroko pojętym środowiskiem lokalnym itp.

Z redefinicją usług bibliotek dla dzieci ściśle związana jest także przemiana ról odgrywanych przez bibliotekarzy, albo inaczej – poszerzenie zakresu ich zadań. Nic zatem dziwnego, że w rozważaniach zawartych w niniejszej pracy nie zabrakło zagadnień związanych z kształceniem i doksztalcaniem kadr, aby mogły one sprostać nowym wyzwaniom. Tutaj nasuwa się pewna refleksja. Otóż z przeglądu publikacji zagranicznych, zwłaszcza z kręgu anglosaskiego, wynika, że te zagadnienia doczekały się rozwiązań w postaci różnorodnych programów narodowych czy zaleceń międzynarodowych, co pozwoliło na wyodrębnienie zawodowej grupy „bibliotekarza wczesnodziecięcego”, o kwalifikacjach odbiegających od standardowego kształcenia bibliotekarzy w ogóle. Niestety, w Polsce pracownicy bibliotek publicznych nie mają takich możliwości, jak wielu ich kolegów zagranicznych. Pocięszający jest jednak fakt, że ten problem w pewnym stopniu został dostrzeżony przez Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich oraz ośrodki metodyczne, zlokalizowane przy macierzystych bibliotekach publicznych, co znajduje wyraz w organizowanych szkoleniach i kursach. Pozostaje jednak pytanie: czy w naszym kraju, wobec przemian bibliotek dla dzieci na całym prawie świecie, wystarczą kursy?

Częstkową odpowiedź na to pytanie przyniosły kończące niniejszą pracę badania empiryczne, których wyniki warto skrótowo zreferować. Otóż na podstawie badań przeprowadzonych w 2018 r. wśród polskich filii bibliotek publicznych dla dzieci można uznać, że poprzez oferowane zbiory i formy pracy mają one swój udział w rozwoju umiejętności przedczytelniczych. Może to napawać ostrożnym optymizmem, a zarazem stanowi argument, aby były one brane pod uwagę jako stały i jeden z kluczowych elementów kształtowania polityki czytelnictwa w Polsce.

Badane biblioteki posiadają różnorodną ofertę dla dzieci w wieku 0-5 lat, chociaż większość z nich koncentruje się nadal na grupie w wieku 3-5 lat, z zaangażowaniem współpracując z placówkami wychowania przedszkolnego. W efekcie mają one niedostatecznie jeszcze rozwinięte propozycje działań kierowanych do rodziców dzieci najmłodszych, co powoduje, że trudno jest jeszcze nadać im miano „rodzinnych” (z chlubnymi wyjątkami). Ponadto – jak wynika z analizy ankiet – niewielki ich procent może się pochwalić różnymi formami aktywności, które bezpośrednio wspierają rozwój umiejętności przedczytelniczych (np. wierszowanie, zabaw z niekonwencjonalnymi formami książki, zabaw z alfabetem itp.). Nadal dominują w stosunku do nich formy pracy od dawna znane bibliotekarzom polskim, zakorzenione niejako w tradycji bibliotekarskiej (np. głośne czytanie).

Na taki stan rzeczy wpływa z pewnością wiele różnych czynników, często niezależnych od pracowników bibliotek dla dzieci, a związanych m.in. z „kondycją” samych bibliotek, ich statusem w szeroko pojmowanej polityce kulturalnej państwa, misji finansowej zarówno placówek bibliotecznych, jak i bibliotekarzy (zwłaszcza po „uwolnieniu” tego zawodu). Trudno poza tym mówić o potrzebie edukacji kadry w zakresie roli wczesnej alfabetyzacji w rozwoju dziecka oraz jego inicjacji czytelniczej w sytuacji, gdy nie odkryto do końca potencjału bibliotek publicznych i jego roli w środowiskach lokalnych. Wprawdzie nie brak na ten temat znakomitych opracowań, ale chyba ich zdecydowana większość nie trafia do obiegu pozazawodowego, a przede wszystkim do „dysponentów” środków na działalność kulturalną czy oświatową. Jednocześnie zbyt mało upowszechnia się informacje o przemianach bibliotek, zwłaszcza placówek bibliotecznych dla dzieci. Być może niniejsza praca stanowić będzie jeden z tych, jakże potrzebnych głosów na ten temat?

W tym miejscu warto przypomnieć, że w wielu krajach, które doczekały się w ostatnich latach rewizji funkcji sieci bibliotek publicznych i ogłoszonych na tej podstawie strategii ich rozwoju na następne dekady, zauważa się potrzebę jeszcze większego otwarcia tych placówek na potrzeby społeczeństwa. Dostrzeżono także rolę, jaką biblioteki mogą pełnić w zakresie wspierania i uzupełniania rządowych inicjatyw, w tym tych, które mają na celu aktywizację czytelniczą oraz poprawę poziomu czytelnictwa wśród dzieci oraz wprowadzanie ich do świata książek od najwcześniejszego okresu ich życia. Przykładowo: w raporcie na temat modernizacji brytyjskich księgarni publicznych pojawiła się m.in. rekomendacja, według której członkostwo biblioteczne miało otrzymywać każde dziecko od urodzenia, a przynajmniej każda biblioteka została zobowiązana do wprowadzenia takiego zapisu do swojego statutu już od 2011 roku¹. Podobne dążenia kanadyjskich bibliotek publicznych, doprowadziły do prób zaadaptowania amerykańskiego programu „Every Child Ready to Read®” jako modelowego w zakresie działań na rzecz dzieci w wieku 0-5 lat, wzbogaconego oczywiście o elementy istotne z punktu widzenia potrzeb społeczności kanadyjskich. „Adopcja” założeń w tym przypadku objęła metody organizacji spotkań z rodzinami, stosowne szkolenia kadry, a także sposoby dotarcia z ofertą do potencjalnych uczestników oraz uzupełnienie listy polecanych materiałów o adekwatne dla rynku wydawniczego kraju książki².

¹ *The modernisation review of public libraries: A policy statement* [on-line]. Department of Culture, Media and Sport, London 2010, p. 5 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/228855/7821.pdf

² H. McKend, *Early literacy storytimes for preschoolers in public libraries* [on-line]. Library and Archives Canada Cataloguing in Publication, 2010 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: https://ptplc-cptbp.ca/wp-content/uploads/2015/12/early_lit_storytimes_final_english_with_cip_electronic_nov10.pdf

W amerykańskiej literaturze fachowej można znaleźć wiele pomysłów na zainteresowanie rodzin ofertą biblioteki publicznej. Wśród propozycji na uatrakcyjnienie oferty bibliotecznej dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich rodziców pojawiają się m.in.: organizacja zajęć we współpracy z centrum handlowym, z darmowymi książeczkami i jedzeniem oraz pacynkami, reorganizacja kolekcji w dziale dziecięcym biblioteki według poziomów inicjacji czytelniczej (albo według wieku)³.

Oczywiście nie sposób porównywać sytuacji bibliotek w zamożnych krajach, w których zresztą otwarcie na potrzeby maluchów i ich opiekunów narodziły się znacznie wcześniej, a sami bibliotekarze dziecięcy od dawna uczestniczą w procesach kształtowania umiejętności przedczytelniczych małych użytkowników. Trzeba jednak pamiętać, że i polscy pracownicy bibliotek dla dzieci coraz częściej podejmują działania tego rodzaju, o czym świadczą wyniki badań empirycznych. Wprawdzie – jak wskazują odpowiedzi w ankietach – w zasobach bibliotecznych wyraźnie dominują książki, ale niewiele ustępują im miejsca materiały nieksiążkowe, takie jak zabawki, gry planszowe, czy puzzle. Książki najczęściej wypożyczane są do domu, pozostałe materiały na ogół są wykorzystywane na miejscu, przy czym widać tendencję do rozwijania kolekcji w stronę modelu hybrydowego, zawierającego poza materiałami drukowanymi inne, służące nierzadko bardziej zabawie niż stricte inicjacji czytelniczej, co stoi w zgodzie trendami z obserwowanymi na świecie.

Nawiasem mówiąc, w bibliotekach zagranicznych do głosu dochodzą nowe pomysły na tworzenie zasobów, których przykłady można dostrzec już i w Polsce, np. kolekcja (biblioteka) „zewnątrzna” (utrzymywanie ogrodów i placów zabaw). Wśród liderów koncepcji połączenia pracy bibliotecznej z naturą jest Middle Country Public Library w Centereach (stan Nowy Jork), która na potrzeby swojego programu zagospodarowała teren przybiblioteczny, umieszczając na nim urządzenia do wspinaczki i czołgania się, piaskownicę, przestrzeń do budowania, dla sztuki w przyrodzie, muzyki i występów, rozmów i debat oraz ogródek warzywny, a także przestrzeń do czytania. Ideą Nature Explorium, jak nazwano to miejsce, jest łączenie czytelnictwa z przyrodą, proponuje się tu różne rodzinne aktywności (dzieci podczas czytania chętnie korzystają np. z hamaków rozwieszonych w ogrodzie, szukają książek schowanych w jednym z drzew itp., obcowanie z naturą zachęca też do poszukiwania informacji na ten temat w dostępnych w bibliotece źródłach)⁴.

³ Study: *Public library training for parents, caregivers, dramatically boosts early literacy across income, education levels* [on-line]. American Library Association, News Release 2004, 24 February [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/newspresscenter/news/pr2004/prfeb2004/>

⁴ R. Louv, *NATUREBRARIES: How libraries can connect children and adults to nature and build support for libraries* [on-line], Children & Nature Network 2011 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.childrenandnature.org/2011/03/02/>

Określenie udziału bibliotek publicznych w procesie przygotowywania dziecka do nauki czytania i pisanie, a także zdobywania innych kompetencji (np. medialnych i cyfrowych), wydaje się niezwykle ważne w kontekście budowy ogólnokrajowej strategii czytelniczej. Biblioteki i sami bibliotekarze zdają się czasami nie dostrzegać potencjału, jaki niesie ze sobą ich praca i udostępnianie czytelnikom kolekcji. Skierowanie wysiłków w stronę otwierania placówek na dzieci w wieku 0-5 lat i ich rodziców (a nie tylko, jak w dużej mierze dotychczas, nauczycieli wychowania przedszkolnego) przełożyć się może na radykalną zmianę wizerunku biblioteki publicznej w Polsce. Zresztą nietrudno już teraz o przykłady wdrażanych z sukcesem zmian i idącymi za nimi wzrostami statystyk bibliotecznych. Większa niż dotąd koncentracja wysiłków na edukacji bibliotekarzy dziecięcych, inwestycje w bardziej skuteczne narzędzia rozpowszechniające w środowisku wiedzę i dobre praktyki, przełożą się prędzej czy później na transformację aktywności oferowanych przez biblioteki, a potem i wizerunku.

Można stwierdzić, że tendencje światowe stopniowo dochodzą do głosu również w polskich bibliotekach dla dzieci. Ich pracownicy (a raczej pracownice, ponieważ dominują tu kobiety), mają świadomość tego, że we współczesnym technologiczonym świecie można zaszczerpić w dziecięcym postrzeganiu wartości i walorów książki przekonanie do czerpania przyjemności z obcowania z literaturą w postaci dostępnej możliwościom percepcyjnym malucha. Większość z nich również wie, że jest to możliwe, gdy dostarczy się maluchom radości, jaka się wiąże z rodzinnymi formami aktywności, zabaw na bazie wspólnego oglądania książeczek, opowiadania na ich temat, wreszcie czytania – jeszcze przed rozpoczęciem etapu formalnej nauki czytania i pisanie w szkole.

Sieć polskich bibliotek publicznych ma znaczące zasoby i wypracowane wieloletnim doświadczeniem formy pracy z dzieckiem, również małym, więc warto o tym niezmiennie przypominać decydentom oraz władzom odpowiedzialnym za finansowanie sieci. Konieczne byłoby jednak wypracowanie długofalowej strategii, dążącej do modernizacji infrastruktury i zwiększenia nakładów na edukację kadry oraz poszerzenie oferty edukacyjnej, a także, co nie mniej ważne, prowadzenie działań na rzecz poprawy wizerunku biblioteki publicznej dla dzieci w oczach rodziców – bo to oni, zdaniem autorki – stanowią istotny element w przyszłości rozwoju bibliotekarstwa dziecięcego w każdym kraju, a także są niezbędni we wczesnej alfabetyzacji. Oby te postulaty nie pozostały w sferze „nabożnych życzeń”.

Na koniec można zadać sobie serię pytań o charakterze bardziej ogólnym: w jaką stronę będzie się w najbliższych dekadach rozwijało bibliotekarstwo publiczne? Czy będziemy mieli do czynienia z biblioteką rezygnującą stopniowo

z osobnych działów dla dzieci, młodzieży i dorosłych i odpowiednio wydzielonych kolekcji, na rzecz bibliotek skoncentrowanych na rodzinie (*family-centered*), traktującą bibliotekę jako centrum edukacji, kultury, wypoczynku i zabawy? Z punktu widzenia transformacji funkcji biblioteki w XXI wieku – ze statycznej (skupionej na utrzymywaniu i udostępnianiu kolekcji) po skoncentrowaną na użytkowniku (*user-centered*) i zapewniającej mu komfortową przestrzeń do aktywności edukacyjnych i rozrywki – można przypuszczać, że tak. Już teraz obserwujemy przykłady tego typu rozwiązań, m.in. w bibliotekach skandynawskich (np. Dania). Wymaga to jednak całkowitej redefinicji funkcji przestrzeni bibliotecznej, kolekcji oraz wszelkiego rodzaju działań kierowanych obecnie do wyodrębnionych zazwyczaj cezurą wiekową grup użytkowników. Postrzeganie użytkownika przez pryzmat rodziny może sprawić, że w ofercie biblioteki znajdzie się więcej rodzajów aktywności międzypokoleniowych, kolekcję poszerzy się o materiały dla rodziców, a przestrzeń biblioteczną zasilą sprzęty ułatwiające codzienną opiekę nad dzieckiem, zwłaszcza najmłodszym.

