

TRUDNOŚCI W NAUCE
CZYTANIA I PISANIA

2
(2)
27
5
5.1

490

BIBLIOTEKA POPULARNO-NAUKOWA
INSTYTUTU HIGIENY PSYCHICZNEJ

— Nr 8 —

RENA UZDAŃSKA

TRUDNOŚCI W NAUCE
CZYTANIA I PISANIA

WYDAWNICTWO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA HIGIENICZNEGO W WARSZAWIE
SKŁAD GŁÓWNY „NASZA KSIĘGARNIA” S. A.
Ś-TO KRZYSKA 18. WARSZAWA—1937

3713:484

uzd

371

426



TŁOCZONO W ZAKŁADACH DRUKARSKICH „DRUKARNIA KRAJOWA”
pod zarządem Władysława Krawczyńskiego
Warszawa, ul. Chłodna 44. Tel. 5.88-70.

W S T Ę P

Z wielką łatwością i prawie bez wszelkiego wysiłku posługujemy się słowem drukowanym i pisany. Wydaje nam się, że czytanie i pisanie to sprawy proste i elementarne. Sądzimy, że tylko człowiek bardzo tępy lub niedorozwinięty może mieć jakieś trudności w przyswajaniu sobie tych zwykłych czynności. Nie zdajemy sobie zupełnie sprawy z tego, jak niesłychanie skomplikowane są procesy czytania i pisania i jak długą drogę musieliśmy przebyć, nim doszliśmy do całkowitego opanowania tych umiejętności.

Nie pamiętamy o tym, z jakim trudem zrozumieliśmy w dzieciństwie, że słowo składa się z dźwięków, że dźwiękom odpowiadają litery — te przedziwne zakrętasy, kółka i laseczki, że wszyscy piszą te litery jednakowo, że się dzięki temu nawzajem rozumieją. Pytaliśmy nieraz zdumieni matki: „A skąd babcia będzie wiedziała, o co ją prosisz w tym liście?” I nie od razu zrozumieliśmy, że te właśnie laseczki i kółka dla wszystkich ludzi oznaczają to samo. A potem nauczyliśmy się czytać i pisać. Jednym szło prędzej, innym wolniej. Męczyliśmy się z kreśleniem liter, jękaliśmy się, mozolnie odczytując długie słowa, dziwiliśmy się, że „c” i „z” — to „cz”, chociaż, żeby nie wiem jak prędko mówić „c-z, c-z”, to nigdy z tego nie wyjdzie „cz”. Potem pociliśmy się nad

ortografią. Wydawało nam się dziwne, że „wszyscy” trzeba pisać przez „w”, kiedy tak wyraźnie słychać „szyscy”, męczyliśmy się nad „ó” i „rz”, nad „wozami” i „wózkami”, „kołami” i „kółkami”, itd., itd.

Dawno już o tym wszystkim zapomnieliśmy. Dziś czytamy i piszemy szybko i biegle. Jednym spojrzeniem ogarniamy długą szpaltę dziennika; zmęczeni całodzienną pracą w dwie godziny przebiegamy wzrokiem całą tom interesującej powieści.

Analizując szczegółowo proste na pozór procesy czytania i pisania, dostrzeżemy, że opierają się one na szeregu funkcji psycho-fizycznych.

Podczas czytania czynny jest wzrok, dzięki któremu ujmujemy kształty liter i „obrazy graficzne” wyrazów, pamięć (w bardzo szerokim znaczeniu), która sprawia, że obrazom tym nadajemy właściwe ich brzmienie i wreszcie — z r o z u m i e n i e. Przy czytaniu głośnym czynne też są nasze organy mowy i słuch.

Tak np. mamy przed oczyma wyraz „lato”. Dzięki temu, że oglądaliśmy już wiele razy ten „rysunek”, utworzony z czterech liter, od razu go odpoznajemy i nadajemy mu właściwe brzmienie. Ponieważ wiemy od dawna, co oznacza słowo „lato”, rozumiemy jego sens i w umyśle naszym zjawiają się odpowiednie wyobrażenia.

(Nieco inaczej czytamy wyraz nieznany, np. „alotriomorfowy”, którego nie odpoznajemy, a raczej składamy z poszczególnych sylab).

Wyrazów nie czytamy litera po literze, lecz odpoznajemy podług ich ogólnego zarysu, czyli tzw. „postaci wzrokowej”.

Każdy wyraz ma swój odrębny rysunek, swoją odrębną „postać”. Na ten obraz graficzny słowa składa się jego długość, ilość liter, wznoszących się ponad poziom sąsiednich lub opadających poniżej ich poziomu, kropki nad „i”, znaki zmiękczenia nad „ć”, „ń” itd. Niektóre „postacie” są łatwe do ujęcia, inne trudne. To całościowe ujęcie wyrazów sprawia, że nie dostrzegamy błędów drukarskich w tekście.

Z tego też względu odczytanie znanego wyrazu nie zabiera nam wiele więcej czasu, niż ujęcie jednej litery.

Uczeni amerykańscy fotografowali ruchy oczu podczas czytania i stwierdzili, że u wprawnych czytelników są one rytmiczne i równomierne. Oczy posuwają się wyłączenie naprzód, każdy wiersz przebiegają kilkoma ruchami, po czym następuje szybki ruch zwrotny w kierunku początku nowego wiersza.

Przy pisaniu w grę wchodzi procesy nieco odmiennie. U biegłego piszącego słowo usłyszane lub pomysłane wywołuje odpowiednie wyobrażenia wzrokowe i niezbędne do pisania ruchy palców, dłoni i ramienia. Po napisaniu następuje ujęcie wzrokowe tego, co zostało napisane.

Słowa dobrze znane piszemy mechanicznie, nie zastanawiając się nad ich pisownią, wyrazy obce, o brzmieniu trudnym, analizujemy słuchowo i kreślimy litera po literze. Pisząc swoje imię i nazwisko, możemy rozmawiać o najpoważniejszych zagadnieniach, natomiast kreśląc litery słowa „diafanoskopia”, musimy się skupić i mimo woli powtarzamy po kolei sylaby, z których ono się składa.

Jest rzeczą jasną, że wszelkie odchylenia w czynności

ciach, niezbędnych do czytania i pisania, muszą odbić się ujemnie na tych procesach.

Zaburzenia w czytaniu i pisaniu od dawna znane są w psychiatrii. Patologiczne zaburzenia w czytaniu noszą nazwę a l e k s j i, w pisaniu — a g r a f i i.

A l e k s j a przejawia się w postaci całkowitej lub częściowej utraty zdolności czytania. Przy tzw. aleksji literowej chory nie odpoznaje nawet liter, przy aleksji słownej — pomimo rozpoznawania poszczególnych liter — nie umie złożyć ich w całość wyrazu.

A g r a f i a polega na analogicznych zaburzeniach w zdolności pisania. Pacjent zapomina, jak się piszą wszystkie lub niektóre litery, niekiedy pamięta poszczególne znaki, lecz nie umie z nich zbudować całego wyrazu. Przy tzw. paragrafii, chory pisze nie to, co zamierza, myli się w literach, zastępuje jedne drugimi.

Choroby te powstają na tle porażień lub zaburzeń w funkcjonowaniu pewnych ośrodków nerwowych mózgu. Znane są przypadki, gdy inwalidzi wojenni, ranni w głowę, tracili częściowo lub całkowicie zdolność czytania i pisania. To wiązało się u nich niekiedy z szeregiem innych defektów i zaburzeń w ujmowaniu kształtów geometrycznych itp. Niektórzy zdolni byli czytać tylko przy jednoczesnym kreśleniu liter palcami, inni nie potrafili odczytać wyrazu, który został przekreślony nawet bardzo cienkimi liniami.

W związku z aleksją i agrafią powstało przypuszczenie, że w mózgu istnieją jakieś specjalne ośrodki dla czytania i pisania.

Jak wiadomo, mózg jest podłożem życia psychiczne-

go, a więc również i takich procesów psycho-fizycznych, jak czytanie i pisanie.

Mózg, dzięki swym „stacjom odbiorczym” położonym w różnych punktach ciała, przyjmuje „depesze” ze świata zewnętrznego, dowiaduje się, że jakieś bodźce działają na organizm. Nerwy wzrokowe przysyłają mu „depesze” o tym, co działa na nasze oczy, nerwy słuchowe — co działa na nasze uszy itd. Inne nerwy, „odśrodkowe”, nadają rozkazy, wychodzące z mózgu do obwodu, powodują ruchy ciała, wydawanie dźwięków itp.

Ale mózg — to nie tylko stacja odbiorczo nadawcza, przyjmująca najprostsze wrażenia i zarządzająca nieskomplikowanymi ruchami, mózg — to wielkie laboratorium, w którym te proste wrażenia nabierają sensu. Mózg przechowuje wrażenia, opracowuje je i przekształca. Dzięki mózgowi pamiętamy to, co kiedyś przeżywaliliśmy, odpoznajemy bodźce, które kiedyś na nas działały, łączymy nasze wyobrażenia w nowe całości, myślimy, fantazjujemy, mówimy, uczymy się.

Najprostsze funkcje psycho-fizyczne (wzrok, słuch itp.) mają swe ściśle określone „ośrodki nerwowe” w mózgu, funkcyj bardziej skomplikowanych nie możemy tak ściśle zlokalizować. Wiemy co prawda, że mową zarządza tzw. „ośrodek Broca”, znajdujący się w lewej półkuli, nie możemy jednak dokładnie określić, jaki ośrodek zarządza np. myśleniem logicznym, wiemy tylko, że zależy ono od najpóźniej powstałych warstw mózgu — zwojów kory mózgowej.