Wyzwaniem dla bibliotekarzy na następne lata będzie opracowanie i implementacja strategii bibliotecznych, a niejako przy tej okazji – przekonanie innych do słuszności tego kierunku – wprowadzenia na stałe do bibliotek publicznych najmłodszych dzieci, w większym niż dotąd wymiarze. Dodatkowo elementem gwarantującym sukces będzie nawiązanie długofalowych kontaktów skutkujących współpracą z okolicznymi partnerami. Dzięki temu możliwe jest dotarcie do większej liczby potencjalnie zainteresowanych ofertą biblioteczną osób, a także wprowadzenie programów edukacyjnych w rodzinach na większą skalę. Model biblioteki publicznej dla dzieci oparty na partnerstwie zdaniem specjalistów będzie w najbliższych latach dominował w bibliotekarstwie wielu krajów, zwłaszcza w odniesieniu do usług kierowanych do najmłodszej grupy odbiorców⁵. Czas pokaże, w jakim kierunku podąży bibliotekarstwo polskie.

⁵ M.in. B. Ptacek, *Early literacy and the public literacy: An opportunity of a lifetime (of reading)*, Public Library Quarterly 2016, vol. 35, issue 4, pp. 338-343.

BIBLIOGRAFIA

I. ŹRÓDŁA

BAZY DANYCH

EBSCO

Academic Search Complete

Education Resource Information Center (ERIC)

Library, Information Science & Technology Abstracts (LISTA)

JSTOR

Scopus

Taylor & Francis

Wiley Online Library

SŁOWNIKI I ENCYKLOPEDIA

Brooks Greg, Burton Maxine, *ELINET analytic glossary of the initial teaching and learning of literacy* [on-line]. University of Sheffield, 2017 [dostęp 13 sierpnia 2017]. Dostępny w World Wide Web: http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Elinet_analytic_glossary.pdf/

ZALECENIA I STANDARDY

Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka. Wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży, red. Grażyna Lewandowicz-Nosal, Elżbieta Barbara Zybert, Warszawa: Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2009.

Early years foundation stage [on-line]. Gov.uk [dostęp 14 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.gov.uk/early-years-foundation-stage/>

Guidelines for library services to babies and toddlers, Hague: IFLA, 2007 – (IFLA Professional Reports; 100).

The modernisation review of public libraries: A policy statement [on-line]. Department of Culture, Media and Sport, London: TSO, 2010 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/228855/7821.pdf/

Stein Sondra, *Equipped for the future content standards: What adults need to know and be able to do in the 21st century* [on-line]. Washington 2000 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://eff.cls.utk.edu/PDF/standards_guide.pdf/

Wytyczne dotyczące usług w bibliotekach dla dzieci, [w:] *Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka: wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży*, red. Grażyna Lewandowicz-Nosal, Elżbieta Barbara Zybert, Warszawa: Wyd. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 2009, s. 49-58.

Wytyczne IFLA dla bibliotek obsługujących niemowlęta i małe dzieci (do 3 lat), [w:] *Dzieci, młodzież – Internet – biblioteka: wytyczne IFLA Sekcji Bibliotek dla Dzieci i Młodzieży*, red. Grażyna Lewandowicz-Nosal, Elżbieta Barbara Zybert, Warszawa: Wyd. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 2009, s. 13-48.

MATERIAŁY NIEPUBLIKOWANE

Clay Marie M., *Emergent reading behaviour*, niepublikowana praca doktorska, University of Auckland, New Zealand 1966.

McKechnie Lynn, Lewandowicz-Nosal Grażyna, *Opening the preschoolers' doors to learning: An ethnographic study of the use of public libraries by preschool girls*, niepublikowana praca doktorska, University of Western Ontario, London 1996.

Kinney Molly S., *A naturalistic inquiry into the effect of emergent literacy behavior on families in public housing communities*, niepublikowana praca doktorska, University of Pittsburgh, USA 1996.

Lewandowicz-Nosal Grażyna, *Biblioteki publiczne dla dzieci i młodzieży – księgozbiory, czytelniczy i wypożyczenia*, maszynopis niepublikowany, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2017.

DANE STATYSTYCZNE

50th anniversary of International Literacy Day: Literacy rates are on the rise but millions remain illiterate [on-line]. UNESCO Institute of Statistics, UIS Fact Sheet, 2016, no. 38 [dostęp 17 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs38-50th-anniversary-of-international-literacy-day-literacy-rates-are-on-the-rise-but-millions-remain-illiterate-2016-en.pdf/>

Biblioteki publiczne w 2016 r. [on-line]. Główny Urząd Statystyczny, 2017 [dostęp 25 kwietnia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/biblioteki-publiczne-w-2016-r-,14,1.html/>

Kultura w 2016 roku – tablice [on-line]. Główny Urząd Statystyczny. Obszary tematyczne. Kultura. Turystyka. Sport [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/kultura-turystyka-sport/kultura/biblioteki-publiczne-w-2017-roku,14,2.html/>

Literacy, economy and society: Results of the first international adult literacy survey, OECD & Statistics Canada, Paris, Ottawa 1995.

WITRYNY INTERNETOWE

Aplikacje książkowe [on-line]. Małe kruki: strona o książkach dla dzieci [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.malekruki.com/aplikacje-ksiazkowe/>

Archiwalne konferencje SBP [on-line]. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. Ogólnopolski portal bibliotekarski [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.sbp.pl/konferencje/archiwum_konferencji/

- AWE Learning* [on-line] [dostęp 19 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://awelearning.com/>
- Baby and toddler activities* [on-line]. Wokingham Borough Council. Libraries and Arts [dostęp 22 sierpnia 2017]. Dostępny w World Wide Web: <https://wokingham-tc.gov.uk/culture/events/event/dad-and-baby-rhymetime/>
- Bajki i opowiadania Grzegorza Kasdepke – spotkanie z przedszkolakami* [on-line]. Gminna Biblioteka Publiczna im. A. Grabowskiego w Kętach [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.biblioteka.kety.pl/archiwalna-strona/filie/bielany/aktualnosci/item/1237-bajki-i-opowiadania-grzegorza-kasdepke-spotkanie-z-przedszkolakami/>
- Biblioteka dla niepełnosprawnych* [on-line]. Miejska Biblioteka Publiczna im. A. Próchnika w Piotrkowie Trybunalskim [dostęp 10 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.biblioteka.piotrkow.pl/oferta/biblioteka-dla-niepelnosprawnych/>
- Bookstart* [on-line]. Booktrust [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.booktrust.org.uk/what-we-do/programmes-and-campaigns/bookstart/>
- Bookster recommends* [on-line]. Helsinki Library [dostęp 16 marca 2016]. Dostępny w World Wide Web: http://www.lib.hel.fi/en-GB/children/bookster_recommends/
- Borrow a musical instrument* [on-line]. Forbes Library. Northampton's Public Library [dostęp 13 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://forbeslibrary.org/help/borrow-a-musical-instrument/>
- Borrow a musical instrument* [on-line]. Toronto Public Library [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.torontopubliclibrary.ca/services/borrow-a-musical-instrument.jsp/>
- Braham Natalie, *Passive programming and early literacy: Designing creative spaces for young learners* [on-line]. ALSC Blog, 2017 [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.alsc.org/blog/2017/03/passive-programming-and-early-literacy/>
- Children's Books Online* [on-line] [dostęp 7 czerwca 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://childrensbooksonline.org/library.htm/>
- ClearVision* [on-line] [dostęp 10 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.clearvisionproject.org/>
- McCrum Kirstie, *Literatura i książka dla dzieci, Writer Neil Griffiths on helping children become more engaged with reading* [on-line]. WalesOnline.co.uk, 2012 [dostęp 10 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.walesonline.co.uk/lifestyle/writer-neil-griffiths-helping-children-2028594/>
- Daddy Cool* [on-line]. Essex County Council [dostęp 22 sierpnia 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://libraries.essex.gov.uk/events/brentwood-library-events/daddy-cool-brentwood-library/>
- Dlaczego i kiedy warto sięgać po pierwsze komiksy dla dzieci?* [on-line]. Tylko dla mam: jak wychować szczęśliwe dziecko [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://tylkodlamam.pl/pierwsze-komiksy-dla-dzieci/>
- Early education* [on-line]. American Academy of Pediatrics [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.aap.org/en-us/advocacy-and-policy/aap-health-initiatives/EBCD/Pages/Five.aspx/>
- Early literacy stations* [on-line]. Idaho Commission for Libraries [dostęp 9 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://libraries.idaho.gov/page/early-literacy-stations/>

- Early years library provision* [on-line]. CILIP: The library and information association [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://archive.cilip.org.uk/products-services/onsite-training/working-children-young-people/early-years-library-provision/>
- Events* [on-line]. New York Public Library [dostęp 19 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.nypl.org/events/calendar?keyword=every&location=34&type=&topic=&audience=4336%2B4337%2B4338%2B4339%2B4340&series=>
- Every Child Ready to Read @ Your Library* [on-line] [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://everychildreadytoread.org/>
- Family Place Libraries* [online] [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.familyplacelibraries.org/>
- Good practice* [on-line]. Lesen macht stark: Lesen und digitale Medien [dostęp 19 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.lesen-und-digitale-medien.de/de_DE/good-practice/
- Grandparents Plus* [on-line] [dostęp 9 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.grandparentsplus.org.uk/>
- Help my kid learn* [on-line]. Department of Education and Skills [dostęp 13 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.helpmykidlearn.ie/>
- ICDL* [on-line]. International Children's Digital Library [dostęp 14 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.childrenslibrary.org/icdl/SimpleSearchCategory?ids=107&langid=&pnum=1&cnum=1&text=&lang=English&ilang=English/>
- Katalog Dziecięcy* [on-line]. Miejska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu [dostęp 16 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.katalogek.biblioteka.wroc.pl/>
- Kirjatti – kirjastokissa seikkailee* [on-line]. Pirkanmaan Kirjastot [dostęp 16 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://piki.verkkokirjasto.fi/web/arena/kirjatti/>
- Konferencja: dzieci lubią książki – książka jako narzędzie wspierające kształtowanie pozytywnych zachowań u dzieci* [on-line]. Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli [dostęp 28 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://zcdn.edu.pl/aktualnosci-biblioteka-pedagogiczna/2023/>
- Labib* [on-line] [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://labib.pl/>
- Lazim Ann, Reading our world: Multicultural books* [on-line]. Booktrust [dostęp 10 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.booktrust.org.uk/books/children/books-from-around-the-world/multicultural-books/>
- Let's Move in Libraries* [on-line] [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://letsmovelibraries.org/>
- Library Rhymetime* [on-line]. Cambridgeshire.net [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.cambridgeshire.net/activity/library-rhymetime/118963.aspx#.XDHzu1VKiUk/>
- Literatura i książka dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności* [on-line]. Instytut Literatury Polskiej. Wydział Polonistyki UW [dostęp 28 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://ilp.uw.edu.pl/strona-glowna-ilp/studia-podyplomowe/literatura-dla-dzieci-i-mlodziezy/>
- Mała książka wielki człowiek* [on-line]. Instytut Książki [dostęp 8 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://wielki-czlowiek.pl/>
- MOLIK – Bajeczny Katalog Dziecięcy* [on-line]. PATRON [dostęp 16 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.patron.pl/molik-bajeczny-katalog-dzieciocy/#/>

- „Na dobry początek” – wyprawki czytelnicze dla wrocławskich noworodków [on-line]. Miejska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu [dostęp 15 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.biblioteka.wroc.pl/home/2013-10-17-10-18-39/na-dobry-poczatek/>
- Nature Explorium* [on-line]. Middle Country Public Library in Centereach, NY 2010 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.mcplibrary.org/children/nature-explorium/>
- Ogólnopolska Konferencja Laboratorium Aktywnego Bibliotekarza [on-line]. Leksykon Kultury Warmii i Mazur, 2011 [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://leksykonkultury.ceik.eu/index.php/Og%C3%B3lnopolska_Konferencja_Laboratorium_Aktywnego_Bibliotekarza/
- Ogólnopolska konferencja „Nie zmuszajmy dzieci do czytania – nowe spojrzenie na czytelnictwo dziecięce” Olsztyn 17-18.03.2016 [on-line] [dostęp 28 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.abecadlo.olsztyn.pl/konferencja/>
- Online Training Programmes [on-line]. CILIP: The library and information association [dostęp 7 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <https://archive.cilip.org.uk/products-services/onsite-training/course?title=&tid=2943/>
- Ośrodek Czytelnictwa Chorych i Niepełnosprawnych (ul. Czerwony Dwór 21) [on-line]. Wojewódzka i Miejska Biblioteka Publiczna w Gdańsku [dostęp 10 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: http://www.wbpg.org.pl/osrodek_czytelnictwa_chorych_i_niepelnosprawnych/
- PEGI [on-line]. Pan European Game Information [dostęp 16 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.pegi.info/pl/>
- Pierwsza Książka Mojego Dziecka [on-line]. Fundacja ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom [dostęp 15 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.calapolskacztytadzieciom.pl/pkmd>
- Roberson Amanda, *Felt boards in the hands of children!* [on-line]. ALSC Blog, 2011 [dostęp 9 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.alsc.ala.org/blog/2011/04/felt-boards-in-the-hands-of-children/>
- Serieteket* [on-line]. Deichman [dostęp 9 listopada 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.deichman.no/side/serieteket/>
- Serieteket* [on-line]. Kulturhuset. Stadsteatern. Stockholm [dostęp 9 listopada 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://kulturhusetstadsteatern.se/Bibliotek/Serieteket/>
- Solska Anna, *Czy warto czytać dzieciom książki obrazkowe?* [on-line]. CzasDzieci.pl [dostęp 10 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://czasdzieci.pl/ksiazki/artykuly,art,id,1871c81.html/>
- Storyline Online* [on-line] [dostęp 21 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: www.storylineonline.net/
- Story Place* [on-line]. The Children’s Digital Learning Library [dostęp 9 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.storyplace.org/>
- Storysack* [on-line]. Inspiring a lifelong love of reading [dostęp 12 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.storysack.com/>
- Storytime schedule* [on-line]. Eastern regional libraries [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.yourlibrary.com.au/storytimes/>

- Storytimes and programs* [on-line]. Park City Library [dostęp 13 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://parkcitylibrary.org/kids/storytimes-programs/>
- Sure Start* [on-line]. Department of Education [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.education-ni.gov.uk/articles/sure-start/>
- Szkolenia dla opiekuna dzieci do lat 3* [on-line]. Instytut Komeńskiego [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://instytutkomenskigo.pl/>
- Tablety w Twojej bibliotece* [on-line]. Program Rozwoju Bibliotek [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://frsi.org.pl/tablety-w-twojej-bibliotece-jak-je-atrakcyjnie-udostepniac/>
- Talk to your baby* [on-line]. National Literacy Trust [dostęp 9 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: http://www.literacytrust.org.uk/talk_to_your_baby/
- TAPit* [on-line]. Touchboards [dostęp 19 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.touchboards.com/tapit/>
- Toddler Time* [on-line]. Washoe County Library [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://events.washoecountylibrary.us/event/3782280?hs=a/>
- Vers und Reim Toddler Time* [on-line]. SIKJM: Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien [dostęp 8 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.vers-und-reim.net/>
- Welkom bij de Nationale Opleiding MediaCoach!* [on-line]. Mediaenmaatschappij.nl [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.mediaenmaatschappij.nl/opleidingen/nationale-opleiding-mediacoach/>
- Wyprawka Czytelnicza dla trzylatka* [on-line]. Instytut Książki [dostęp 10 grudnia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://wielki-czlowiek.pl/trzylatki/>
- Yoga kids* [on-line]. Madison Public Library [dostęp 22 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.madisonpubliclibrary.org/new/yoga-kids/>
- Zabawa w Internet* [on-line]. Necio.pl [dostęp 17 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.necio.pl/>

II. OPRACOWANIA

- Abramo Peggy, *Communicating with environments*, Illinois Libraries 1978, vol. 60, issue 10, pp. 875-876.
- Ambition & opportunity: A strategy for public libraries in Scotland 2015-2020* [on-line] [dostęp 30 lipca 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://scottishlibraries.org/media/1133/ambition-opportunity-scotlands-national-public-library-strategy.pdf/>
- Anderson Richard C. [et al.], *Becoming a nation of readers: The report of the Commission on Reading*, Washington: National Institute of Education, 1985.
- Aponte Castro Rocío, *La Bebeteca: un espacio adecuado para desarrollar y estimular en hábitos de lectura a los niños* [on-line], Biblios 2006, no. 23 [dostęp 28 sierpnia 2017]. Dostępny w World Wide Web: http://eprints.rclis.org/7398/1/aponte_bebeteca.pdf/
- Aram Dorit, Levin Iris, *Mother-child joint writing and storybook reading and their effects on kindergartners' literacy: An intervention study*, Reading and Writing 2012, vol. 25, issue 1, pp. 217-249.
- Arzubiaga Angela, Rueda Robert, Lilia Monzó, *Family matters related to the reading engagement of Latino children*, Journal of Latinos and Education 2002, vol. 1, issue 4, pp. 231-243.

- Baker Linda, Scher Deborah, Mackler Kirsten, *Home and literacy influences on motivations for reading*, Educational Psychology 1997, vol. 32, issue 2, pp. 69-82.
- Baker Linda, Sonnenschein Susan, Serpell Robert, A five-year comparison of actual and recommended parental practices for promoting children's literacy development, [in:] *Early literacy at the crossroads: Policy, practice and promise*, ed. Kathleen Roskos, 'Annual Meeting of the American Educational Research Association', Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999.
- Bala Agnieszka, *Przedszkolak kocha czytać: czytanie sekwencyjne*, Kraków: Wyd. Edukacyjne, 2014.
- Baluch Alicja, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wrocław: Wyd. Wacław Bagiński i Synowie, 1994.
- Baluch Alicja, *Książka jest światem: o literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków: „Universitas”, 2005.
- Bamkin Marianne, Goulding Anne, Maynard Sally, *The children sat and listened: Storytelling on children's mobile libraries*, New Review of Children's Literature & Librarianship 2013, vol. 19, issue 1, pp. 47-78.
- Barratt-Pugh Caroline, Rohl Mary, Allen Nola, The first time I've felt included: Identifying inclusive literacy learning in early childhood through the evaluation of Better Beginnings, [in:] *Inclusive principles and practices in literacy education*, ed. Marion Milton, Bingley: Emerald Publishing Limited, 2017, pp. 125-142 – (International Perspectives on Inclusive Education; 11).
- Barton David, *Literacy: An introduction to the ecology of written language*, London: Blackwell Publishing, 2007.
- Beckett Sandra, *Crossover picturebooks. A genre of all ages*, Londyn: Routledge, 2012.
- Białecki Ireneusz, *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa: „Tepis”, 1996.
- Białkowska Barbara, *Biblioteka publiczna dla dzieci. Wybrane zagadnienia*, Warszawa: Biblioteka Narodowa, 1980.
- Białkowska Barbara, Czytelnictwo najmłodszych, [w:] *Z działalności bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży: materiały szkoleniowe z seminariów dla instruktorów czytelnictwa dziecięcego*, wybór B. Białkowska, Warszawa: Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy, 1989.
- Białkowska Barbara, Doskonalenie zawodowe instruktorów czytelnictwa dziecięcego w latach 1981-1984, [w:] *Z działalności bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży*, wybór B. Białkowska, Warszawa: Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy, 1989, s. 84-91.
- Białkowska Barbara, *Wybrane zagadnienia organizacji i wyposażenia bibliotek publicznych dla dzieci*, Warszawa: Biblioteka Narodowa, 1992.
- Blakemore Caroline J., Weston-Ramirez Barbara, *Baby read-aloud basics*, Amacom, 2006.
- Block Marylaine, *The thriving library: Successful strategies for challenging times*, Medford: Information Today, 2007.
- Bloom Benjamin Samuel, *Stability and change in human characteristics*, New York: Wiley, 1964.
- Bloome David, *Bedtime story reading as a social process*, National Reading Conference Yearbook 1985, vol. 34, pp. 287-294.
- Bråthen Liv Beathe, *NORWAY: Books in the kindergarten* [on-line], Scandinavian Library Quarterly 2007, vol. 40, no. 3 [dostęp 27 maja 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://slq.nu/?article=norway-books-in-the-kindergarten/>

- Bronfenbrenner Urie, *The ecology of human development*, Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- Brunac Dajana, Early reading programmes at Zadar Public Library, [in:] *Library services from birth to five: Delivering the best start*, eds. Carolyn Rankin, Avril Brock, London: Facet Publishing, 2015, pp. 243-247.
- Brzezińska Anna, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1998.
- Brzezińska Anna, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Poznań: Wyd. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1987 – (Psychologia i Pedagogika – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; 68).
- Brzezińska Anna, Burtowy Maria, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej: wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, Poznań: Wyd. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 1985.
- Bullas Shelley, Lawrence Ben, Music and rhyme time sessions for the under-fives, [in:] *Library services from birth to five: Delivering the best start*, eds. Carolyn Rankin, Avril Brock, London: Facet Publishing, 2015, pp. 199-211.
- Burtowy Maria, *Przygotowywanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM, 1992 – (Psychologia i Pedagogika – Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; 90).
- Cackowska Małgorzata, *Co ma książka obrazkowa do interaktywnej aplikacji książkowej?* [on-line], Ryms 2013, nr 20, s. 2-4 [dostęp 16 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://ryms.pl/artukul_szczegoly/146/index.html/
- Cackowska Małgorzata, *Emergent literacy, visual literacy i czytanie dialogowe. Potencjał edukacyjny i emancypacyjny książki obrazkowej w środowisku rodzinnym i przedszkolnym*, Problemy Wczesnej Edukacji 2016, nr 2, s. 102-113.
- Cackowska Małgorzata, Wincencjusz-Patyna Anita, *Polska szkoła książki obrazkowej*, Gdańsk: Nadbałtyckie Centrum Kultury w Gdańsku, 2017.
- Cackowska Małgorzata, Zajac Michał, *Social issues in children picturebook apps and their reception by the parents of children in early education*, Problemy Wczesnej Edukacji 2016, nr 3, s. 132-142.
- Carlson Ann D., *Early childhood literature sharing programs in libraries*, Hamden: Library Professional Publications/The Shoe String Press, 1985.
- Catts Hugh W. [et al.], *A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments*, Journal of Speech, Language and Hearing Research 2002, vol. 45, issue 6, pp. 1142-1157.
- Celano Marianne [et al.], *Promoting emergent literacy in a pediatric clinic: Predictors of parent-child reading*, Children's Health Care 1998, vol. 27, issue 3, pp. 171-183.
- Centner-Guz Małgorzata, *Środowisko rodzinne miejscem przybliżania dziecku książki*, [w:] *Psychopedagogiczne aspekty rozwoju i edukacji małego dziecka*, red. Teresa Parczewska, Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie, 2010, s. 147-164.
- Cerny Rosanne, *How tots learn lots: Queens Borough takes on math and science*, Children and Libraries 2004, Winter, pp. 11-13.
- Chen Shu-Hsien L., *Improving reading skills through audiobooks*, School Libraries Media Activities Monthly 2004, vol. 21, no. 1, pp. 22-25.

- Cieszyńska Jagoda, *Kocham uczyć czytać: poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Kraków: Wyd. Edukacyjne, 2006.
- Cieślowski Jerzy, *Literatura osobna*, wybór R. Waksmund, Warszawa: „Nasza Księgarnia”, 1985.
- Cieślowski Jerzy, *Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1985.
- Clark Christina, *Why fathers matter to their children's literacy* [on-line]. National Literacy Trust, 2009 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513437.pdf/>
- Clay Marie M., *The reading behavior of five-year-old children: A research report*, New Zealand Journal of Educational Studies 1967, vol. 2, pp. 11-31.
- The contribution of early years bookgifting programmes to literacy attainment: A literature review*, Centre for Education and Inclusion Research (CEIR), Sheffield: CEIR/Sheffield Hallam University, 2014.
- Copeland Kathleen A., Edwards Patricia A., *Towards understanding the roles parents play in supporting young children's development in writing*, Early Child Development and Care 1990, vol. 56, issue 1, pp. 11-17.
- Cunningham Anne E., Stanovich Keith E., *Tracking the unique effects of print exposure in children: Associations with vocabulary, general knowledge, and spelling*, Journal of Educational Psychology 1991, vol. 83, no. 2, pp. 264-274.
- Czerska Aneta, *Czytanie dla rozwoju: wczesnodziecięca nauka czytania metodą Cudowne Dziecko*, Warszawa: Instytut Rozwoju Małego Dziecka, 2016.
- Dąbrowska Ewa, *Współczesna książka-zabawka w Bibliotece Jagiellońskiej*, Bibliotheca Nostra: Śląski kwartalnik naukowy 2016, nr 1, s. 162-174.
- Deane Paul, *Literacy redefined*, Library Journal 2004, vol. 129, no. 14, pp. 49-50.
- DeLoache Judy S., *What's this? Maternal questions in joint picturebook reading with toddlers*, Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition 1984, vol. 6, pp. 87-95.
- DeSalvo Nancy N., *Beginning with books: Library programming for infants, toddlers and preschoolers*, Hamden: Library Professional Publications/The Shoe String Press, 1993.
- Dewey John, *Doświadczenie i edukacja*, tłum. E. Czujko-Moszyk, Warszawa: Warszawska Firma Wydawnicza, 2014.
- Dewey John, *Experience and education*, New York: Macmillan, 1938.
- Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel* [on-line]. National Early Literacy Panel, 2009 [dostęp 11 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf/>
- Diamant-Cohen Betsy, *First day of class: The public library's role in 'school readiness'*, Children and Libraries 2007, Spring, pp. 40-48.
- Dickerson Constance, *The preschool literacy and you (PLAY)Room: Creating an early literacy play area in your library*, Children and Libraries 2012, Spring, pp. 12-13.
- Doman Glenn, Doman Janet, *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, przeł. M. Pietrzak, Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza EXCALIBUR, 1992.