Zauważono, że zaburzenia tzw. „zawoju kąтового” w lewej półkuli (gyrus angularis) najczęściej są związane z aleksją, lecz też niekiedy i z agrafią.

Niektórzy badacze przypisują powstawanie trudności w czytaniu i pisaniu temu, że lewa półkula mózgu nie osiągnęła dostatecznej przewagi nad prawą (Orton), inni mówią o „niedostatecznym odżywianiu ośrodka dla wyrazów“ w mózgu (Ranschburg).

Słynny uczony Biechtieriew sądzi, że korowe ośrodki procesów czytania nie istnieją same przez się, a rozwijają się dodatkowo u ludzi wiele czytających i piszących.

Na ogół jednak zagadnienie lokalizacji czynności czytania i pisania dotychczas nie zostało całkowicie rozwiązane i jest przedmiotem wielu badań i dyskusyj.

Procesy czytania i pisania są tak skomplikowane, że zależą prawdopodobnie od szeregu ośrodków nerwowych. Zaburzenia w którymkolwiek z nich, a zwłaszcza w połączeniach między nimi, powodują większe lub mniejsze trudności w nauce czytania i pisania.

Nie jest naszym zadaniem szczegółowe rozpatrywanie aleksji i agrafii, które są chorobami powstałymi już po opanowaniu czytania i pisania, zamierzamy zająć się jedynie trudnościami w nauce tych umiejętności, bądź u osobników całkowicie normalnych, bądź też u zdradzających objawy bardzo pokrewne objawom chorobowym.

W związku z poważniejszymi trudnościami w nauce czytania i pisania, mówimy o legastenii i grafastenii, (terminologia Ranschburga), które w przeciwieństwie do aleksji i agrafii, są wrodzone (niektórzy uczeni mówią o „wrodzonej ślepotcie słownej“).

Pomiędzy osobnikami całkowicie normalnymi a osobnikami, zdradzającymi wszystkie objawy legastenii i grafastenii można by ustalić całą skalę przejściową. W praktyce życia codziennego trudno jest znaleźć przypadek

kompletnej legastenii lub grafastenii, najczęściej spotyka się osobniki prawie całkowicie normalne, z pewnymi tylko odchyleniami i znacznym zaniedbaniem pedagogicznym.

Ponieważ skala możliwych odchyłeń jest bardzo wielka, różni badacze podając dane liczbowe o obserwowanych przypadkach, kierują się rozmaitymi kryteriami, tak np. Monroe sądzi, że około 12% ludności amerykańskiej zdradza objawy mniejszych lub większych trudności w czytaniu, inni uczeni podają dane zupełnie odmienne. Badania Warburga w Kolonii wykryły 14 przypadków legastenii na 2.000 dzieci ze szkół normalnych i 7 przypadków na 400 uczniów szkół pomocniczych. Bachmann uważa, że wśród dzieci niemieckich $\frac{1}{5}\%$ zdradza objawy legastenii, Thomas dla dzieci londyńskich podaje $\frac{1}{2}\%$, a Tamm dla uczniów Sztokholmu — aż 11%. (podane według Ranschburga i Tkaczewa).

Stwierdzono też, że zarówno trudności w czytaniu, jak w pisaniu, występują znacznie częściej u mężczyzn, niż u kobiet. Tak np. w odniesieniu do poważnych zaburzeń w pisaniu Orton podaje stosunek 3,5 : 1.

Liczne badania wykazały niezbyt ścisły związek między poziomem inteligencji a trudnościami w czytaniu i pisaniu. Trudności te możemy spotkać na wszystkich poziomach inteligencji. Nawet bardzo wysoki poziom rozwoju umysłowego nie zabezpiecza przed poważnymi trudnościami w opanowaniu naszych umiejętności i przeciwnie, niedorozwój umysłowy nie zawsze łączy się z występowaniem niedomagań w dziedzinie czytania i pisania. Tym nie mniej prawdopodobnie u dzieci niedorozwiniętych występują one stosunkowo częściej, niż u dzieci normalnych.

Trudności w pisaniu w najszerszym znaczeniu spotykają się znacznie częściej, niż trudności w czytaniu. Jest to zresztą zupełnie zrozumiałe — nawet przy pewnych niedokładnościach we wzrokowym ujmowaniu wyrazów czy niedostatecznie szybkim rozpoznawaniu niektórych liter, można czytać znane wyrazy i łatwe zdania dosyć biegle. Niedokładnie ujęte wyrazy odpoznaje się dzięki ogólnemu sensowi zdania, słabo opanowane litery nie przeszkadzają w ujęciu całości słowa.

Inaczej rzecz się ma z pisaniem. Tu każda niedokładność i usterka zaznacza się natychmiast.

Niektórzy badacze posuwają się nawet tak daleko, że twierdzą, iż w trudnościach w czytaniu częściej można się dopatrzeć podłoża patologicznego, niż w pisaniu. Wychodzą oni zapewne z założenia, że opanowanie umiejętności czytania jest znacznie łatwiejsze, niż nabycie wpraw w biegłym i bezbłędnym pisaniu.

Uczeń II czy III oddziału nie czyta co prawda bardzo biegle, ale w większości wypadków potrafi już dokładnie odczytać niezbyt trudny tekst. Przeciwnie, dokładne opanowanie zasad ortografii wymaga znacznie dłuższego czasu. Nie rzadkie też są wypadki, gdy absolwenci szkół powszechnych, a nawet i średnich popełniają dużą ilość błędów ortograficznych.

Najczęściej poważne zaburzenia w czytaniu idą w parze z zaburzeniami w pisaniu, natomiast defekty w pisaniu nie koniecznie wiążą się z defektami w czytaniu.

Często też w wypadkach legastenii i grafastenii występują odchylenia w innych funkcjach psychicznych.

ZNACZENIE PIERWSZEGO ROKU NAUCZANIA

Ostatecznym celem nauki czytania w I roku jest stworzenie silnych połączeń (skojarzeń) między obrazami wzrokowymi wyrazów i liter a ich brzmieniem i znaczeniem. Celem nauki pisania natomiast jest mocne powiązanie dźwięku słowa z jego obrazem graficznym i ruchami niezbędnymi do nakreślenia.

Trudności w opanowaniu naszych umiejętności powstają zarówno wtedy, gdy istnieją jakieś zaburzenia lub odchylenia w czynnikach wrodzonych, jak też i wtedy, gdy nauka czytania i pisania odbywa się w niewłaściwych warunkach lub za pomocą niewłaściwych metod.

Czynniki wrodzone — to właściwości, z którymi przychodzimy na świat — ostrość zmysłów, większa lub mniejsza łatwość uczenia się, zdolność do tworzenia silniejszych lub słabszych powiązań skojarzeniowych, obniżona sprawność pewnych funkcji, defekty i uszkodzenia systemu nerwowego itd.

Czynniki te powodują, że pewne jednostki z góry są skazane na większe trudności w nauce. Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że niekiedy nauka ta odbywa się w nieodpowiednich warunkach (np. praca o głodzie i chłódzie, częste opuszczanie lekcji, duża ilość dzieci w klasie, nieumiejętny nauczyciel, niewłaściwe metody itp.), to zrozu-

miemy, dlaczego niektóre dzieci uczą się czytać i pisać przez długie lata, a niektóre wcale się nauczyć nie mogą.

Nie wiele możemy uczynić, aby zmienić czynniki wrodzone; w najlepszym wypadku możemy ćwiczyć pewne funkcje, powinniśmy natomiast uczynić wszystko, co tylko jest możliwe, aby zapewnić dzieciom właściwe metody i odpowiednie warunki nauki.

Nigdy nie wiemy z góry, które dzieci będą miały trudności i w jakim stopniu, musimy więc naukę prowadzić w taki sposób, aby nie tylko nauczyć czytać i pisać, lecz także, aby zapobiegać wszelkim możliwościom powstawania złych nawyków.

Musimy pamiętać o tym, że stokroć łatwiej jest nauczyć od początku dobrze czytać i pisać dziecko ze znacznymi nawet trudnościami w tych dziedzinach, niż poprawiać złe nawyki dziecka, pozostawionego swemu własnemu losowi.

O ileż trudniej np. odzwyczaić takie dziecko od fantastycznej pisowni, którą sobie stworzyło na własny użytek, niż od razu nauczyć pisać właściwie.

Dlatego tak wielką wagę przypisujemy początkom nauki, dlatego uważamy, że specjalnie w pierwszym roku należy baczenie śledzić za wszystkimi dziećmi i natychmiast zwracać uwagę na te, spośród dzieci, które mają trudności. Jeżeli trudności są drobne i stosunkowo częste, nauczyciel sam sobie z nimi poradzi, musi tylko o nich pamiętać, jeżeli trudności są poważniejsze — należy uczyć dziecko specjalnymi metodami.

Wśród dzieci rozpoczynających naukę jest pewien odsetek takich, które uczą się prawie same. Nie wiado-

mo skąd taki malec nagle zaczyna sam czytać i pisać. Tu pozna parę liter, tam się czegoś domyśli i już czyta, już kreśli swe kulfony, nieudolnie lecz z sensem.

(Mikołaj)... umiał już niezgorzej czytać i pisać. Czytał wiele, pisał mało.

A kiedy to się w ogóle stało? — żadną już miarą Mikołaj tego sobie przypomnieć nie może. Dość, że był taki dzień, w którym — a wielkiej księdze to zawdzięcza (i ojcowej pomocy), w której były duże kolorowe litery, w której stronicie grube i twarde były obrazami — dość, że był taki dzień, w którym już dziwaczne znaki alfabetu udatnie i bez trudu łączą się z sobą i wywołują wyobrażenia, np. stołu, igły, ucha, oka, gęsi, zająca, domu, ołówka, anioła itd. (Zegadłowicz. Uśmiech).