- Dowd Frances S., *Evaluating the impact of public library story time programs upon the emergent literacy of preschoolers: A call for research*, Public Libraries 1997, vol. 36, no. 6, pp. 346, 348-351, 354.
- Doyle Brooke G., Bramwell Wendie, *Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading*, The Reading Teacher 2006, vol. 59, issue 6, pp. 554-564.
- Dudzińska Irena, *Dziecko sześćioletnie uczy się czytać*, Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1981.
- Durkin Dolores, *Children who read early*, New York: Teachers College Press, 1966.
- Duursma Elisabeth, Pan Barbara Alexander, Raikes Helen, *Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers*, Early Childhood Research Quarterly 2008, vol. 23, issue 3, pp. 351-365.
- Dwyer Julie, Neuman Susan B., *Selecting books for children birth to four: A developmental approach*, Early Childhood Education Journal 2008, vol. 35, issue 6, pp. 484-494.
- Dziecko, książka, biblioteka*, red. Grażyna Lewandowicz, Warszawa: Biblioteka Narodowa, 1993 – (Zeszyty Przekładów; 53).
- Early Beginnings: Early literacy knowledge and instruction: A guide for early childhood administrators and professional development providers*, Washington: National Institute for Literacy, 2009.
- Early childhood literacy: The national early literacy panel and beyond*, eds. Timothy Shanahan, Christopher J. Lonigan, Baltimore: Brookes Publishing Co., 2012.
- East Barbara, *Early childhood creative library: Interim report*, Washington: Bureau of Libraries and Learning Resources, 1975.
- The economic & social cost of illiteracy: A snapshot of illiteracy in a global context* [on-line]. World Literacy Foundation, 2015 [dostęp 17 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://worldliteracyfoundation.org/wp-content/uploads/2015/02/WLF-FINAL-ECONOMIC-REPORT.pdf/>
- Education and training of librarians in children's librarianship*, ed. Eva Glistrup, Hague: IFLA, 1986.
- Edukacja małych dzieci: standardy, bariery, szanse: raport* [on-line], pod red. A. Gizy, Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, 2010 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.frd.org.pl/wp-content/uploads/2016/02/Raport_o_barierach.pdf/
- Elkin Judith, *Babies need books in the critical early years of life*, New Review of Children's Literature and Librarianship 2014, vol. 20, issue 1, pp. 40-63.
- Elkin Judith, Kinnel Margaret, *A place for children: Public libraries as a major force in children's reading*, London: Library Association, 2000 – (British Library Research and Innovation Centre; Report 117).
- Emergent literacy. Children's books from 0 to 3*, ed. Bettina Kümmerling-Meibauer, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011.
- Emergent literacy and language development: Promoting learning in early childhood*, ed. Paula M. Rhyner, New York, London: Guilford Press, 2009.
- Emergent literacy in early childhood education* [on-line]. UNESCO, 1992 [dostęp 9 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.unesco.org/education/pdf/21_33.pdf/
- Experiences & reflections: Families at play in the library* [on-line]. Aarhus: Culture and Citizens' Services, 2011 [dostęp 8 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.legende-familier.dk/wp-content/uploads/2011/02/Families_at_Play_in_the_Library_Experiences_Reflections_2.pdf/

- Family literacy – Schenk mir eine Geschichte*, BuB: Forum Bibliothek und Information 2008, vol. 60, nr 6, s. 475.
- Farganus Agnieszka, *Poczytaj ze mną*, Guliwer 2002, nr 2, s. 65-69.
- Farrell Diane G., Library and information needs of young children, [in:] *National commission on libraries and information science, library and information science needs of the nation: Proceedings of a conference of the needs of occupational, ethnic, and other groups in the United States*, Washington: U.S. Government Printing Office, 1974, pp. 143-261.
- Fasick Adele, *From boardbook to Facebook: Children's services in an interactive age*, Santa Barbara: Libraries Unlimited, 2011.
- Fehrenbach Laurie A. [et al.], *Developing the emergent literacy of preschool children through a library outreach program*, Journal of Youth Services in Libraries 1998, vol. 12, no. 1, pp. 40-45.
- Feinberg Sandra [et al.], *The family-centered library handbook*, New York, London: Neal-Schuman Publishers, 2007.
- Feinberg Sandra, Kuchner Joan F., Feldman Sari, *Learning environments for young children: Rethinking library spaces and services*, Chicago: American Library Association, 1998.
- Fielding-Barnsley Ruth, Purdey Nola, *Developing pre-literacy skills via shared book reading*, Australian Journal of Learning Disabilities 2002, vol. 7, issue 3, pp. 13-19.
- Fisher Heather, *Children's librarians: What are they?*, Orana: Journal of School and Children's Librarianship 2000, vol. 36, issue 1, pp. 9-13.
- Fletcher Richard, Dally Kelly, *Fathers' involvement in their children's literacy development*, New Castle: The University of Newcastle, 2002.
- Fox Mem, *Reading magic – why reading aloud to our children will change their lives forever*, San Diego: Harcourt Inc., 2001.
- Gardner Howard, *Inteligencje wielorakie: teoria w praktyce*, Poznań: Media Rodzina, 2002.
- Gee James P., *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*, London: Falmer, 1990.
- Getting the blokes on board: Involving fathers and male carers with their children*, ed. Rodie Akerman, London: National Literacy Trust, 2007.
- Ghoting Saroj N., Martin-Diaz Pamela, *Early literacy storytimes @ your library: Partnering with caregivers for success*, Chicago: American Library Association, 2006.
- Gi rom for lesing! Veien videre* [on-line]. Oslo: Utdanningsdirektoratet, 2007 [dostęp 27 maja 2017]. Dostępny w World Wide Web: http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/GRFL_Veien%20videre.pdf/
- Gillon Gail T., Dodd Barbara, *Exploring the relationship between phonological awareness, speech impairment, and literacy*, Advances in Speech-Language Pathology 2001, vol. 3, issue 2, pp. 139-147.
- Goldschmied Elinor, Jackson Sonia, *People under three – young children in daycare*, 2nd ed., London: Routledge, 2004.
- Goodman Kenneth S., Goodman Yetta M., Learning to read is natural, [in:] *Theory and practice of early reading*, eds. Lauren B. Resnick, Phyllis Weaver, Hillsdale: Erlbaum, 1979.
- Gordon Christine J., *Wczesne czytelnictwo*, Życie Szkoły 1991, nr 7, s. 404-410.
- Górska Dorota, *Biblioteka miejscem przyjaznym dla osób niepełnosprawnych*, FIDES – Biuletyn Bibliotek Kościelnych 2003, nr 1-2, s. 103-134.

- Grabowska Dorota, *Formy i metody pracy w bibliotekach*, Animacja w Bibliotece, dodatek do Poradnika Bibliotekarza 2013, nr 2, s. 4-6.
- Grabowska Dorota, *Metody pracy bibliotecznej z młodszym czytelnikiem dziecięcym*, [w:] *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*, red. Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Irena Socha, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 1996, s. 243-249.
- Grabowska Dorota, *Najmłodsi czytelnicy w bibliotece. Wybrane formy pracy*, [w:] *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku. Szkice bibliologiczne*, red. Mariola Antczak, Alina Brzuska-Kępa, Agata Walczak-Niewiadomska, Łódź: Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2013, s. 243-268.
- Greene Ellin, *Books, babies and libraries: Serving infants, toddlers, their parents and caregivers*, Chicago, London: American Library Association, 1991.
- Groniowska Barbara, Gutry Maria, *Organizacja i metody pracy bibliotek dziecięcych*, wyd. 2 popr., Warszawa: Państwowy Ośrodek Kształcenia Korespondencyjnego Bibliotekarzy, 1962.
- Grzelczyk Jolanta, „Na dobry początek” – projekt Miejskiej Biblioteki Publicznej we Wrocławiu promujący czytelnictwo od najmłodszych lat [on-line], Biuletyn EBIB 2011, nr 4(122) [dostęp 8 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.ebib.pl/images/stories/numery/122/122_grzelczyk.pdf/
- Hall Jennifer, *Tech for tots*, Cite 2010, vol. 31, no. 6, p. 18.
- Hamada Dalia, Stavridi Sylvia, *Required skills for children's and youth librarians in the digital age*, IFLA Journal 2014, vol. 40, issue 2, pp. 102-109.
- Hammer Carol S. [et al.], *The language and literacy development of young dual language learners: A critical review*, Early Childhood Research Quarterly 2014, vol. 29, issue 4, pp. 715-733.
- Han Jisu, Neuharth-Pritchett Stacey, *Meaning-related and print-related interactions between preschoolers and parents during shared book reading and their associations with emergent literacy skills*, Journal of Research in Childhood Education 2015, vol. 29, issue 4, pp. 528-550.
- Handbook of early childhood literacy*, eds. Nigel Hall, Joanne Larson, Jackie Marsh, Thousand Oaks: SAGE, 2003.
- Handbook of early literacy research*, eds. Susan B. Neuman, David K. Dickinson, vol. 1-3, New York: Guilford Press, 2001-2011.
- Handbook of family literacy*, ed. Barbara H. Wasik, New York, London: Routledge, 2004, 2nd ed. 2012.
- Harris Albert J., *How to increase reading ability*, New York: Longmans Green, 1940.
- Heath Shirley B., *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school*, Language in Society 1982, vol. 11, no. 1, pp. 49-76.
- Hennig Nicole, *Selecting and evaluating the best mobile apps for library services*, Library Technology Reports 2014, vol. 50, no. 8, pp. 5-14.
- Hill Susan [et al.], *100 children go to school: Connections and disconnections in literacy development in the year prior to school and the first year of school*, vol. 1, Canberra: DEETYA, 1998.
- Hillmann Marguerite, Moore Terry J., *The Web and early literacy*, Computers in the Schools 2004, vol. 21, issue 3-4, pp. 15-21.
- Huey Edmund Burke, *Learning to read at home*, [in:] *The psychology and pedagogy of reading*, New York: Macmillan, 1908, pp. 313-335.
- Hughes-Hassell Sandra, Agosto Denise, Xiaoning Sun, *Making storytime available to children of working parents: Public libraries and the scheduling of children's literacy programs*, Children and Libraries 2007, issue 5, pp. 43-48.

- Iredell Harriet, *Eleanor learns to read*, Education 1898, vol. 19, pp. 233-238.
- Iwańska Katarzyna, *O współpracy Miejskiej Biblioteki Publicznej Filii nr 13 w Kielcach z Zespołem Szkół Ogólnokształcących Specjalnych nr 17 w kształtowaniu kultury czytelniczey dzieci niepełnosprawnych* [on-line]. iNFOTEZY 2013, t. 3, nr 1 [dostęp 10 września 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ujk.edu.pl/infotezy/ojs/index.php/infotezy/article/view/56/182/>
- Jalongo Mary Renck, Sobolak Michelle J., *Supporting young children's vocabulary growth: The challenges, the benefits, and evidence-based strategies*, Early Childhood Education Journal 2011, vol. 38, no. 6, pp. 421-429.
- Jeffery Debby A., *Literate beginnings: Programs for babies & toddlers*, Chicago: American Library Association, 1995.
- Jenkins Christine A., *The history of youth service librarianship: A review of the research literature*, Libraries & Culture 2000, vol. 35, no. 1, pp. 103-140.
- Justice Laura M. [et al.], *Sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions*, American Journal of Speech-Language Pathology 2002, vol. 11, issue 1, pp. 30-40.
- Justice Laura M., Bowles Ryan P., Skibbe Lori E., *Measuring preschool attainment of print concept knowledge: A study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory*, Language, Speech, and Hearing Services in Schools 2006, vol. 37, pp. 224-235.
- Justice Laura M., Ezell Helen K., *Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children*, American Journal of Speech-Language Pathology 2002, vol. 11, pp. 17-29.
- Kaasa Monica, *NORWAY: Planting the seed – kindergarten libraries* [on-line], Scandinavian Library Quarterly 2009, vol. 42, no. 2 [dostęp 27 maja 2017]. Dostępny w World Wide Web: <http://slq.nu/?article=norway-planting-the-seed-kindergarten-libraries/>
- Källström Ingrid, *Library activities for children 0-5 years old: Some best practices from Sweden*, [in:] *Library services from birth to five: Delivering the best start*, eds. Carolyn Rankin, Avril Brock, London: Facet Publishing, 2015, pp. 259-261.
- Källström Ingrid, *Rum för Barn: Room for children: A cultural center for children in Stockholm*, SCL News 2009, vol. 71, pp. 13-14.
- Kamhi Alan G., Catts Hugh W., *Reading development*, [in:] *Language and reading disabilities*, eds. Hugh W. Catts, Alan G. Kamhi, Boston: Allyn & Bacon, 2004, pp. 25-46.
- Kamińska Krystyna, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, wyd. 4, Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 2005.
- Kamishibai. *Przewodnik metodyczny* [on-line] [dostęp 10 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.minilandeducational.com/wp-content/descargas/22230/2-Kamishibai_Guide_pl.pdf/
- Kanazawa Midori, Maruyama Yukiko, *An evaluation of public library websites: Describing children's services in Japan*, Public Library Quarterly 2008, vol. 27, issue 4, pp. 291-310.
- Kegel Cornelia, Bus Adriana, *Online tutoring as a pivotal quality of web-based early literacy programs*, Journal of Educational Psychology 2012, vol. 104, issue 1, pp. 182-192.
- Kimmel Margaret Mary, *Paper for president's conference*, [in:] *The changing role in children's work in public libraries: issues and answers. A post-conference report on a pre-conference workshop*, Detroit: Detroit Public Library, 1977, pp. 30-31.
- Kinsbourne Marcel, *Looking and listening strategies and beginning reading*, [in:] *Aspects of reading acquisition*, ed. John Guthrie, Baltimore: Johns Hopkins Press, 1976.