Niestety, takich dzieci jest bardzo niewiele. Dla większości uczniów nauka w I roku nie jest łatwa, co zresztą jest zupełnie zrozumiałe. Dziecko styka się nagle z zupełnie nowym światem, światem abstrakcji i symboli.

Co roku tłumy dzieci warszawskich kierowane są do poradni psychologicznych w celu zbadania ich poziomu umysłowego. Jako przyczynę podejrzenia o niedorozwój podaje się przeważnie to, że dziecko nie może nauczyć się czytać i pisać. Dokładne badania psychologiczne wykazują, że są to przeważnie dzieci prawie zupełnie normalne. Główne przyczyny ich trudności opierają się na czynnikach wtórnych.

Dzieci głodne, wątłe, zawsze zmęczone, zbyt senne lub zbyt pobudliwe, nie skupiają się na lekcjach, tracą wątek, gubią się po drodze. Nieprzyzwyczajone do gromady, nie czują, że każde polecenie nauczyciela jest również do nich skierowane. Pochodzące z rodzin analfabetów lub półanalfabetów nie widziały nigdy drukowanego

słowa, nie miały nigdy ołówka w ręku. Świat szkolny — to świat bezgranicznie obcy dla nich. (Dotyczy to zapewne w jeszcze większym stopniu dzieci wiejskich, których psychika jeszcze bardziej, niż psychika dziecka miejskiego, jest zrośnięta z życiem realnym, konkretnym, dla których świat abstrakcji, a nawet świat żywej mowy, jest czymś bardzo dalekim. Te jednak oczywiście do żadnych poradni nie trafiają).

Trudności te potęgują się bardzo dużą ilością dzieci w klasie, która zupełnie nie pozwala na indywidualne traktowanie uczniów. Nadmiar dzieci w klasie nie jest wskazany na żadnym poziomie, szczególnie jednak jest szkodliwy w klasie pierwszej.

Jeżeli takimi dziećmi zajmiemy się indywidualnie, uczyć się one przeważnie dosyć szybko. Jeżeli natomiast zostawimy je własnemu losowi, to część z nich w końcu sama sobie poradzi, część jednak bardzo długo będzie zdradzała defekty w czytaniu i pisaniu.

Nauki nie należy rozpoczynać zbyt wcześnie. Dziecko musi posiadać pewien stopień „dojrzałości szkolnej”, aby móc opanować czynności niezbędne przy czytaniu i pisaniu. Musi posiadać dostateczny zasób słów, aby rozumieć, co się do niego mówi i rozumieć to, co czyta i pisze. Powinno mieć odpowiednio rozwiniętą zdolność do skupienia uwagi, dostateczny zakres pamięci, łatwość ujmowania wzrokowego prostych kształtów, wreszcie dostatecznie rozwiniętą sprawność ruchową.

Najskuteczniej przygotowuje do nauki szkolnej przedszkole. W przedszkolu, dzięki dużej ilości pracy ręcznej w postaci wycinanek, lepienia, rysunków, plecionek, dziecko ćwiczy sprawność ruchową, zdolność od-

różniania i odtwarzania kształtów itp. W przedszkolu przyzwyczajają się do pracy w gromadzie, uczy się wykonywania zarządzeń, nie skierowanych wprost do siebie, przyzwyczajają się do systematyczności i skupienia, staje się zaradne i samodzielne.

Należy dbać o to, aby rozpoczynając naukę, dziecko czuło jej potrzebę, aby praca szkolna nie była przykrym obowiązkiem, lecz czymś bardzo miłym i wesołym. Surowy i ostry stosunek do dziecka, rozpoczynającego naukę, może całkowicie je zastraszyć i odebrać wszelką chęć do pracy. Stąd już tylko jeden krok do „wybitnych trudności w nauce”. Dziecko takie stale się boi, nie uważa, słuca „piąte przez dziesiąte”, czym wywołuje nowe nagany nauczyciela, traci całkowicie wiarę w swe siły, zaprzestaje wszelkich wysiłków i wreszcie nauczyciel orzeka, że dziecko jest niezdolne lub wręcz niedorozwinięte.

Niezależnie od tego jaką metodą uczymy (o metodach niżej), w pewnej chwili musimy postawić dziecko wobec konieczności przeprowadzenia analizy dźwiękowej wyrazu. W pewnym momencie dziecko musi już znać litery, tzn. wiedzieć, jakiemu dźwiękowi jaki symbol graficzny odpowiada. Wreszcie musi być i taka chwila, gdy z liter znanych dziecko musi po raz pierwszy odczytać czy napisać wyraz dotychczas niespotykany. Każdy z tych momentów — to możliwość potknięcia się dla dziecka.

— Przeczytaj to słowo — mówi nauczycielka do inteligentnego Piotrusia.

— Dom — czyta poprawnie dziecko.

— A jaka to literka? — pyta nauczycielka, wskazując na „d”.

— To literka „t” — mówi chłopak.



- A ta?
- „o“.
- A ta?
- „n“.

Piotrusiowi pomieszały się „d“ i „t“ na skutek podobieństwa dźwięków, jakie oznaczają i „m“ i „n“ z powodu zbliżonego wyglądu. Z drugiej strony nie umie też on prawdopodobnie zanalizować wyrazu słuchowo, a może niedostatecznie jeszcze o tym pamięta, że każdemu dźwiękowi, który słyszy, odpowiada litera ściśle ten dźwięk oznaczająca.

— Teraz napisz „Olek“ — mówi nauczycielka do małej Krysi, jaką literkę napiszesz na początku?

— Nie wiem.

— Słuchaj dobrze: „Olek“. Powtórz to słowo.

Dziewczynka powtarza.

— No więc?

— Nie wiem.

— Słuchaj jeszcze raz: O-olek... Co jest na początku?

Po kilku powtórzeniach, Krysia niepewnie: — O?

— Tak. „o“.

Dziecko starannie wypisuje „O“.

— A teraz co napiszesz?

— Teraz... teraz... „k“.

— Nie, nie „k“. Słuchaj: „O-lek“.

Po bardzo długim czasie i wielokrotnych powtarzaniach przez nauczycielkę i dziecko słowo jest napisane.

Niemniejszą trudność sprawia Krysi synteza. Z niebywałym wysiłkiem składa ze znanych liter słowa. „L-a, l-a-l-a-s“, mówi bez końca. lecz w żaden sposób nie może połączyć tego w słowo „las“.

Trzeba zaznaczyć, że Krysia jest dzieckiem normalnie rozwiniętym i starannym. Wyrazy, których się nauczyła w całości, rozpoznaje dobrze, litery pamięta dokładnie, pisze porządnie i czysto.

W pierwszym roku nauki dzieci bardzo łatwo mieszają litery podobne, czy to kształtem, czy dźwiękiem, a więc „b” i „d”, „m” i „n”, „o” i „a”, „i” i „j”, spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne: „d” — to kółko i laseczka, „b” — to też kółko i laseczka; „m” — kilka małych laseczek i „n” — kilka laseczek, „w” — też trochę do nich jest podobne. W ten sposób powstają pomieszania i niejednoznaczne skojarzenia. Widok litery „m” może wywołać w umyśle dziecka dźwięk „m”, ale czasami — „n” lub nawet „w” i odwrotnie, pragnąc oznaczyć dźwięk „m”, dziecko pisze „n” lub „w”.

Ujęcie kształtu litery nie jest dla dziecka czymś łatwym. Nie przywykłe do abstrakcji, stara się ono ułatwić sobie zadanie za pomocą dodatkowych skojarzeń.

Więc O jest podobne do balona, B ma brzuszki, T — daszek itp. Skojarzenia takie nieraz zawodzą, jak już mówiliśmy: „d” — to kółko i laseczka i „b” — kółko i laseczka, tylko kierunek jest inny.

Dzieci w pierwszym roku nauki często jeszcze niedokładnie odróżniają kierunek, stąd powstaje pomieszanie podobnych liter.

Niektóre dzieci piszą całe słowa lub też ich części w odwrotnej kolejności liter, np. pewien chłopczyk imieniem Włodzio, przez dłuższy czas pisał swe imię „OIZDOŁW”, zarówno z pamięci, jak z wzoru, który mu napisano. Dziewczynka imieniem Basia pisała swe imię „Baisa”.

W pierwszym roku nauki nierzadko spotykamy się też i z *pismem lustrzanym*. Dzieci piszą ʞ zamiast 4, ξ zamiast 3, ζ zamiast S, || zamiast N. W niektórych przy-

padkach dzieci kreślą nie tylko poszczególne litery, lecz też i krótkie wyrazy lub sylaby w sposób lustrzany.

U dzieci normalnych pismo takie zdarza się tylko na samym początku nauki. Jeżeli przetrwa dłużej, — jest objawem anormalnym.

Często dzieci utożsamiają poszczególne spółgłoski z sylabami, na skutek niedostatecznie rozwiniętej umiejętności analizowania wyrazów. Na pytanie, z jakich liter składa się np. słowo „kot”, mówią: „ko i t” i piszą „kt”.

Jedną z bardzo trudnych do opanowania jest litera „j” (zapewne ze względu na jej podobieństwo do „i”). Niejedno z dzieci bardzo długo nie potrafi się posługiwać tą literą i prawie wcale jej nie używa, pisze „oćiec” „ziadłem” itp.

Dalsze trudności występują przy pojawieniu się znaków podwójnych — „cz”, „sz” itd. Pomijając „rz”, używanie którego sprawia zrozumiałą trudność, musimy zauważyć, że dosyć dużo dzieci przez jakiś czas używa „s” zamiast „sz”, „z” zamiast „dz”, a znaku „dź” nie umie zastosować nawet w VI klasie.

Widzimy więc, jak w miarę posuwania się nauki naprzód, trudności narastają. Najpierw dziecko musi ściśle skojarzyć litery z odpowiadającymi im dźwiękami, umieć je odpoznać i odwzorowywać w należyтым porządku i kierunku. Ścisłość tych skojarzeń słuchowo-wzrokowo-ruchowych jest jednym z bardzo ważnych czynników w pierwszym roku nauczania. Niektóre dzieci już tu napotykają na wielkie trudności i w tym miejscu się zahaczają. Już w tym etapie swej długiej drogi zabierają ze sobą pewną ilość niedomagań. Pomieszanie liter, trud-

ności w analizie i syntezie, nieodróżnianie kierunku itp.—oto багаż, z którym wyruszają w dalszą drogę.

Ilość trudności powiększa się z dnia na dzień. Dzieci o dużej łatwości tworzenia skojarzeń wzrokowo-słuchowo-ruchowych, bardzo szybko przedostają się przez ten gęsty las przeszkód. Bez trudności łączą one obraz litery z jej dźwiękiem i ruchami, niezbędnymi do napisania jej. Trudne wyrazy pamiętają wzrokowo. Skojarzenia tych dzieci są trwałe i jednoznaczne, dostatecznie odizolowane od wpływów zewnętrznych. „Rysunek“ słowa, które widziały kilkakrotnie, utrwała im się mocno w pamięci, bez wielkiego wysiłku z ich strony, toteż spotkawszy trudny wyraz, odczytują go natychmiast, a w razie potrzeby — napiszą bez błędu.

Przeciwnie, dzieci, które mają trudności w dziedzinie tworzenia skojarzeń, w przeprowadzaniu analizy, czy syntezy, nie potrafią tak silnie połączyć obrazu graficznego z dźwiękiem, nie umieją rozłożyć wyrazu na głoski, „rysunek“ słowa nie pozostaje im w pamięci. Dla nich każdy nowo przerabiany dział — to zasadzka. Wpadną, czy nie wpadną? Czasem „wpadają“, lecz czyjaś pomocna dłoń — nauczyciela czy kolegi lub wreszcie własny wysiłek pomoże im wydostać się z matni, czasem jednak wędrują dalej ze swymi drobnymi na pozór „defektami“. Im więcej tych „defektów“ nabierają, tym trudniej im iść naprzód i trudniej z nich się wydostać.

Niektóre dzieci radzą sobie z biegiem czasu i pozbywają się pewnych defektów, pozostając tylko przy niektórych, np. nie potrafią posługiwać się „dz“, niedokładnie czytają dłuższe wyrazy, nie rozumieją zasad zmiękczenia itp. Wreszcie niektóre dzieci, te z najwybitniejszy-

mi trudnościami, zabierają ze sobą po drodze wszystkie lub prawie wszystkie napotykanne „kamienie”.

O tych dzieciach będziemy mówili osobno.

Z tego, cośmy dotychczas powiedzieli, jasno wynika, że najważniejszym warunkiem zapobiegania późniejszym trudnościom jest odpowiednio prowadzona nauka czytania i pisania. Szczególnie ważny jest pierwszy rok nauczania.

Na nauczycielu klasy I ciąży znacznie większa odpowiedzialność, niż na innych, zadanie jego jest najtrudniejsze. On pierwszy rozwija w dzieciach ich późniejsze nawyki i przyzwyczajenia. Jego to zasługa, że wszystkie dzieci krok za krokiem, powoli i systematycznie, gruntownie opanowują materiał i jego to wina, jeżeli w klasie jest wiele takich, które nie orientują się i płaczą.

Nauczyciele klasy I winni być dobierani szczególnie starannie. Wielkim błędem jest powierzenie klasy I siłom bardzo młodym i niedoświadczonym. Umiejętność właściwego organizowania samej techniki pracy szkolnej na tym poziomie ma pierwszorzędne znaczenie, nauczyciel bardzo młody przeważnie jej jeszcze nie posiada.

Specjalnie ważna też jest na tym stopniu dokładna znajomość zasad psychologii dziecka i psychologii ogólnej, a zwłaszcza psychologii uczenia się. Nauczyciel, który nie posiada dokładnej znajomości praw rządzących psychiką dziecka, będzie popełniał wielką ilość błędów i narażał dzieci na trudności.

Zagadnieniem pierwszorzędnej wagi jest metoda nauczania czytania i pisania. Pomimo istnienia bardzo wielu metod, żadna z nich nie została w dostatecznym stopniu przepróbowana eksperymentalnie.

Ostatnio najbardziej polecane są tzw. „metody wyrazowe”, których odmianą jest również tzw. „metoda zdaniowa”. Metody te opierają się na zjawisku „całościowego” czy „globalnego” postrzegania przez dziecko. Dziecko nie ujmuje poszczególnych elementów przedmiotu, nie zawsze nawet potrafi je wyodrębnić, a chwytą całość. Z drugiej strony metody wyrazowe jako podstawę przyjmują fakt, że ludzie dorośli odpoznają całe wyrazy, a nawet grupy wyrazów, a nie składają ich z liter.

Metody wyrazowe rozpoczynają naukę od rozpoznawania całych wyrazów, metoda zdaniowa — od zdań.

Dla zorientowania się podajemy poniżej tablicę, obrazującą przebieg nauki według dwu najbardziej ostatnio polecanych metod: wyrazowej, opartej na analizie i syntezie, oraz zdaniowej (patrz: St. Dobraniecki, M. Kotarbiński, A. Litwin. Nauka czytania i pisanie w klasie I na podstawie nowego programu).

Metoda wyrazowa

- Pogadanka — najczęściej na temat obrazka skojarzonego z wyrazem podstawowym.
- Wyodrębnienie wyrazu podstawowego.
- Pisanie i odczytywanie podstawowego wyrazu.

Metoda zdaniowa

- Pogadanka na temat z życia bieżącego dziecka, związ. z ośrodkiem nauczania.
- Wyodrębnienie i obraz graficzny krótkiego zdania.
- Odczytywanie i odwzorowywanie obrazu zdania.
- Podział zdania na wyrazy.
- Odczytywanie i odwzorowywanie wyrazów.
- Przekształcanie zdania podstawowego.

Metoda wyrazowa

Wyodrębnienie dźwięku i litery w wyrazie podstawowym.

Skojarzenie litery z dźwiękiem.

Układanie łatwych i krótkich wyrazów z poznanych dźwięków i liter.

Łączenie poznanych wyrazów w łatwe i krótkie zdania.

Metoda zdaniowa

Wyodrębnienie liter, powtarzających się w poznanych wyrazach.

Skojarzenie dźwięków z wyodrębnionymi literami.

Tworzenie nowych wyrazów z poznanych dźwięków i liter.

Układanie przez dzieci zdań z wyrazów znanych i nowych, proponowanych przez dzieci.

Metoda wyrazowa, oparta na analizie i syntezie, nie nasuwa specjalnych zastrzeżeń, natomiast w stosunku do metody zdaniowej budzą się pewne wątpliwości. Nie badano eksperymentalnie, czy zdanie napisane nie jest zbyt wielką jednostką do ujęcia dla małego dziecka; fakt, że dorośli ujmują oczyma od razu kilka słów, nie świadczy jeszcze o tym, że i dziecko z łatwością to czyni. Nie wiemy też, czy przyswajanie kilku zdań w zbyt szybkim następstwie czasowym, bez dostatecznej znajomości liter, nie powoduje zbyt dużego obciążenia pamięciowego.

Nie możemy oczywiście teoretycznie rozstrzygnąć zagadnienia wartości metody zdaniowej, musimy jednak stwierdzić, że tylko nauczyciel należycie przygotowany i bardzo doświadczony potrafi zastosować ją z powodzeniem, pracując z dużą ilością dzieci w klasie.

Każda metoda (a szczególnie zdaniowa) wymaga bardzo powolnego przechodzenia od stopnia do stopnia,

częstego powtarzania i powracania do przerobionego materiału, w przeciwnym razie, jeżeli tempo będzie zbyt szybkie, coraz więcej dzieci odpadnie po drodze. Kto wie, czy tak często występujące zjawisko, że nauczyciele pierwszych klas mają wielkie trudności w nauczaniu całej gromady czytania i pisania nie ma u źródła swego właśnie zbyt szybkiego (dla wielu jednostek) tempa pracy.

Dziecko małe tak łatwo może się zaplątać gdzieś przy samym początku nauki, gdy, niepewne i niezaradne, nie umie przystosować się do tego, co nauczyciel poleca.

Przyjrzyjmy się takiej małej, niezaradnej Teresce:

Nauczycielka rozdała dzieciom kartki z trzema znanymi zdaniami. Tereska dostała kartkę, lecz nawet na nią nie spojrzała. Rozgląda się dokoła.

Gdy nauczycielka poleca dzieciom odciąć pierwsze zdanie, Tereska tnie krzywo i niezgrabnie i chce natychmiast odciąć drugie. Po rozcięciu wszystkich zdań, na zlecenie ułożenia ich w kolejności, jak na tablicy, Tereska robi to dobrze. Gdy zdania na tablicy zostały zasłonięte, Tereska początkowo układa je w złej kolejności, ale zająwszy do sąsiada, poprawia.