- Kleeck Anne van, *Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading*, Journal of Children's Communication Development 1998, vol. 20, issue 1, pp. 33-51.
- Korat Ofra [et al.], *Early literacy programme as support for immigrant children and as transfer to early numeracy*, Early Child Development and Care 2017, vol. 187, issue 3-4, pp. 672-689.
- Koźmińska Irena, Olszewska Elżbieta, *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa: Grupa Wydawnicza Weltbild, 2011.
- Krasowicz-Kupis Grażyna, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2006.
- Krolak Lisa, *The role of libraries in the creation of literate environments* [on-line]. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life [dostęp 9 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.ifla.org/files/assets/literacy-and-reading/publications/role-of-libraries-in-creation-of-literate-environments.pdf/>
- Krueger Karen, *They didn't tell me it would be like this and other what do you do tales*, Illinois Libraries 1976, vol. 58, pp. 786-791.
- Krueger Susanne, Schmitt Rita, *Reading ability and the new technology – developments in Germany* [on-line], IFLA Council and General Conference. Conference Programme and Proceedings (65th, Bangkok, Thailand, August 20-28, 1999), pp. 2-9 [dostęp 19 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://origin-archive.ifla.org/IV/ifla65/papers/115-145e.htm/>
- Kulik Maria, *Przedszkolaki w bibliotece*, Guliwer 1998, nr 3, s. 47-48.
- Kumiega Jerzy, *Niemowlęta i małe dzieci w bibliotece*, Guliwer 2003, nr 3(65), s. 75-78.
- Kümmerling-Meibauer Bettina, Meibauer, Jörg, *Early-concept books. Acquiring nominal and verbal concepts*, [in:] *Emergent literacy. Children's books from 0 to 3*, ed. Bettina Kümmerling-Meibauer, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2011, pp. 91-114.
- Kümmerling-Meibauer Bettina, Meibauer Jörg, *Toward a cognitive theory of picturebooks*, International Research in Children's Literature 2013, vol. 6, issue 2, pp. 143-160.
- Kupetz Barbara N., Green Elise J., *Sharing books with infants and toddlers: Facing the challenges*, Young Children 1997, vol. 52, no. 2, pp. 22-27.
- Kuprel Barbara, *Przedszkolaki w bibliotece*, Bibliotekarz Podlaski 2002, nr 4, s. 18-23.
- Kuszak Kinga, *Poważna rola niepoważnych rymowanek. Zabawa (gra) słowna w literaturze dla dzieci – jej wartość edukacyjna*, Studia Edukacyjne 2016, nr 40, s. 89-112.
- Kwieciński Zbigniew, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Olsztyn, Toruń: Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2002.
- Kwieciński Zbigniew, *Skutki poziomu wczesnej alfabetyzacji w dorosłości*, Ars Educandi 2008, t. 5, s. 205-217.
- Kwieciński Zbigniew, *Związki poziomu wczesnej alfabetyzacji z poziomem i jakością życia w dorosłości*, Studia Edukacyjne 2010, nr 12, s. 7-20.
- La Rue James, *Literacy and parents* [on-line]. Public Libraries Online 2016, July/August [dostęp 22 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://publiclibrariesonline.org/2016/10/perspectives-literacy-and-parents/>
- Lamoreaux Lillian A., Lee Dorris M., *Learning to read through experience*, New York: Appleton-Century-Crofts, 1943.
- Landis Beth, *The eclectic curriculum in American music education: Contributions of Dalcroze, Kodaly, and Orff*, Washington: Music Educators National Conference, 1972.

- Langer Hanna, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce w świetle form pracy z czytelnikiem*, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, red. Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Katowice: Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, 2009, t. 2, s. 189-200.
- Langer Hanna, *Programy czytelnicze dla małych dzieci w bibliotekach zagranicznych*, *Bibliotheca Nostra: Śląski Kwartalnik Naukowy* 2007, nr 3(11), s. 15-21.
- Lattanzio Marian, *Usługi prowadzone przez biblioteki amerykańskie dla dzieci i ich rodziców*, [w:] *Biblioteki publiczne w Polsce i na świecie: materiały z Europejskiego Forum Bibliotekarzy. Warszawa 23-25 maja 1995*, red. Elżbieta Górską, Warszawa: Biblioteka Publiczna m.st. Warszawy, 1996, s. 184-186.
- Learning Institute of North Carolina: Evaluation report for Institute for Public Libraries in service to young children*, Washington: Bureau of Libraries and Educational Technology, 1973.
- Lewandowicz Grażyna, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce: raport z badań*, Warszawa: Biblioteka Narodowa, 2003 – (Materiały Informacyjne Instytutu Książki i Czytelnictwa; 35).
- Lewandowicz-Nosal Grażyna, *Biblioteki publiczne dla dzieci w Polsce: raport z badań*, Warszawa: Biblioteka Narodowa, 2012.
- Lewandowicz Grażyna, *W bibliotece dla dzieci*, Warszawa: Fundacja „Książka dla Dziecka”, 1994.
- Lewandowicz-Nosal Grażyna, *Biblioteki dla dzieci wczoraj i dziś: poradnik*, Warszawa: Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2008.
- Lewandowicz-Nosal Grażyna, *Książki dla najmłodszych. Od zera do trzech*, Warszawa: Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2011.
- Lewandowicz-Nosal Grażyna, *Małe dziecko w bibliotece*, *Poradnik Bibliotekarza* 2000, nr 3, s. 5-8.
- Lewandowicz-Nosal Grażyna, *Od czterech do sześciu. Książki dla przedszkolaka*, Warszawa: Wyd. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 2012 – (Biblioteki, Dzieci, Młodzież; 4).
- Lewandowicz-Nosal Grażyna [et al.], *Warto mieć w bibliotece: książki dla dzieci 2010-2013: katalog*, Warszawa: Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2014.
- Library buildings and equipment and libraries for children and young adults* [on-line]. Open Session in Milan, 2009 [dostęp 28 kwietnia 2017]. Dostępny w World Wide Web: https://www.ifla.org/files/assets/library-buildings-and-equipment/Conferences/milano-_report-2009.pdf/
- Library services from birth to five: Delivering the best start*, eds. Carolyn Rankin, Avril Brock, London: Facet Publishing, 2015.
- Library Trends: Library Services for the Early Years*, ed. Carolyn Rankin, 2016, vol. 65, no. 1.
- Lipowska Małgorzata, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001.
- Lisowska-Kozuch Urszula, *Kamishibai, booktalking, storytelling... , czyli formy pracy z młodym czytelnikiem*, *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia* 2014, vol. 12, s. 149-164.
- Lonigan Christopher J., *Emergent literacy skills and family literacy*, [in:] *Handbook of family literacy*, ed. Barbara H. Wasik, Mahwah: Erlbaum, 2004, pp. 57-81.
- Lonigan Christopher J., Burgess Stephen R., Anthony Jason L., *Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Results from a latent-variable longitudinal study*, *Developmental Psychology* 2000, vol. 36, issue 5, pp. 596-613.
- Lonigan Christopher J. [et al.], *Relations among emergent literacy skills, behavioral problems, and social competence in preschool children from low- and middle-income backgrounds*, *Topics in Early Childhood Special Education* 1999, vol. 19, issue 1, pp. 40-53.

- Lonsdale Ray, Collection development and reading, [in:] *A place for children: Public libraries as a major force in children's reading*, eds. Judith Elkin, Margaret Kinnel, London: Library Association Publishing, 2000, pp. 51-67 – (British Library Research and Innovation Report; 117).
- Lopez M. Elena, Caspe Margaret, Simpson Christina, *Engaging families in public libraries*, Public Library Quarterly 2017, vol. 36, issue 4, pp. 318-333.
- Louv Richard, *NATUREBRARIES: How libraries can connect children and adults to nature and build support for libraries* [on-line], Children & Nature Network 2011 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.childrenandnature.org/2011/03/02/how-libraries-can-connect-children-and-adults-to-nature/>
- Ludwiczak Joanna S., *O książce obrazkowej w kontekście pedagogicznym*, Kultura i Wychowanie 2014, nr 7, p. 134-140.
- Lunden Tone, *The red thread – New central Library in Hjoerring, Denmark* [on-line]. World Library and Information Congress: 75th IFLA General Conference and Council, 23-27 August 2009, Milan, Italy [dostęp 15 czerwca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.ifla.org/past-wlic/2009/103-lunden-en.pdf/>
- Lopińska Halina, Czego się wymaga od bibliotekarza dziecięcego; Organizacja szkolenia bibliotekarzy dziecięcych, [w:] *W bibliotece dla dzieci: poradnik metodyczny*, red. Izabela Nieczowa, Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 1965, s. 55-62.
- Makin Laurie, *Literacy 8-12 months: What are babies learning?*, Early Years 2006, vol. 26, issue 3, pp. 267-277.
- Maples Claire Edwards, *Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills*, Journal of Early Childhood Literacy 2014, vol. 14, issue 1, pp. 53-79.
- Marino Jane, *Babies in the library!*, Guilford: Scarecrow Press, 2003.
- Marino Jane, Houlihan Dorothy F., *Mother Goose time: Library programs for babies and their caregivers*, New York: H. W. Wilson Company, 1992.
- Maroń Agnieszka, Książka-zabawka na polskim rynku wydawniczo-księgarskim w PRL-u, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży*, red. Krystyna Heska-Kwaśniewicz, Katarzyna Tałuć, Katowice 2014, t. 4, s. 295-309.
- Media smart with Dutch National Media Coaches!* [on-line]. SCL News 2009 [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ifla.org/files/assets/libraries-for-children-and-ya/newsletters/december-2009.pdf/>
- McKechnie Lynn, *Observations of babies and toddlers in library settings*, Library Trends 2006, vol. 55, issue 1, pp. 190-201.
- McKend Heather, *Early literacy storytimes for preschoolers in public libraries* [on-line]. Library and Archives Canada Cataloguing in Publication, 2010 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: https://ptplc-cptbp.ca/wp-content/uploads/2015/12/early_lit_storytimes_final_english_with_cip_electronic_nov10.pdf/
- McKinney E. R., *The good seed: Library planning for urban disadvantaged children ages 3 to 7*, Kalamazoo: Western Michigan University, 1970.
- McNichol Rebekah, Case Donald O., *Developing pre-literacy skills from inside the library* [on-line]. 2016, issue 6 [dostęp 22 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://growththroughreading.com/files/developing_preliteracy_skills.pdf
- Michelet Casbergue Renee, Harris Karen, *Listening and literacy: Audiobooks in the reading program*, Reading Horizons 1996, vol. 37, issue 1, pp. 48-59.

- Milewska Paulina, Kokosińska Magdalena, Marciniak Aleksandra, *Jedno miasto – jedna miejska biblioteka publiczna. Relacja z wizyty studyjnej w MBP we Wrocławiu* [on-line]. Biuletyn EBIB 2015, nr 7 [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/13901/EBIB_MBPwroc%C5%82aw.pdf?sequence=1&isAllowed=y/
- Mizera Agnieszka, *Książka-zabawka jako nowe zjawisko na rynku księgarskim*, Bytomskie Zeszyty Pedagogiczne 2003, nr 7, s. 92-95.
- Moerk Ernst L., *Picture-book reading by mothers and young children and its impact on language development*, Journal of Pragmatics 1985, vol. 9, issue 4, pp. 547-566.
- Morgan Anne, Nutbrown Cathy, Hannon Peter, *Fathers' involvement in young children's literacy development: Implications for family literacy programmes*, British Educational Research Journal 2009, vol. 35, no. 2, pp. 167-185.
- Murmann Jensen Lena, *The Storymobile: A trailer designed for reading stories aloud and storytelling* [on-line]. Worlds Library and Information Congress: 72nd IFLA General Conference and Council, 20-24 August 2006, Seoul, Korea [dostęp 22 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://archive.ifla.org/IV/ifla72/papers/081-Jensen-en.pdf/>
- Muter Valerie [et al.], *Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study*, Developmental Psychology 2004, vol. 40, issue 5, pp. 665-681.
- Nespeca Sue M., *Parental involvement in emergent literacy skills of urban Head Start children*, Early Child Development and Care 1995, vol. 111, issue 1, pp. 153-180.
- Neuman Susan B., Celano Donna, *Access to print in low-income and middle-income communities: An ecological study of four neighbourhoods*, Reading Research Quarterly 2001, vol. 36, no. 1, pp. 8-26.
- Neuman Susan B., Celano Donna, *Giving our children a fighting chance: Poverty, literacy, and the development of information capital*, New York: Teachers College Press, 2012.
- Neuman Susan B., Celano Donna, *The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children*, Reading Research Quarterly 2006, vol. 41, no. 2, pp. 176-201.
- New course at Pittsburgh*, Australian Library Journal 1976, April, vol. 25, p. 99.
- Nicholas David, Marden Mary, *Parents and their information needs: A case study: Parents of children under the age of five*, Journal of Librarianship and Information Science 1998, vol. 30, issue 1, pp. 35-47.
- Nichols Sue, *Young children's literacy in the activity space of the library: A geosemiotic investigation*, Journal of Early Childhood Literacy 2011, vol. 11, issue 2, pp. 164-189.
- Niedziela Stanisława, *Edukacja czytelnicza rodziców i dzieci w bibliotece dziecięcej*, Poradnik Bibliotekarza 2002, nr 4, s. 5-10.
- Ninio Anat, *Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel*, Child Development 1980, vol. 51, no. 2, pp. 587-590.
- Nodelman Perry, *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*, Athens, London: University of Georgia Press, 1988.
- Norling Martina, Sandberg Anette, Almqvist Lena, *Engagement and emergent literacy practices in Swedish preschools*, European Early Childhood Education Research 2015, vol. 23, issue 5, pp. 619-634.