Trudności zaczynają się, gdy nauczycielka każe rozciąć wyrazy zdania „to dom” na poszczególne litery. Wyraz „dom” Tereska tnie na dwie części d—om, potem układa wo—p, wo—d, d—wo.

Krzyczy zniecierpliwiona: „Ja nie umiem, nie mam literek” Nie ułożyła, zdenerwowała się, tnie następne zdanie, niektóre grupy po kilka liter; przy układaniu nie patrzy na tablicę. Na pytanie nauczycielki, czy ułożyła już zdanie, Tereska krzyczy: „nie, oj nie ma literek. Gdzie to może być?” Tupie zdenerwowana: „ja nic nie mam”.

Tereska ma inteligencję normalną, lecz jest niezaradna i nerwowa. W przedszkolu nie była. Jest jedną ze słabszych w klasie.

Być może nie byłaby opanowała w I roku nauki czytania i pisania, gdyby na nią od razu nie zwrócono uwagi. Dziewczynką zajęto się indywidualnie i w ciągu kilku tygodni doprowadzono do poziomu klasy.

Jeżeli dziecko w I klasie jest niezaradne, nieuważne, opuszcza lekcje itp., to istnieje wielkie prawdopodobieństwo, że nie nauczy się ono czytać i pisać, lub też, że w następnych latach będzie miało trudności w czytaniu i pisaniu.

Nauczyciel winien pilnie śledzić za tym, aby takich maruderów nie pozostawiać samym sobie, powinien dzieci mniej zdolne sadzać z dziećmi, które dobrze się orientują. W miarę możliwości powinien poświęcać im trochę czasu poza godzinami lekcyjnymi, podawać pomocną dłoń, w chwilach, gdy się „zapłaczą” w jakiejś specjalnej trudności. Staranną opieką należy otaczać dzieci, które opuściły nawet jedną lub kilka lekcji. Gdy dziecko opuści większą ilość godzin, nauczyciel musi powierzyć je komuś fachowo przygotowanemu. Powierzenie rodzicom przerobienia brakującego materiału na ogół nie jest wskazane. Rodzice, przeważnie uczeni podług starych metod, przyzwyczajają dziecko do wymawiania „ka”, „em”, „ef” itd., niekiedy do sylabizowania.

M. przewojski

Znałam pewnego chłopczyka, który nagle w końcu I roku zaczął źle czytać, sylabizował, płatał się w wyrazach. Było to tym dziwniejsze, że był to chłopiec bardzo inteligentny, o dużych uzdolnieniach rysunkowych, dobrej pamięci wzrokowej i dotychczas czytał dobrze. Jak się okazało, chłopiec przepuścił kilka dni w szkole i matka na własną rękę zaczęła mu udzielać korepetycji. Ponieważ w tym miejscu elementarza zaczynały się już dłuższe wyrazy, matka poleciła chłopcu sylabizować. Chłopcu przyzwyczajonemu do

całościowego ogarniania słów, czemu sprzyjały specjalnie jego zainteresowania rysunkowe (obraz słowa — rysunek) nagle kazano dzielić wyrazy na drobne cząsteczki. Tu zachodziły dwie czynności przeciwstawne — chłopiec widział już okiem cały wyraz a jednocześnie musiał sylabizować poszczególne części. W rezultacie wszystko mu się poplątało.

Zwróciłam matce uwagę na to, że używa niewłaściwej metody i poleciłam stosowanie loteryjki wyrazowej, ułożonej ze specjalnie długich wyrazów. W krótkim czasie trudności ustąpiły, chłopiec zaczął czytać płynnie i bez błędów.

Niezależnie od tego, jaką metodę stosujemy, musimy zwracać baczną uwagę na to, aby skojarzenia, które utrwalamy w umysłach dzieci, były dostatecznie silne we wszystkich kierunkach. Musimy dbać o to, aby zarówno widok słowa wywoływał jego brzmienie, jak też i o to, aby dźwięk wywoływał odpowiedni obraz i właściwe ruchy ręki.

Winniśmy też starać się, aby stosowanie analizy i syntezy zarówno wzrokowej, jak słuchowej było zupełnie równomierne.

Jak to już zaznaczyliśmy, przechodzenie od stopnia do stopnia w nauce powinno być powolne, lecz to jeszcze nie wszystko — należy też zwracać baczną uwagę na to, aby kolejność przerabianych zagadnień była właściwa, aby nie stwarzać możliwości tzw. „zahamowań skojarzeniowych”. Tak np. nie wolno jednocześnie lub w zbyt szybkim następstwie czasowym wprowadzać liter podobnych, czy to ze względu na kształt, czy też na dźwięk. Nie możemy jednocześnie wprowadzać „b” i „p”, „m” i „n”, „d” i „t”, „t” i „f” itp., gdyż dziecku te litery pomieszają się.

Aby zapobiegać przyszłym błędom, trzeba sobie dawać sprawę z każdej zasadzki, z każdej możliwości utworzenia złych nawyków. Zwłaszcza dotyczy to ortografii.

Już od pierwszych miesięcy nauki należy dzieci przyzwyczajać do prawidłowego pisania. Nauczyciel winien stale kontrolować, czy dzieci piszą litery dokładnie. Nie można tolerować żadnej nieściśłości czy niedbalstwa, gdyż nigdy nie wiadomo, czy któraś z tych niedokładności nie wejdzie w nawyk. Proporcje liter, odległości między słowami, kropki nad „i”, właściwy kierunek pisania liter i wyrazów itp. — to wszystko sprawy na pozór drobne, lecz w istocie swej ważne.

Ileż to dzieci, kończąc szkołę, pisze bez kropek nad „i” czy „ż”, opuszczając znaki zmiękczenia nad „ć”, „ś” itd., a zwykle takie niedbalstwo idzie w parze z ogólnym brakiem dbałości o to, jak co się pisze.

Dzieci od pierwszej chwili nauki muszą wiedzieć, że każde słowo można pisać wyłącznie w jeden sposób, muszą mieć świadomość, że obraz słowa napisanego, czy drukowanego — to coś niezmiernie ważnego, czego nie wolno zmieniać czy przekreślać, że każda usterka — to okaleczenie słowa.

Wszystko co dzieci piszą w I roku nauczania, musi być pisane bez błędu. Dzieci muszą zdawać sobie sprawę z tego, że nie wolno im pisać na chybił-trafił, że powinny wszystko sprawdzać i o wszystko pytać.

Należy też dzieci przyzwyczajać do pisma ładnego i czystego. Dbłość o wygląd zewnętrzny mimo woli przenosi się na treść.

RODZAJE TRUDNOŚCI W CZYTANIU I PISANIU

Jak to już zaznaczyliśmy, nie ograniczymy się wyłącznie do rozpatrywania legastenii i grafastenii, lecz zajmiemy się wszelkimi trudnościami w czytaniu i pisaniu, występującymi w najrozmaitszych stopniach i przejawach.

Trudności powszechnie występujące w pierwszym roku nauczania już poznaliśmy. Bardzo wiele z nich znajdziemy u dzieci zdradzających w późniejszych latach poważne defekty w czytaniu i pisaniu.

Przyczyny zaburzeń są tak rozmaite i oparte na tak różnorodnych czynnikach, że bardzo rzadko można znaleźć dwoje dzieci o zupełnie jednakowych trudnościach. Trudno byłoby ustalić jakiś podział dzieci na określone typy, pewne jednak cechy i rodzaje defektów w różnych przypadkach będą wspólne.

Jeżeli przysłuchamy się dokładnie i będziemy notowali, jakie błędy popełniają dzieci źle czytające, to zauważymy, że na ogół wady ich dadzą się poklasyfikować.

Niektóre dzieci czytają bardzo wolno, składając literę po literze, inne — bardzo szybko, lecz popełniając wielką ilość błędów. Niektóre przeskakują przez słowa, wiersze itd.

Monroe wyodrębnia między innymi następujące niedokładności w czytaniu:

1) Błędne ujmowanie liter (samogłosek i spółgłosek). Dziecko czyta „las“, zamiast „los“, „długi“ zamiast „drugi“ itp. Niekiedy przekręcenia takie polegają na tym, że dziecko niedostatecznie skojarzyło litery

z odpowiadającymi im dźwiękami, czasami opierają się na niedokładnej analizie wzrokowej wyrazu.

2) Odwracanie liter, słów, zmiana kolejności itp.

Niekiedy dzieci odwracają kierunek liter, więc np. mieszają „b” i „d”, „n” i „u” itp. („odwrócenia statyczne” w terminologii Ortona), czasem zmieniają kolejność liter lub słów, czytają „sok”, zamiast „kos”, „miał on”, zamiast „on miał”. Niektóre dzieci czytają wyraz jednocześnie jakby w dwóch kierunkach („odwrócenia dynamiczne” Ortona).

3) Dodawanie dźwięków i wyrazów.

Dzieci czytają więcej niż jest napisane, np. czytają „nieduży”, zamiast „duży”, „słoneczko”, zamiast „słonko”.

4) Opuszczanie dźwięków.

Dziecko opuszcza jedną lub kilka liter w słowie, a nawet całe słowa. Zamiast „tarka” czyta „tara”, zamiast „skrzypeczki” czyta „skrzyпки”.

Błędy takie opierają się bądź na niedokładnym ujęciu, bądź na małym zakresie uwagi, niekiedy też na niedokładnościach w ruchach oka.

5) Podstawianie słów.

Dziecko czyta wyraz zupełnie niepodobny do tego, który jest napisany, np. zamiast „nad” czyta „przy” itp. Zdarza się też czasem, że uchwyciwszy jedną sylabę lub literę, dziecko dorabia sobie całe słowo, np. wyraz „wesoły” może odczytać „biały”, na podstawie uchwyczonej sylaby „ły”.

Niektóre dzieci mają specjalne trudności w odczytywaniu długich słów, co często bywa związane z małym zakresem ujęcia wzrokowego, inne — na skutek nieprawidłowych ruchów oczu — przeskakują przez wiersz, wreszcie są i takie, które nie potrafią utrzymać wzroku przez chwilę na tym samym wierszu i wychwytyją litery lub wyrazy z wierszy sąsiednich.

W pisaniu spotykamy się najczęściej z trzema rodzajami defektów. Są to:

- 1) Typowe błędy ortograficzne.
- 2) Specjalne usterki pisma w postaci dużej ilości tzw. automatyzmów — omyłek, przekreśleń, opuszczeń itp.
- 3) Wadliwa technika pisania.

1) Trudności ortograficzne.

Gdyby wszystkie wyrazy we wszystkich językach pisały się fonetycznie, tzn. tak, jak się słyszy, jednostki normalne nie miałyby zapewne żadnych trudności ortograficznych. Aby pisać poprawnie, wystarczyłoby dostatecznie zmechanizować połączenie między dźwiękiem a obrazem odpowiadającej mu litery i ruchami niezbędnymi do jej napisania, oraz zrozumieć zasadę analizy słuchowej wyrazu.

Niestety żaden język naturalny nie posiada pisowni całkowicie fonetycznej. W niektórych językach, jak np. w angielskim, brzmienie słowa tak daleko odbiega od liter, za pomocą których jest ono przedstawione, że prawie każdy wyraz nastęrcza jakąś trudność ortograficzną. (Z tego też powodu zapewne największa ilość badań, do-

tyczących trudności w czytaniu i pisaniu powstała w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Niektóre z osób opisywanych przez amerykańskich uczonych zostały zdumiewająco szybko wyleczone ze swych poważnych na pozór trudności, co świadczy o tym, że trudności te nie opierały się na defektach wrodzonych, lecz wyłącznie na trudnościach angielskiej ortografii).

Ortografia polska stosunkowo nie jest tak bardzo trudna, jak angielska i w dużym stopniu opiera się na zasadach fonetycznych, tym nie mniej i w języku polskim znajdujemy cały szereg arkanów ortograficznych, bardzo trudnych do opanowania.

Błędy ortograficzne — to bolączka zarówno szkół powszechnych jak średnich. Pomimo wieloletniej nauki, niektóre jednostki nie są w stanie pisać całkowicie bezbłędnie.

Tylko pewien procent dzieci pisze prawie zawsze bez błędów, większość wykazuje najrozmaitszego rodzaju usterki w pisowni. Dzieci, które mają łatwość w przyswajaniu sobie ortografii, popełniają błędy tylko w wyrazach najtrudniejszych, przeciwnie dzieci o wrodzonych defektach w tworzeniu skojarzeń piszą błędnie prawie każde słowo, zarówno najtrudniejsze, jak i najłatwiejsze. Do sprawy trudności ortograficznych jeszcze powrócimy w końcu niniejszej broszury.

2) Trudności specjalne.

Wśród defektów specjalnych pisma spotykamy wiele analogicznych do defektów w czytaniu, np. mieszanie liter podobnych kształtem, jak „b” i „d” lub brzmieniem, jak „b” — „p”, „g” — „k”, „d” — „t” itp.

Wśród niedokładności w pisaniu, spotykanych zarówno u dzieci, jak u dorosłych, znajdujemy również i zwykłe „omyłki”. Często trudno jest przeprowadzić ścisłą granicę między typowymi błędami a omyłkami. Czy ktoś dlatego napisał „jedynaście”, że uprzednio pisał kilka razy słowo „jedynaczka” i ręka „sama mu poszła”, czy też dlatego, iż sądzi, że wyraz ten tak się pisze — to trudno rozstrzygnąć.

Opuszczanie liter wydaje się należeć do omyłek, ale nawet i tego nie można uogólniać. Dziecko pisze „mięki”, bo nie wie, że słowo to powinno pisać się przez dwa „k”, lub „aroplan”, gdyż wyraz ten tak wymawia.

Jeżeli szczegółowo zbadamy czyjeś pismo, to ostatecznie będziemy mogli odgraniczyć błędy od omyłek. Dziecko, które stale pisze „aeroplan”, a raz napisało „aroplan”, — omyliło się, natomiast dziecko, które pisze raz „aroplan”, raz „aeroplan”, lub zawsze tylko „aroplan” — popełniło błąd.

Zwykłe omyłki powstają na skutek pewnych automatyzmów, czyli działań niezależnych od naszej woli. Mylimy się wtedy, gdy nie uważamy, myślimy o czymś innym, jesteśmy bardzo zajęci treścią tego, co piszemy. Mylimy się, gdy jesteśmy zmęczeni, chorzy, wyczerpani. Wówczas opuszczamy litery i całe sylaby, piszemy np. „karfel”, zamiast „kartofel”, „uniezalnić”, zamiast „uniezależnić”, przestawiamy kolejność liter, piszemy początek jednego wyrazu i koniec drugiego (np. zamiast „dziewczynka wyszła” piszemy „dziewyszła”). Czasem wstawiamy litery z następnego słowa, o którym już myślimy lub powtarzamy litery poprzedniego, który już napisaliśmy (tak np. zdanie „Skąd się bierze żelazo?”

możemy napisać: „Skąd się bierze rzelazo?” lub „Skąd się bieże żelazo?”).

Jednym z częstych automatyzmów jest tzw. „przeszkoda Ranschburga”. Ranschburg wykrył, że, gdy mamy odtworzyć pamięciowo pewną ilość liter lub cyfr, to powstaje tendencja do opuszczania tych elementów, które w naszym układzie się powtarzają. Dlatego zapewne tak często opuszczamy drugą z liter podwójnych, piszemy „Angli”, zamiast „Anglii”, „kucheny”, zamiast „kuchenny” itp. Sądzę, że litery te opuszczamy prawdopodobnie głównie ze względu na podobny kształt i na konieczność powtórnego wykonania tego samego ruchu. Jeżeli zwrócimy uwagę na samogłoski, które dzieci opuszczają, to niezmiernie często znajdziemy takie opuszczenia, jak „a” po „d” i „g”; „o” po „p” itp.

Tak np. pewien chłopiec o silnej tendencji do automatyzmów do VI oddziału pisał „zadnie”, zamiast „zadanie”. Litery (pisane) „a” i „d” są bardzo podobne, zaś słowo „zadanie” ma ich aż trzy w bezpośrednim sąsiedztwie. Jedna z nich zatem była stale opuszczana.

Chłopiec przestał popełniać tę omyłkę z chwilą, gdy w sposób przystępny wytłumaczyłam mu na czym polega trudność. Zapamiętał sobie, że słowo „zadanie” ma aż trzy kółka po kolei i od tego czasu już więcej się nie mylił.

U dziecka normalnego, które osiągnęło już pewną biegłość w pisaniu, omyłki nie grają wielkiej roli, natomiast u dzieci nad miarę rozproszonych, nerwowych, łatwo wyczerpujących się, zdradzających różne zabu-

rzenia, automatyzmy są jednym z poważnych rodzajów usterek pisma.

Uporczywe opuszczanie liter (najczęściej samogłosek), „zjadanie” części słów, przekręcanie kolejności liter — to objawy świadczące o głęboko sięgających zaburzeniach w piśmie. Idą one zazwyczaj w parze z ogólnymi trudnościami ortograficznymi.

Do specjalnego rodzaju zaburzeń chorobowych w piśmie należy tzw. „pismo lustrzane”. Spotykaliśmy się już z nim w I roku nauczania, gdy dziecko nie ma jeszcze dostatecznie skryształizowanego pojęcia kierunku i kreśli litery odwrotnie. W początkach nauki pismo lustrzane jest objawem normalnym, natomiast, jeżeli przetrwa dłużej, — świadczy już o pewnej anomalii.

W związku z pismem lustrzanym powstały różne teorie, próbujące wytłumaczyć to zjawisko. Niektórzy badacze sądzą, że pismo to jest pismem fizjologicznym lewej ręki i jest charakterystyczne dla mańkutów, inni wiążą je z patologicznymi zmianami w mózgu itp. Nie będziemy tu rozpatrywali wszystkich teorii, zaznamy tylko, że podobnie jak i w innych zaburzeniach pisma, prawdopodobnie ważną rolę odgrywają tu zaburzenia w lewej półkuli mózgu.

Jednym z głównych czynników tworzenia się pisma zwierciadlanego są zaburzenia w tzw. „orientacji przestrzennej”.

Dzieci o tendencji do pisma lustrzanego często czytają i piszą wyrazy w dwu kierunkach, więc np. „kamienica” czytają „kaniemica”, „zadowolony” — odczytują jako „zawodolony” itp.

3) Zaburzenia w technice pisania.

Specjalny rodzaj trudności w pisaniu stanowią braki w samej technice pisania. Istnieją jednostki, które przez całe życie nie mogą tych trudności pokonać.

Pismo krzywe, nierówne, drżące, o niejednakowym pochyleniu i rozmaitej wielkości i grubości liter; wadliwe połączenia i nierówne odstępki między literami; duża ilość zahaczeń i przekreśleń, poprawek i kleksów; zbyt mocne lub zbyt słabe naciskanie przy pisaniu ołówkiem—oto najczęściej spotykane zaburzenia w technice pisania. Objawy te ściśle wiążą się z pewnymi chorobami i zaburzeniami nerwowymi (płasawica, epilepsja itp.).