- Ortiz Robert W., *The many faces of learning to read: The role of fathers in helping their children to develop early literacy skills*, Multicultural Perspectives 2000, vol. 2, issue 2, pp. 10-17.
- Ortiz Robert, Stile Stephen, Brown Christopher, *Early literacy activities of fathers: Reading and writing with young children*, Young Children 1999, vol. 54, no. 5, pp. 16-18.
- Pajerska Katarzyna, Starzak Joanna, *Rola głośnego czytania w kształtowaniu przez rodziców postaw czytelniczych u dzieci w wieku 3-6 lat (na przykładzie Miejskiego Przedszkola nr 3 w Katowicach)*, Bibliotheca Nostra. Śląski Kwartalnik Naukowy 2016, nr 3(45), s. 100-112.
- Palm Glen, Fathers in early literacy, [in:] *Father involvement in young children's lives: A global analysis*, ed. Jyotsna Pattnaik, Dordrecht: Springer, 2013, p. 13-29 – (Educating the Young Child, Advances in Theory and Research, Implications for Practice; 6).
- Papuzińska Joanna, *Czytania domowe*, Warszawa: Nasza Księgarnia, 1975.
- Papuzińska Joanna, *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa: Wyd. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, 2007.
- Papuzińska Joanna, *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1981.
- Papuzińska Joanna, *Książki, dzieci, biblioteka: z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*, Warszawa: Fundacja „Książka dla Dziecka”, 1992.
- Papuzińska-Beksiak Joanna, *Misja biblioteki dziecięcej*, [w:] *Rola biblioteki publicznej w edukacji dzieci i młodzieży: Kielce / Cedzyna, 9-11 października 2006 r.*, red. Zenon Szczerba, Kielce: Wojewódzka Biblioteka Publiczna, 2006.
- Pawlikowska Ewa, *Państwowy Ośrodek Kształcenia Bibliotekarzy w Jarocinie*, Poradnik Bibliotekarza 1958, nr 11, s. 314-318.
- Peifer Karen, Perez Linda, *Effectiveness of a coordinated community effort to promote early literacy behaviors*, Maternal & Child Health Journal 2011, vol. 15, issue 6, pp. 765-771.
- Penny Severns *Summer Literacy Program*, Illinois Literacy 2008, Winter, no. 1-2.
- Piaget Jean, *The language and thought of the child*, London: Routledge & Kegan Paul, 1959.
- Piaget Jean, *Mowa i myślenie u dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1992.
- Pijanowska Jadwiga, *Dziecko przedszkolne w bibliotece publicznej*, Poradnik Bibliotekarza 1996, nr 3, s. 10-12.
- Pilch Tadeusz, *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. 2 popr. i rozsz., Warszawa: „Żak”, 1998.
- Podlasińska Iwona, *Czytelnictwo najmłodszych* [on-line]. Biuletyn EBIB 2004, nr 3 [dostęp 17 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ebib.pl/2004/54/podlasinska.php/>
- Podlasińska Iwona, *Rodzice inspiratorami czytelnictwa dzieci*, Guliwer 2003, nr 1, s. 73-77.
- Pogoda Iwona, Szostakowska Magdalena, Szczurek Agnieszka, *Badanie efektów czytania dzieciom od urodzenia* [on-line]. Warszawa: Fundacja ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom, 2015 [dostęp 20 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/ckfinder_pliki/files/Badanie%20efekt%C3%B3w%20czytania%20dzieciom%20od%20urodzenia.pdf/
- Prendergast Tess, *Growing readers: A critical analysis of early literacy content for parents on Canadian public library websites*, Journal of Library Administration 2013, vol. 53, issue 4, pp. 234-254.
- Prendergast Tess, *Seeking early literacy for all: An investigation of children's librarians and parents of young children with disabilities' experiences at the public library*, Library Trends 2016, vol. 65, no. 1, pp. 65-91.

- Prepare for life! Raising awareness for early literacy education: Results and implications of the International Conference of Experts*, eds. Jörg F. Maas, Simone C. Ehmgig, Carolin Seelmann, Leipzig: Stiftung Lesen, 2013.
- Preventing reading difficulties in young children*, eds. Catherine E. Snow, M. Susan Burns, Peg Griffin, Washington: National Academy of Sciences National Research Council, 1999.
- Przeclawska Anna, Rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci i młodzieży, [w:] *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, red. Anna Przeclawska, Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1978, s. 222-244.
- Ptacek Bill, *Early literacy and the public literacy: An opportunity of a lifetime (of reading)*, Public Library Quarterly 2016, vol. 35, issue 4, pp. 338-343.
- Purcell-Gates Victoria, *Emergent literacy is emerging knowledge of written, not oral, language*, New Directions For Child and Adolescent Development 2001, issue 92, pp. 7-22.
- Purcell-Gates Victoria, Family literacy as the site for emerging knowledge of written language, [in:] *Handbook of family literacy*, ed. Barbara H. Wasik, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 101-116.
- Ralli Jessica, Payne Rachel G., *Let's play at the library: Creating innovative play experiences for babies and toddlers*, Library Trends 2016, vol. 65, issue 1, pp. 43-64.
- Ramos Ana Margarida, *Learning to read before you walk: Portuguese libraries for babies and toddlers*, IFLA Journal 2012, vol. 38, pp. 78-85.
- Ramos Ana Margarida, Vila Inês, *The role of public libraries in promoting reading within the family*, IFLA Journal 2015, vol. 41, issue 4, pp. 364-369.
- RankinCarolynn [et al.], *The role of the early years librarian in developing an information community: A case study of effective partnerships and early years literacy within a Sure Start project in Wakefield* [on-line]. 2007 [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.caais-acsi.ca/ojs/index.php/caais/article/viewFile/727/484/>
- RankinCarolynn, BrockAvril, *People and partnerships, skills and knowledge*, [in:] *Library services from birth to five: Delivering the best start*, eds. Carolynn Rankin, Avril Brock, London: Facet Publishing, 2015, pp. 99-119.
- RankinCarolynn, BrockAvril, *Resources for early years libraries: Books, toys and other delights*, [in:] *Library services from birth to five: Delivering the best start*, eds. Carolynn Rankin, Avril Brock, London: Facet Publishing, 2015, pp. 121-152.
- Recruitment and training of volunteers to work with young children and library materials*, American Library Association, Children's Services Division, Preschool Services and Parent Education Committee, Top of the News 1974, issue 3, pp. 63-67.
- Remember toddler privacy online* [on-line]. Dublin Institute of Technology (DIT), Science Daily 2013, 2 September [dostęp 1 marca 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.sciencedaily.com/releases/2013/09/130902123916.htm/>
- Report of the national reading panel: Teaching children to read* [on-line]. National Institute of Child Health and Human Development, 2006 [dostęp 12 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook/>
- Riboulet Pierre, *L'espace pour les enfants dans les bibliothèques publiques*, Bulletin des Bibliothèques de France 1999, no. 3, p. 70-73.
- Roberts Joanne, Jergens Julia, Burchinal Margaret, *The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills*, Journal of Speech, Language and Hearing Research 2005, vol. 48, issue 2, pp. 345-359.

- Roskos Kathleen A. [et al.], *E-books in the early literacy environment: Is there added value for vocabulary development?*, *Journal of Research in Childhood Education* 2016, vol. 30, issue 2, pp. 226-236.
- Runge Anna, *Metodologiczne problemy badania miast średnich w Polsce*, *Prace Geograficzne* 2012, z. 129, s. 83-101.
- Samtani Hiten, *Libraries 'app up' storytime*, *School Library Journal* 2013, January, p. 14.
- Savage Robert, *Evidence-informed teaching strategies for improved literacy skills. National Strategy for Early Literacy (NSEL)*, Ontario: Policy Research Papers: Canadian Language and Literacy Research Network (CLLRNet), 2009.
- Schaffer David R., Kipp Katherine, *Psychologia rozwoju: od dziecka do dorosłości*, Gdańsk: Harmonia Universalis, 2015.
- Schreyer Inge, Prepare for life – with stories! Dialog, imagination and motion in Germany's public libraries, [in:] *Prepare for life! Raising awareness for early literacy education*, eds. Jörg F. Maas, Simone C. Ehmgig, Carolin Seelmann, Leipzig: Stiftung Lesen, 2013, pp. 178-181.
- Segers Eliane, Verhoeven Ludo, *Multimedia support of early literacy learning*, *Computers & Education* 2002, vol. 39, pp. 207-221.
- Sénéchal Monique, LeFevre Jo-Anne, *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*, *Child Development* 2002, vol. 73, issue 2, pp. 445-460.
- Ševa Nada, Radišić Jelena, *The development of emergent literacy in Serbian kindergartens: Basic resources and related practices*, *Psihološka Istraživanja* 2013, vol. XVI, issue 2, pp. 159-174.
- Sharing books and stories to promote language and literacy*, ed. Anne van Kleeck, San Diego: Plural Publishing, 2006.
- Sharon Amiel T., *What do adults read?*, *Reading Research Quarterly* 1973, vol. 3, pp. 148-169.
- Shonkoff Jack, Phillips Deborah, *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, Washington: National Academies Press, 2000.
- Siekierycz Klara, *Bibliotekarz-pedagogiem*, *Poradnik Bibliotekarza* 1958, nr 1-2, s. 6-9.
- Silberg Jackie, *Nauka czytania przez zabawę*, Warszawa: Wyd. K. E. Liber, 2005.
- Skibska Joanna, Myśl Lwa S. Wygotskiego we współczesnej edukacji małego dziecka, [w:] *Edukacja jutra – od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*, red. Kazimierz Denek, Aleksandra Kamińska, Piotr Oleśniewicz, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, 2014, s. 307-316.
- Smardo Frances A., *Are librarians prepared to serve young children?*, *Journal of Education for Librarianship* 1980, vol. 20, no. 4, pp. 274-284.
- Smoleń Jerzy, *Rodzinne czytanie książek jako czynnik rozwoju psychospołecznego i kulturowego dziecka*, *Pedagogika Rodziny* 2016, nr 6(3), s. 25-33.
- Smuda Janice, *Project LEAP: Cuyahoga County Public Library's investment in literacy for young children*, *Journal of Youth Services in Libraries* 2002, vol. 15, no. 2, pp. 20-23.
- Snow Catherine E., *Literacy and language: relationships during the preschool years*, *Harvard Educational Review* 1983, vol. 53, issue 2, pp. 165-189.
- Snow Catherine E., What counts as literacy in early childhood?, [in:] *Handbook of early child development*, eds. Kathleen McCartney, Deborah Phillips, Oxford: Blackwell, 2004, pp. 274-295.

- Snow Sharon, *Building blocks: Building a parent-child literacy program at your library*, Exeter: Libraries Unlimited, 2007.
- Sochacka Krystyna, *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok: Wyd. Uniwersyteckie Trans Humana, 2004.
- Sołtysiewicz Anna, *Książki rozkładanki w ofercie polskich wydawców*, Bibliotheca Nostra: Śląski Kwartalnik Naukowy 2016, nr 3, s. 24-39.
- Soundy Cathleen S., *Nurturing literacy with infants and toddlers in group settings*, Childhood Education 1997, vol. 73, issue 3, pp. 149-153.
- Spacey Rachel, *Family learning and public libraries: A scoping study* Leicester: National Institute for Continuing Adult Education (NAICE), 2005.
- Sparling Joseph, *Earliest literacy: From birth to age 3*, [in:] *Handbook of family literacy*, ed. Barbara H. Wasik, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004, pp. 45-56.
- Spionek Halina, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1970.
- Starting out right: A guide to promoting children's reading success*, eds. M. Susan Burns, Catherine E. Snow, Washington: National Academy Press, 1999.
- Stile Stephen, Ortiz Robert, *A model for involvement of fathers in literacy development with young at-risk and exceptional children*, Early Childhood Education Journal 1999, vol. 26, issue 4, pp. 221-224.
- Strickland Dorothy S., Morrow Lesley, *New perspectives on young children learning to read and write*, The Reading Teacher 1988, vol. 42, pp. 70-71.
- Study: Public library training for parents, caregivers, dramatically boosts early literacy across income, education levels* [on-line]. American Library Association, News Release, 2004, 24 February [dostęp 12 maja 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ala.org/ala/newspresscenter/news/pr2004/prfeb2004/>
- Sulzby Elisabeth, *A study of children's early reading development*, [in:] *Psychological bases for early education*, ed. Anthony D. Pellegrini, New York: John Wiley & Sons Ltd., 1988, pp. 30-75.
- Sulzby Elisabeth, *Assessment of writing and of children's language while writing*, [in:] *The role of assessment and measurement in early literacy instruction*, eds. Lesley M. Morrow, J. Smith, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1989, pp. 83-109.
- Sulzby Elisabeth, *Children's emergent reading of favorite storybooks: A developmental study*, Reading Research Quarterly 1985, vol. 20, no. 4, pp. 458-481.
- Svenson Sven-Olof, *A manual of public library premises*, Scandinavian Public Library Quarterly 1982, vol. 15, no. 2-3, pp. 59-75.
- Szlendak Tomasz, Olechnicki Krzysztof, *Nowe praktyki kulturowe Polaków. Megaceremoniały i subświaty*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017.
- Świderska-Wasik Maria, *Praca z czytelnikiem w bibliotece: (wybrane zagadnienia)*, Warszawa: Centrum Ustawicznego Kształcenia Bibliotekarzy, 1990.
- Świerczyńska-Jelonek Danuta, Walczewska-Klimczak Danuta, *Dziecko w dialogu z tekstem literackim*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2015.
- Tabors Patton O., Snow Catherine E., *Young bilingual children and early literacy development*, [in:] *Handbook for early literacy research*, eds. Susan B. Neuman, David K. Dickinson, New York: Guilford, 2001, pp. 159-178.