W przypadkach skrajnych powstaje całkowita agrafia motoryczna, gdy chory na skutek rozprężenia ruchowego nie jest zdolny do wykonywania ruchów, niezbędnych do pisania. Niektórzy badacze skłonni są z tego powodu traktować patologiczne trudności w opanowaniu techniki pisania jako pewien rodzaj apraksji wrodzonej (apraksja nabyta — niezdolność do wykonywania ruchów zbiornych, niezbędnych do pewnych czynności, uprzednio opanowanych).

Często przyczyną trudności w pisaniu jest ukryta lub jawna leworęczność dziecka.

Niekiedy dziecko w pierwszych latach życia zdradza tendencje do leworęczności, lecz otoczenie odzwyczaja je od tego. To powoduje pewien stopień wyćwiczenia prawej ręki, nigdy jednak prawa ręka u takiego dziecka nie osiągnie takiej sprawności ruchowej, (a zwłaszcza w piśmie), jaką osiągnęłaby zapewne lewa.

Jeszcze częściej zdarzają się wypadki, gdy dziecko, które we wszystkich czynnościach posługuje się lewą ręką, zmuszane jest do pisania prawą. Dzieci takie zazwyczaj piszą bardzo brzydko, nierówno, nieudolnie.

Doświadczenia Ortona wykazały, że kilkumiesięczne nawet ćwiczenia w pisaniu lewą ręką dają takim dzieciom możliwość osiągnięcia niekiedy zupełnie normalnego charakteru pisma (lewej ręki).

Niekiedy zaburzenia w technice pisania wiążą się też z ogólnymi trudnościami w pisaniu lub jękaniami.

Dla przykładu opiszemy tu kilka przypadków poważnych trudności w czytaniu i pisaniu.

12-letni Felek jest dzieckiem inteligentnym i mądrym. Z wszystkich przedmiotów uczy się na ogół dobrze. Interesuje się różnymi zagadnieniami i chętnie prowadzi żywe dyskusje na różne tematy z kolegami i dorosłymi. Doszedł już do VI klasy szkoły powszechnej, lecz dotychczas czyta jeszcze bardzo słabo, a pisze fatalnie.

Felek jest dosyć nerwowy i wrażliwy, łatwo się wszystkim przejmując. Przy pracy niezmiernie szybko się męczy. Zdradza pewne trudności w odróżnianiu kierunków. Jest podejrzenie, że w dzieciństwie był leworęczny. Ma duże trudności w zapamiętywaniu kolejności pewnych szeregów, np. miesięcy.

Bliższa analiza czytania i pisania chłopca wykrywa niezliczoną ilość rodzajów trudności.

Chłopiec czyta bardzo wolno i z wielkim wysiłkiem. Często całkowicie opuszcza wyrazy lub sylaby, niekiedy czyta zupełnie nie to, co jest napisane, np. „w domu” czyta „z domu”, „jednej” — „z tej” itp.

Dłuższe wyrazy sylabizuje lub zgaduje, przy czym bardzo często powtarza kilkakrotnie początek słowa. Czyta „przy-cza-jo-nych”, „instrum-instrum-instrument” wyraz „skrzypeczki” ujmuje jako — „skrzypce, skrzypki, skrzypeczki”.

To zgadywanie odbywa się albo na podstawie podobieństwa, albo też z sensu zdania. Tak np. wyraz „zawirowała“, czyta jako „zwariowała“, gdyż obraz graficzny tych słów jest bardzo podobny, przy czym wyraz „zwariowała“ jest lepiej chłopcu znany, niż „zawirowała“, wskutek czego gotowość do takiego ujęcia jest większa. „Skrzypczki“ były odczytane jako „skrzypki“, gdyż to zupełnie dobrze zgadzało się z sensem zdania, a wyraz „skrzypki“ jest łatwiejszy do „odgadnięcia“ niż „skrzypczki“.

Często chłopiec czyta wyraz jakby w dwóch kierunkach. Słowo „wysoko“ czyta jako „wyskok“, „melodii“, czyta „mol-melodii“, „rozmianych“ czyta „rozmyś, rozmięś, rozmianych“, „kota to“... czyta: „kto-to, kto-ta, kota to“ itp.

Niekiedy chwytą części wyrazów i liter sąsiednich. „Uważne“ czyta „zaważ-uważne“, ponieważ o dwa wiersze wyżej nad słowem „uważne“ znajduje się wyraz, zaczynający się od sylaby „za“. „Przemierzyl“ czyta „przemierzyk“, gdyż w pobliżu znajduje się wyraz „smyk“.

Niekiedy też Felek, przechodząc do czytania nowego wiersza, przeskakuje przez dwa lub trzy wiersze.

Widzimy więc, że chłopiec ma bardzo mały zakres ujęcia wzrokowego, gdyż nie potrafi od razu ująć dłuższego słowa, zdradza też pewne niedokładności w dziedzinie ujmowania kolejności i kierunku liter. Ponadto jego ruchy oczu są nieregularne i niestalone. Wzrok mu „ucieka“ z wyrazów, które czyta i przeskakuje na inne, nie umie w sposób właściwy przenieść wzroku na następny wiersz, czy często niepotrzebnie czynią ruchy wsteczne (przy powtarzaniu początków wyrazów).

Trudności chłopca są bardzo poważne. Zdradzał je już od początku nauki, lecz nie zwracano na nie uwagi („dziecko wyrośnie“) i nie stosowano żadnych specjalnych metod. W ten sposób Felek przyzwyczaiał się do wielkiego niedbalstwa w czytaniu, utrwalił swe złe przyzwyczajenia i obecnie nie wiadomo, czy uda się go z tego całkowicie wyleczyć.

Ten sam chłopiec zdradza jeszcze poważniejsze niedomagania w pisaniu. Tak np. pisze:

„Ants wyjech nad morze węcorage zbiroł noszle. Na około wide nagi skoły. Pote poichali na płu ryb.“ (Antoś wyjechał nad morze

wieczorem. Zbierał muszle. Naokoło widać było nagie skały. Potem pojechali na połów ryb).

Dokładna analiza błędów i trudności chłopca (szczegółowe wynotowywanie z zeszytów domowych i klasowych) i obserwacja podczas pisania wykryły między innymi następujące rodzaje odchyleń i niedokładności:

Chłopiec zdradza znaczne trudności w samej technice pisania. Litery kreśli z pewnym oporem, przy czym niekiedy pisze bardzo grubo, niekiedy cienko, czasem stawia litery bardzo drobne, czasem — duże, odległości między nimi nierówne. Pismo pośpieszne — zupełnie nieczytelne, sprawia wrażenie szeregu kresek bez sensu.

Opuszcza litery w dużej ilości, najczęściej samogłoski, niekiedy całe części wyrazu, a czasem i całe słowa. Często w pośpiechu tworzy zrosty liter lub wyrazów, np. pisze „pobiegły” (kropka nad p), co oznacza „i pobiegły”, „wyskała”, — „wysoka skała” itp.

Używa zamiennie niektórych liter, jak np. „o” i „a”, miesza spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne — „b” i „p”, „d” i „t” itp. Nie pisze ogonków przy „ą” i „ę”, kropkę nad „ż”, „i”, „j”; nie używa znaków zmiękczenia itd. Duże F pisze jak T (choć to litera jego imienia), zamiast małego „f” — prawie zawsze „w”, „i” często jak „t”, „m” jak „n”.

Nie używa znaków przestankowych, nie ma pojęcia o przenoszeniu wyrazów.

Nie musimy oczywiście dodawać, że popełnia też wszelkie możliwe błędy ortograficzne, spotykane u ogółu dzieci, a więc błędy na „rz”, „ó”, zmiękczenia, użycie „i” i „j”, pisanie łączne i rozdzielne itd.

Nie będziemy tu wliczali wszystkich błędów i usterek w piśmie chłopca, podajemy tylko najważniejsze. Nie przytoczymy też rezultatów szczegółowych badań psychologicznych i lekarskich, które były przeprowadzone, gdyż zajęłoby to zbyt wiele miejsca, pragniemy tylko zwrócić uwagę na to, że chłopiec „zbierał” trudności od samego początku swej nauki (widzimy, jak wiele z nich właśnie jest trudnościami spotykanymi w I i II r. nauczania).

Niezawodnie mamy tu do czynienia z bardzo poważnymi zaburzeniami na tle właściwości wrodzonych, tym nie mniej skuteczność stosowanych ćwiczeń leczniczych dowodzi, że prawdopodobnie,

gdyby chłopiec od samego początku był uczony z zachowaniem wszelkich ostrożności, nie doszłoby do tak głębokiego zakorzenienia złych nawyków. Chłopiec, bowiem, nie mogąc sobie poradzić a nieprzewycięzalnymi dla siebie trudnościami, stworzył sobie własną, bezgranicznie niedbałą ortografię. Odzwyczajanie go od tego idzie niesłychanie opornie i wolno. (Tak np. trwało 3 miesiące dopóki przyzwyczał się do pisania kropek nad „j”, pisania „się”, a nie „sie”, jak to dotychczas robił. Kilkanaście razy (co kilka dni) trzeba było wracać do słowa „pociąg”, który pisał stale „poćog”, aż wreszcie wyraz ten opanował itp., itp.).

Hanka B.