- Tate B., Lange P.C., *The role of the public library as an alternative force in early childhood education*, Washington: Bureau of Post-secondary Education, 1974.
- Teale William H., Public libraries and emergent literacy: Helping set the foundation for school success, [in:] *Achieving school readiness: Public libraries and national education goal no. 1*, eds. Barbara F. Immroth, Viki Ash-Geisler, Chicago: American Library Association, 1995, pp. 113-133.
- Teale William H., Sulzby Elisabeth, Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers, [in:] *Emergent literacy: Writing and reading*, eds. William H. Teale, Elisabeth Sulzby, Norwood: Ablex, 1986, pp. VII-XXV.
- Teale William H., Sulzby Elisabeth, *Emergent literacy: Writing and reading*, Norwood: Ablex, 1986.
- Teatr w bibliotece: dodatek do Poradnika Bibliotekarza [on-line], red. Jadwiga Chruścińska, Dorothea Grabowska, Warszawa: Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2013 [dostęp 10 listopada 2017]. Dostępny w World Wide Web: https://issuu.com/poradnikbibliotekarza/docs/dodatek_teatr_final/
- Thomas Adele, Skage Sharon, Overview of perspectives on family literacy: Research and practice, [in:] *Family literacy in Canada: Profile of effective practices*, ed. Adele Thomas, Welland: Soleil, 1998, pp. 5-24.
- Thompson Sara Q., *Setting up a library iPad program: Guidelines for success*, College & Research Libraries News 2011, vol. 72, no. 4, pp. 212-236.
- Toy libraries – their benefits for children and communities NATLL and Capacity* [on-line]. National Association of Toy and Leisure Libraries, 2007 [dostęp 13 września 2017]. Dostępny w World Wide Web: www.natll.org.uk/pdfs/CapacityReportJune07.pdf
- Truskolaska Justyna, *Wychować miłośnika książki czyli czytelnictwo i okolice*, Tychy: Maternus Media, 2007.
- Ungeheuer-Gołąb Alicja, *Literackie inspiracje w rozwoju przedszkolaka*, Warszawa: Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2012 – (Biblioteki, Dzieci, Młodzież; 5).
- Ungeheuer-Gołąb Alicja, *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą: podręcznik*, Warszawa, Rzeszów: Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Uniwersytet Rzeszowski, 2011 – (Biblioteki, Dzieci, Młodzież; 2).
- Vårheim Andreas, *Trust in libraries and trust in most people: Social capital creation in the public library*, Library Quarterly 2014, vol. 84, no. 3, pp. 258-277.
- Verhallen Marian J. A., Bus Adriana G., *Young second language learners' visual attention to illustrations in storybooks*, Journal of Early Childhood Literacy 2011, vol. 11, issue 4, pp. 480-500.
- Vygotsky Lev S., *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- Wade Barrie, Moore Maggie, *Bookstart: A qualitative evaluation*, Educational Review 2003, vol. 55, issue 1, pp. 3-13.
- Walczak-Niewiadomska Agata, *Biblioteka jako centrum zabawek*, Przegląd Biblioteczny 2010, t. 78, nr 4, s. 476-488.
- Walczak-Niewiadomska Agata, *Biblioteki przyjazne dzieciom*, Poradnik Bibliotekarza 2010 (dod. Świat książki dziecięcej), nr 7-8, s. 1-2.
- Walczak-Niewiadomska Agata, *Najmłodszy użytkownicy w norweskich bibliotekach*, Poradnik Bibliotekarza 2012, nr 6, s. 3-8.

- Walczak-Niewiadomska Agata, *Niemowlak w bibliotece. Historia i perspektywy rozwoju usług w Polsce*, Toruńskie Studia Bibliologiczne 2015, nr 2, s. 115-135.
- Walczak-Niewiadomska Agata, Przyszłość edukacji bibliotekarzy dziecięcych w świetle międzynarodowych trendów, [w:] *Region i książka: szkice z dziejów książki regionalnej*, red. Ewa Andrysiak, Elżbieta Steczek-Czerniawska, Kalisz: Kaliskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, 2016, s. 177-192.
- Walentyłowicz Maria, *Działalność pedagogiczna bibliotekarza*, Toruń: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1956.
- Walter Virginia A., *Who will serve the children? Recruiting and educating future children's librarians*, IFLA Journal 2014, vol. 40, issue 1, pp. 24-29.
- Waty Bérénice, *Des tout-petits usagers de la section jeunesse*, Bulletin des Bibliothèques de France 2013, no. 2, p. 20-23.
- What's in the picture? Responding to illustrations in picture books*, ed. Janet Evans, London: Paul Chapman Publishing, 1998.
- Whipple Guy Montrose, Report of the National Committee on Reading, [in:] *Yearbook of the United States National Society for the Study of Education*, part 1, Bloomington: Public School Pub. Co, 1925.
- Whitehurst Grover J., *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers* [on-line]. Reading Rockets [dostęp 8 lutego 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-preschoolers/>
- Whitehurst Grover J. [et al.], *A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families*, Developmental Psychology 1994, vol. 30, no. 5, pp. 679-689.
- Whitehurst Grover J., Lonigan Christopher J., *Child development and emergent literacy*, Child Development 1998, vol. 69, no. 3, pp. 848-872.
- Whiting Robyn, Dooley Karen, *Literacy in kindergarten*, Educating Young Children: Learning and Teaching in the Early Childhood Years 2013, vol. 19, no. 3, pp. 19-20.
- Wildová Radka, Kropáčková Jana, *Early childhood pre-reading literacy development*, Procedia – Social and Behavioral Sciences 2015, vol. 191, pp. 878-883.
- Wilkinson Karen, *Children's favorite books*, Journal of Early Childhood Literacy 2003, vol. 3, issue 3, pp. 275-301.
- Williams Fiona, Churchill Harriet, *Empowering parents in Sure Start local programmes. National Evaluation of Sure Start (NESS) Institute for the Study of Children, Families and Social Issues. Research Report NESS/2006/FR/018*, Birkbeck: University of London, 2006.
- Wnuk-Lipińska Elżbieta, Wnuk-Lipiński Eryk, *Problematyka kształtowania się potrzeb czytelnicych*, Warszawa: Biblioteka Narodowa, 1975 – (Materiały Informacyjne Instytutu Książki i Czytelnictwa; 6).
- Wojciechowski Jacek, *Czytelnictwo*, Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Wojciechowski Jacek, *Praca z użytkownikiem w bibliotece*, Warszawa: Wyd. SBP, 2000.
- The world through picture books*, eds. Annie Everall, Viviana Quiñones, Hague: IFLA Headquarters, 2015 – (IFLA Professional Reports; 136).
- Woźniczka-Paruzel Bronisława, *Biblioteki dla dzieci w Europie Zachodniej i w Polsce – porównania i refleksje*, [w:] *Biblioteki publiczne wobec Unii Europejskiej. Materiały konferencyjne, Przysiek-Chełmża, 17-19 września 2001*, red. Jan Krajewski, Dorota Sawicka, Toruń: Wyd. Adam Marszałek, 2003, s. 47-62.

- Woźniczka-Paruzel Bronisława, *Biblioteki wobec czytelników niepełnosprawnych: od dyskryminacji do integracji* [on-line], 2003 [dostęp 29 stycznia 2018]. Dostępny w World Wide Web: <http://www.ebib.pl/publikacje/matkonf/torun/wozniczka.php/>
- Woźniczka-Paruzel Bronisława, Działania biblioterapeutyczne w bibliotece publicznej: moda czy powinność?, [w:] *Materiały z sesji popularnonaukowej pt. Biblioterapia i biblioteka: odrodzenie i nowa szansa*, red. Mirosław Rzeszowski, Szubin: Rejonowa Biblioteka Publiczna, 2007, s. 11-35.
- Wygotski Lew S., *Dziecko wśród rówieśników*, red. Anna I. Brzezińska, Poznań: Zysk i S-ka, 1995.
- Wygotski Lew S., *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, red. Anna I. Brzezińska, Grzegorz Lutomski, Poznań: Zysk i S-ka, 1994.
- Wygotski Lew S., *Dziecko w zabawie i świecie języka*, red. Anna I. Brzezińska, Poznań: Zysk i S-ka, 1995.
- Wygotski Lew S., *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Wygotski Lew S., *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, Poznań: Zysk i S-ka, 2002.
- Yilmaz Arif, *Public policies and public library-emergent literacy relationship in the USA*, BILGI DÜNYASI 2009, no. 10(1), pp. 80-93.
- Young Susan, *Music with the under-fours*, London: RoutledgeFalmer, 2003.
- Zajac Michał, Biblioteka dziecięca 2.0 – najnowsze tendencje komunikacyjne i organizacyjne, [w:] *Biblioteki w systemie kultury jednoczącej się Europy*, red. Michał Zajac, Elżbieta Barbara Zybert, Warszawa: Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2007, s. 99-100.
- Zajac Michał, Darmowa książka dla nowonarodzonego dziecka: jeden pomysł – wiele realizacji, [w:] *Książki w życiu najmłodszych*, red. Mariola Antczak, Agata Walczak-Niewiadomska, Warszawa, Łódź: Wyd. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, 2015, s. 133-141.
- Zajac Michał, *Książki zabawki: długa historia i dzień dzisiejszy*, Poradnik Bibliotekarza 2008, dodatek do nr. 3, s. 1-4.
- Zajac Michał, *Wielka Brytania – „Becikowe książki”*, Poradnik Bibliotekarza 2006, nr 12, s. 29-30.
- Zakrzewska Barbara, *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*, Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 2003.
- Zasacka Zofia, *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 2014.
- Zucker Tricia A., Grant Staci, *Assessing home supports for literacy*, [in:] *Assessment in emergent and early literacy*, ed. Khara L. Pence, San Diego: Plural, 2007, pp. 181-187.

Spis ilustracji, tabel i wykresów

Fotografia 1. Dział dziecięcy Biblioteki Publicznej w Drammen (Norwegia)	88
Fotografia 2. Dział dziecięcy Biblioteki Publicznej w Drammen (Norwegia)	89
Fotografia 3. Biblioteka Publiczna w Lørenskog (Norwegia)	110
Fotografia 4. Filia dla Dzieci i Młodzieży Miejskiej Biblioteki Publicznej w Koninie	137
Fotografia 5. Biblioteka Dziecięca Miejskiej Biblioteki Publicznej w Sosnowcu	147
Fotografia 6. Filia nr 5 Miejskiej Biblioteki Publicznej w Świeciu	150
Fotografia 7. Filia nr 22 Biblioteki Miejskiej w Łodzi	152
Tabela 1. Sposoby kształtowania przedczytelniczych umiejętności dzieci w wieku od 0 do 5 lat	56
Tabela 2. Przykłady przedmiotów w „koszach skarbów”	80
Tabela 3. Liczba filii dla dzieci i młodzieży bibliotek publicznych w układzie województw	133
Tabela 4. Liczba filii bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży działających na terenie miast małej, średniej i dużej wielkości	134
Wykres 1. Obecność usług dla dzieci w wieku 0-2 lat i ich opiekunów	136
Wykres 2. Obecność usług dla dzieci w wieku 3-5 lat i ich opiekunów	136
Wykres 3. Obecność usług dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów w bibliotekach miast różnej wielkości	137
Wykres 4. Struktura zbiorów bibliotecznych dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów ...	139
Wykres 5. Typ organizacji przestrzeni przeznaczonej dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów	140
Wykres 6. Typ organizacji przestrzeni przeznaczonej dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów w bibliotekach miast różnej wielkości	140
Wykres 7. Elementy wyposażenia biblioteki i ekspozycji zbiorów ułatwiające korzystanie z usług biblioteki dzieciom w wieku 0-5 lat i ich opiekunom	142
Wykres 8. Formy pracy w bibliotece z dzieckiem w wieku 0-2 lat i jego opiekunami	143
Wykres 9. Formy pracy w bibliotece z dzieckiem w wieku 3-5 lat i jego opiekunami	143
Wykres 10. Osoby towarzyszące dzieciom w wieku 0-5 lat podczas zajęć w bibliotekach małych miast	145
Wykres 11. Osoby towarzyszące dzieciom w wieku 0-5 lat podczas zajęć w bibliotekach średnich miast	145
Wykres 12. Osoby towarzyszące dzieciom w wieku 0-5 lat podczas zajęć w bibliotekach dużych miast	146

Summary

Public libraries have always played a key role in the development of reading, as their mission is perceived to establish areas and contexts for different audiences, creating a connection between families and books. In the case of very small children, including infants, toddlers and preschoolers, it is made even more obvious by the special library sections aimed at early literacy and raising awareness of the value of reading in children's language development. Based on international findings, public libraries are considered to have potential impact on the development of children's cognitive skills by providing activities that support linguistic and communication development, as well as those abilities that underlie future reading and writing skills.

The subject of this thesis is the broadly understood early literacy of children aged 0-5, conducted within public libraries abroad and in Poland, developed both on the basis of literature on the subject, primarily foreign, and on the basis of own research, carried out within Polish branches of public libraries for children. Its aim is to synthesize current knowledge on the subject, disseminating the concepts and assumptions of early literacy among librarians, and thus encouraging them to make their own initiatives for early literacy and a proper library service for younger users of children's libraries and their carers .

The first chapter presents the state of research on early literacy, conducted both outside and within the libraries, and also contains a review and analysis of research in this field. The second chapter presents the concept of early literacy, placing it against the background of the generally understood concept of literacy and pointing out relationships with other sciences in the first few years of life (psychology, pedagogy, sociology, neurology and cognitive science). This chapter gives the definition of early literacy together with an explanation of its role in the child's linguistic and cognitive development. The particular development stages of a child's reading interests are characterized, explaining the early years of shaping the literacy – 'pre-reading' skills.

The third and fourth chapters give a general view of the library services for children aged 0-5 and their carers. They are characterized through infrastructure

(collection and design) as well as programming, education and the skills required from librarians working with this age group.

The fifth and final chapter presents the research results on the activity of Polish public libraries for children and youth in the field of early literacy (research was carried out in 166 branches for children and youth). An attempt to evaluate this activity has been made, as well as suggesting possible directions for further action.

The results of this research support the following statements:

- 99% of libraries provide services to children aged 0-5 and their parents, with 60% of them targeting only children aged 3-5,
- all examined libraries have a collection containing diverse materials for children aged 0-5,
- 95%, as well as sharing the collection, also offer classes for this group of users. Usually activities are organized in cooperation with kindergartens, with a high percentage of the arts and crafts activities carried out by children themselves (without participation of any parent or carer). It is also proved by high percentage of teachers as main carers during the classes for children aged 3-5,
- reading aloud is the most common activity with children aged 0-5,
- half of the libraries use Klanza sheet and Kamishibai theater in programming for children aged 3-5,
- the library collection for children aged 0-5 is mainly books, comics, audiobooks, board games, toys, puzzles and blocks,
- 1 in 10 libraries have musical instruments in their collection, 1 in 5 have various costumes,
- half of the libraries have a 'baby corner', usually with a table and chairs, a selection of books and toys as well as drawing and painting utensils, and the rest of the branches are more adapted to the needs of children aged 0-5 by dedicating a special area for them,
- few libraries offer activities directed at parents (only 35% of them declares such services),
- few libraries have comfortable facilities for parents of the youngest children (there are no changing tables or bottle warmers, and only half of the surveyed libraries provide a comfortable sofa, couch or chair).

The services and collections of the researched libraries provide evidence for the implementation of the early literacy assumptions. However, this is still a fairly variable issue, especially considering the two age groups (0-2 and 3-5). Nevertheless, the presence of books addressed to a child who does not read yet (picturebooks, cardboard, pleated, folded and with multimedia addings) is apparent in the collections, the least common in this group are books for babies – from materials other than paper (sponge, foam or fabrics). It is worth emphasizing that the vast majority of the children's branches in the study offer active forms of working with children aged 0-5, all of which contribute to the development of children's pre-reading skills to a greater or lesser extent. In addition to the most common activities which are,

due to many years of experience, well known in Polish public libraries (reading aloud, art classes), other activities supporting early literacy have been observed to varying degrees. Among them are activities for the development of speech and vocabulary, for small motor skills (writing, drawing, handicraft), as well as learning the alphabet and numbers. These are crucial from the point of view of preparing the child for the formal stage of literacy education. They form the basis for the concept of early literacy, but are developed mainly for children aged 3-5 and as part of the offer to pre-school institutions. Nevertheless, libraries are trying to expand their offer with activities programmed for the youngest children and their parents, as evidenced by e.g. forms of work and teaching aids marked as suitable for this age category (0-2 years).

Shaping the process of early literacy through the work of children's libraries includes parent education activities, which are completed in several ways: 1/5 of libraries that declared activity in this field, prepare materials for carers about helping the child to read, and 1/4 of them organize workshops devoted to this issue. The involvement of libraries can also be observed in cooperation with nurseries and kindergartens, consisting mainly of sessions of reading aloud, library lessons and workshops devoted to early reading, as well as participation in reading projects and distribution of relevant materials. It all adds up to an image of the varied forms and means of work in Polish public children's libraries for the development of early literacy of children aged 0-5, as well as the education of parents and carers working with this age group.

The issue of the public libraries' development of their services for this group of readers requires comprehensive research. In Poland, the lack of any coordination of activities by national professional organizations is particularly striking. Public libraries in our country suffer from the lack of help from the state and government agencies (excluding funds for collection development from the Ministry of Culture and National Heritage and recent Book Institute projects), basing their efforts on sources of both information and financial resources from non-governmental organizations. Initiatives, although extremely valuable to the community, are usually local and in the national context they constitute only an interesting case study which might be introduced in another area. This seems to be the main impediment to opening libraries to families to a greater extent than before.

The group of surveyed institutions was small. In order to obtain the most reliable and relevant data, all public libraries in the country should be analysed, even those providing services mainly to adult readers. Only then would we have a coherent and comprehensive picture of the services for children aged 0-5 and their carers, taking into account many factors, and including the opportunity to compare the activity of libraries in cities and rural areas. Similar research could also cover other types of libraries in Poland (pedagogical and scientific), which, although they have a different statutory goal and a different target group, are becoming more and more bold in activities supporting the process of early literacy (e.g. by performing reading aloud programs for preschoolers).

ZAŁĄCZNIK – Kwestionariusz ankiety

USŁUGI POLSKICH BIBLIOTEK PUBLICZNYCH DLA DZIECI W WIEKU 0-5 LAT I ICH OPIEKUNÓW

Nazwa i lokalizacja (miejscowość) biblioteki:

Dane kontaktowe (e-mail, telefon):

Imię i nazwisko osoby kontaktowej:

Informacje pomocnicze:

W zależności od pytania proszę o:

- 1) podkreślenie właściwej odpowiedzi
- 2) wypełnienie rubryk
- 3) zaznaczenie właściwej odpowiedzi krzyżykiem.

1. Czy biblioteka prowadzi usługi skierowane do dzieci w wieku 0-5 lat i/lub ich opiekunów?

TAK

NIE

2. Od kiedy biblioteka prowadzi usługi i gromadzi księgozbiór dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów?

	dla dzieci w wieku 0-2 lat i ich opiekunów	dla dzieci w wieku 3-5 lat i ich opiekunów
od kiedy biblioteka prowadzi usługi?	nie prowadzi	nie prowadzi
	prowadzi od roku	prowadzi od roku
	prowadzi je od zawsze	prowadzi je od zawsze
	prowadzi je od niedawna, ale trudno wymienić konkretny rok	prowadzi je od niedawna, ale trudno wymienić konkretny rok
od kiedy biblioteka gromadzi księgozbiór?	nie gromadzi oddzielnych księgozbiorów dla wymienionych grup	nie gromadzi oddzielnych księgozbiorów dla wymienionych grup
	gromadzi go od roku	gromadzi go od roku
	gromadzi go od zawsze	gromadzi go od zawsze
	gromadzi go od niedawna, ale trudno wymienić konkretny rok	gromadzi go od niedawna, ale trudno wymienić konkretny rok

3. Jakiego typu usługi biblioteka kieruje do grupy wiekowej 0-5 lat?

a) pasywne – udostępniana jest tylko kolekcja

- kolekcja dla dzieci w tej kategorii wiekowej
- kolekcja dla rodziców
- kolekcja jest gromadzona, ale materiały dla grupy wiekowej 0-5 lat nie są wydzielone
- kolekcja jest gromadzona, ale materiały dla rodziców nie są wydzielone

b) aktywne – poza kolekcją użytkownicy mają możliwość uczęszczania na dedykowane im zajęcia

- zajęcia dla dzieci w tej kategorii wiekowej
- zajęcia dla dzieci i rodziców
- zajęcia tylko dla rodziców

4. Co zawierają zbiory biblioteczne dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów?

książki obrazkowe (<i>picturebooki</i>)	
książki kartonowe	
książki harmonijkowe	
książki rozkładanki (<i>pop-up books</i>)	
książki z innego niż papier tworzywa (plastikowe, piankowe, tkaninowe)	
książki z multimedialnymi dodatkami (np. dźwiękiem)	
komiksy	
e-booki	
audiobooki	
dokumenty muzyczne (np. płyty CD)	
instrumenty muzyczne	
filmy (CD, DVD, BluRay)	
edukacyjne programy komputerowe (CD, DVD)	
zabawki	
gry planszowe	
puzzle	
klocki	
pacynki	
kostiumy do przebierania się	
przedmioty do aktywności sensorycznych	
osobno wydzielone materiały dla rodziców (książki, czasopisma, broszury)	
inne – jakie?	

5. Jaki typ organizacji przestrzeni reprezentuje Państwa biblioteka w odniesieniu do usług dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów?

- a) „kącik malucha” – kolekcja książek i zabawek stosownych do wieku, ewentualnie udostępnienie stolika z krzeselkami do rysowania – bez specjalnie wydzielonej przestrzeni
- b) wydzielona przestrzeń dla dzieci najmłodszych, odpowiednio oznaczona i przystosowana
- c) placówka w całości jest przystosowana do potrzeb najmłodszych dzieci
- d) inny – jaki?

6. Które elementy wyposażenia i ekspozycji zbiorów ułatwiają korzystanie z usług placówki dzieciom w wieku 0-5 lat i ich opiekunom znajdując się w bibliotece?

eksponowanie zbiorów dla dzieci na niższych półkach regałów	
kosze/plastikowe pudła na książki i zabawki	
stoliki z krzeselkami dostosowanymi do wzrostu dzieci	
miejsce do pozostawienia wózka	
wydzielone miejsce do karmienia dziecka	
przewijak dla niemowląt	
mikrofalówka/podgrzewacz do butelek	
możliwość zakupu pampersów, żywności dla niemowląt (np. w automatach vendingowych)	
zabezpieczenie ostrych kątów np. stołów lub posiadanie mebli z zaokrąglonymi rogami	
zabezpieczenie gniazdek elektrycznych	
kanapa/sofa/wygodny fotel	
strefa zabawy (basen z piłeczkami, mata piankowa, pufy, klocki piankowe, inne – jakie?)	
inne – jakie?	

7. Jakie aktywne formy pracy stosowane są w bibliotece w ramach usług dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów?

	dzieci w wieku 0-2 lat	dzieci w wieku 3-5 lat
głośne czytanie		
opowiadanie (<i>storytelling</i>)		
wspieranie nauki czytania i pisania (np. zabawa z literkami)		
zajęcia teatralne		
aktywności muzyczne: śpiewanie, tańczenie, gra na instrumentach		
aktywności rozwijające pamięć i słownictwo – zabawy paluszkowe, wierszowanki, nazywanie rzeczy		
aktywności rozwijające umiejętność pisania – rysowanie, malowanie, szlaczki itp.		
korzystanie z pomocy, np. tablic filcowych, pacynek w trakcie opowiadania		
aktywności uwzględniające obecność rodziców, np. wspólne zajęcia rękodzielnicze		
aktywności artystyczne/rękodzielnicze z udziałem samiych dzieci		
aktywności z wykorzystaniem komputera lub innych urządzeń elektronicznych		
inne – jakie?		

8. Z kim najczęściej dzieci uczęszczają na zajęcia?

	dzieci w wieku 0-2 lat	dzieci w wieku 3-5 lat
z rodzicem		
z rodzeństwem		
z opiekunką (opiekunem)		
z nauczycielem		
z kimś innym		

9. Jak często odbywają się zajęcia?

	dla dzieci w wieku 0-2 lat	dla dzieci w wieku 3-5 lat
okazjonalnie (nieregularnie)		
cyklicznie (określ jak często) raz(-y) w tygodniu raz(-y) w tygodniu
 raz(-y) w miesiącu raz(-y) w miesiącu
 raz(-y) w roku raz(-y) w roku
w innej częstotliwości – jakiej?		

10. Jak długo najczęściej trwają zajęcia?

	dla dzieci w wieku 0-2 lat	dla dzieci w wieku 3-5 lat	dla rodziców dzieci w wieku 0-5 lat
krócej niż 30 minut			
30-60 minut			
60-120 minut			
dłużej niż 120 minut			

11. Jakie pomoce dydaktyczne i edukacyjne wykorzystywane są przez bibliotekarzy w trakcie prowadzenia zajęć?

	dla dzieci w wieku 0-2 lat	dla dzieci w wieku 3-5 lat
kolorowa chusta animacyjna		
tablica rzepowa z elementami w różnych kształtach		
teatrzyk kamishibai		
„kosze skarbów” do zabaw sensorycznych		
inne – jakie?		

12. Których z nowoczesnych technologii używa się w bibliotece do programowania zajęć dla dzieci w wieku 0-5 lat i ich opiekunów?

tabletów (z wbudowanymi aplikacjami)	
komputerów stacjonarnych (gry komputerowe, filmy, Internet)	
projektora multimedialnego	
telewizora	
katalogu bibliotecznego online – wersji dla dzieci (np. Molik)	
innych – jakich?	

13. Czy biblioteka realizuje zajęcia poza swoją siedzibą (np. w żłobku i przedszkolu)?

TAK

NIE

14. Jaką ofertę opracowaną na potrzeby rodziców dzieci w wieku 0-5 lat posiada biblioteka?

regał (półkę, stoisko) z książkami na temat rodzicielstwa, wychowania, zdrowia, rozwoju i edukacji dziecka	
broszury, newslettery i inne materiały drukowane na temat przygotowania dziecka do inicjacji czytelniczej	
materiały wydzielone na swojej stronie internetowej	
warsztaty (spotkania) poświęcone przygotowaniu dziecka do inicjacji czytelniczej	
spotkania z ekspertami (pediatrą, położną, psychologiem dziecięcym, dietetykiem itp.)	
zajęcia specjalnie dla ojców z dziećmi	
udostępnia miejsce na nieformalne (nie związane z biblioteczną ofertą) spotkania rodziców	
inne – jakie?	

15. Z jakimi instytucjami świadczącymi usługi dzieciom w wieku 0-5 lat i ich opiekunom biblioteka współpracuje? Proszę określić typ współpracy.

	Odbiorcy usług bibliotecznych			typ współpracy (zob. niżej – proszę wpisać przyporządkowaną danemu typowi literę)
	dzieci w wieku 0-2 lat	dzieci w wieku 3-5 lat	rodzice	
żłobek				
przedszkole				
szkoła				
urząd (miasta, gminy, powiatu, województwa)				
jednostka służby zdrowia (szpital, przychodnia)				
ośrodek opieki społecznej, dom dziecka				
firmy prywatne				
organizacje pozarządowe				
inne – jakie?				

Typ współpracy:

- lekcje biblioteczne
- warsztaty (spotkania) poświęcone przygotowaniu dziecka do inicjacji czytelniczej
- materiały udostępniane na stronie internetowej biblioteki
- broszury, wykazy zalecanej literatury i inne drukowane materiały
- głośne czytanie
- współudział w projektach czytelniczych
- inne – jakie?

16. Czy bibliotekarze pracujący w Państwa placówce z dziećmi w wieku 0-5 lat i ich opiekunami posiadają przygotowanie do pracy z dzieckiem? (proszę wpisać w tabelę liczby oznaczające bibliotekarzy legitymujących się danym przygotowaniem).

	studia wyższe	studia podyplomowe	kursy	warsztaty	inne – jakie?
bibliotekoznawcze					
literaturoznawcze					
pedagogiczne					
artystyczne					
inne – jakie?					

17. Skąd bibliotekarze pracujący w Państwa placówce z dziećmi w wieku 0-5 lat i ich opiekunami czerpią wiedzę i informacje na temat usług dedykowanych tym grupom?

ze standardów wypracowanych w innych placówkach	
ze stron internetowych innych bibliotek	
z baz danych udostępnianych w sieciach bibliotekarskich (LABiB, Program Rozwoju Bibliotek)	
z książek i czasopism fachowych	
z konferencji naukowych i praktycznych	
ze studiów na poziomie akademickim	
z warsztatów i szkoleń organizowanych przez jednostki pozarządowe	
ze szkoleń oferowanych przez jednostki nadrzędne (bibliotekę macierzystą – miejską, powiatową, wojewódzką)	
od siebie nawzajem	
z innych źródeł – jakich?	