Kilka lat temu zgłosiła się do mnie nauczycielka Hanka, uczennicy ówczesnej klasy wstępnej, uskarżając się na wyjątkowo wadliwą ortografię dziewczynki. Tak np. wypracowanie Hanka na temat „Moja przyjaciółka” wyglądało w sposób następujący:

„Moja przyjaciółka jest barso dobra, umie szyć (żyć) w skosie (w zgodzie). Nasywa się D. Jak ja ją prosze, a żeby ona mie kupiła zesyty, to ona mi kupuje. Jeszełi ona mie prosi a szeby przyniosłam jej ołówek lub książki, to ja jej przyniose. Ona umie barso dłuęo żyś w sgosie (zgodzie) i ja umiem żyś dłuęo w sgosie. Isiemy zawsze razem na spacer lup do szgoły i ze szgoły”.

W zeszytach dziewczynki spotykały się zdania: „Ewa wypęca muchy. Sroczka i papuka są barco gadatliwe. Kowal kuje szelazo. Sióp ptaka zastępuje mu sęby.” itp.

Badania psychologiczne natury ogólnej wykazały, że dziewczynka ma inteligencję normalną, w dziedzinie ujmowania „postaści” (całości) wzrokowych i słuchowych żadnych specjalnych odchyleń nie wykazuje; jest typem pamięciowym słuchowo-ruchowym, w dziedzinie pamięci wzrokowej ma duże trudności.

Lekarz szkolny stwierdził, że dziewczynka ma wzrok i słuch normalny.

Szczegółowe badania trudności objęły: 1) czytanie i pisanie w warunkach zwykłych i 2) czytanie i pisanie sylab bez sensu.

Okazało się, że Hanka czyta i przepisuje tekst bez błędu.

Błędy charakterystyczne popełnia jedynie w dyktandach i wypracowaniach (zwłaszcza w wypracowaniach).

Badania za pomocą sylab bez sensu i liter wykazały, że dziewczynka nie tylko pisze błędnie, ale i przeczytać nie potrafi tego, co napisała lub co jej napisano. (Sylaby były specjalnie dostosowane do trudności dziewczynki i zawierały jedną z trudnych spółgłosek i dwie samogłoski, np. „aga”, „eku”, „obe” itp.).

Początkowo dziewczynka mieszała prawie wszystkie spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne, a więc b-p, d-t, f-w, g-k, s-z, sz-ż. Liter tych używała prawie całkowicie zamiennie, chwilami jednak można było dostrzec pewne tendencje w kierunku udźwięczniania przy czytaniu i ubezdźwięczniania przy pisaniu. Takich liter, jak „ć”, „ź”, „ś”, „dz”, „dź”, „dż” dziewczynka prawie nigdy nie używała przy samodzielnym pisaniu.

Na podstawie badań można było wywnioskować, że dziewczynka bez wszelkich trudności odróżnia słuchowo spółgłoski podobnie brzmiące, jak również z łatwością odróżnia wzrokowo kształty liter (zupełny brak błędów przy przepisywaniu), nie skojarzyła jednak jeszcze poszczególnych dźwięków z odpowiednimi znakami graficznymi.

Jak się okazało, dziewczynkę uczono czytać w domu w ten sposób, że kazano jej przyswajać sobie po dwie — trzy litery dziennie, następnie uczono ją sylabizować. Jak twierdzi starsza siostra Hanki, dziewczynka już od początku popełniała charakterystyczne błędy. Po takiej edukacji, prowadzonej dorywczo przez brata i siostrę, Hankę oddano do klasy „podwstępnej-A”, gdzie uczyła się dobrze, potem zaś od razu do wstępnej do innej szkoły (przeskoczono przez „podwstępną-B”). Tu trudności ogromnie się powiększyły. Dziewczynka za wcześnie została zmuszona do samodzielnego pisania. Nie pamiętając dokładnie, który dźwięk jak się pisze, Hanka posługiwała się literami podobnie brzmiącymi często w sposób niejednakowy, więc raz pisała „w skosie”, raz „w sgosie” (co oznaczało „w zgodzie”), raz „barso”, raz „barco” („bardzo”), czasem „aszeby” czasem „a żeby” itd.

Jak wynikało z obserwacji, dziewczynka, dochodząc do trudnej dla siebie litery, przerywała pisanie, zaczynała się zastanawiać,

przepowiadać słowo po cichu, aż wreszcie po wahaniach, decydowała się na tę lub inną literę.

Hanka bardzo martwiła się z powodu swojego defektu i zdawała sobie sprawę z tych ogromnych trudności, które miała przy pisaniu. Świadomość ta przyczyniła się do całkowitej utraty wiary w swe siły, a przez to do pogłębienia trudności.

Pierwszą rzeczą, która była przeprowadzona — to umocnienie dziewczynki w przekonaniu, że przy odpowiednich ćwiczeniach trudności te zostaną zwalczone.

Opierając się na wynikach badań, rozpoczęłam ćwiczenia zmierzające do utrwalenia skojarzeń między dźwiękami i odpowiednimi znakami graficznymi. Ćwiczenia te były bardzo różnorodne i atakowały trudność z wielu stron (niektóre z nich opiszemy niżej). W bardzo szybkim czasie odpadły trudności w literach p-b, t-d, g-k. Inne trwały dłużej. Podczas ćwiczeń dziewczynka jakby odkryła dopiero istnienie „ś”, „ż”, „ć”, „dz” i „dź” i bardzo powoli przyzwyczajała się do posługiwania się nimi. Największe trudności jednak miała z literami z-s i ż-sz.

W rezultacie ćwiczeń, mniej więcej po pół roku, pisownia dziewczynki znacznie się polepszyła, Hanka stała się pewniejsza siebie i w dobrych warunkach (brak zmęczenia) pod koniec roku szkolnego pisała prawie bezbłędnie. W następnym roku szkolnym trudności całkowicie ustąpiły. Obecnie Hanka jest już w klasie II gimnazjalnej i podobno żadnego ze swych dawnych błędów nie popełnia.

PRZYCZYNY TRUDNOŚCI I METODY BADAŃ

Często słyszymy od rodziców i nauczycieli narzekania na to, że jakieś dziecko źle czyta lub pisze. Gdy zapytamy, jakiego rodzaju jest trudność, otrzymujemy zwykle odpowiedź: „Źle czyta, coś tam przekręca, przepuszcza, jąka się, zacina”. albo: „Pisze nieuważnie, nie myśli, nie zastanawa się, zamiast „rz” pisze „ż”, opuszcza litery itd.

Gdy pytamy w dalszym ciągu, jakie środki są stosowane, dowiadujemy się przeważnie, że każe się dziecku czytać na głos, przepisywać z książki, pisać dyktanda (bez względu na rodzaj popełnianych przez dziecko błędów). Najczęściej jednak mówią nam: „To przejdzie, dziecko jest dopiero w III klasie, podrośnie, będzie więcej pracowało”. Jest rzeczą zdumiewającą, jak mało rodzice zdają sobie sprawę z trudności i jak bardzo je sobie lekceważą. W najcięższych przypadkach, z którymi miałam do czynienia, w przypadkach głęboko patologicznych, otoczenie domowe mówiło mi np., że to „lenistwo”, że dziecko jest niedbałe, że na pewno z tego „wyrośnie”. Oczywiście, że nie wyrastało, a spóźnione leczenie wymagało dziesięciokrotnie większego wysiłku, niżby tego trzeba było na początku.

Pierwszą zasadą wyleczenia każdej trudności musi być natychmiastowe zajęcie się nią, gdy tylko ją dostrzeżemy. To prawda, że pewne trudności same przechodzą, często jednak utrwalają się w zły nawyk, a wtedy walka z nimi jest znacznie trudniejsza. Rozbijanie starych, niewłaściwych skojarzeń i tworzenie nowych, właściwych, wymaga o wiele większego wysiłku, niż dokładne nauczanie od początku w przypadkach największych nawet trudności.

Wszystkie dzieci powinny być uczone starannie i dokładnie, tym bardziej wymagają tego te, które już przez samą naturę obdarzone są mniejszymi zdolnościami lub odznaczają się jakimiś defektami, specjalnie utrudniającymi im pracę.

Gdy chcemy z jakimś defektem skutecznie walczyć, musimy go przede wszystkim dokładnie poznać. Nie może nam

wystarczyć to, co mówią rodzice lub nauczyciele i nie wystarczy nam pobieżne wysłuchanie dziecka podczas czytania lub przejrzenia jego zeszytu.

Musimy przeprowadzić poważne i wszechstronne badania, aby móc dostosować pracę leczniczą do każdej trudności dziecka.

Podamy tu szczegółowy plan badania, który w całej swej rozciągłości stosuje się przede wszystkim do przypadków poważnych trudności w czytaniu i pisaniu. Przy trudnościach mniej skomplikowanych można pewne punkty pominąć.

W celu zgłębienia przyczyn i rodzajów trudności, musimy poznać:

- a) wrodzone właściwości psycho-fizyczne dziecka,
- b) życiorys dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem przebiegu nauki i warunków domowych,
- c) rodzaje błędów i trudności występujących w czytaniu i pisaniu.

a) Właściwości psycho-fizyczne dziecka winny być badane przez lekarza i psychologa.

Przed wszystkim lekarz powinien zbadać wzrok i słuch dziecka. Niejednokrotnie dziecko objawia pewne trudności w czytaniu i pisaniu, ponieważ ma jakieś defekty w zroku, widzi niedokładnie, szybko męczy się przy czytaniu, dzięki czemu łatwo zniechęca się i jeszcze bardziej pogarsza się w pracy. Dziecko, które źle słyszy, przeważnie pisze nieprawidłowo — tak, jak słyszy. Nieraz w związku ze złym słuchem występują trudności w analizie słuchowej wyrazu.

Nie mniej ważne jest badanie ogólnego stanu zdrowia i badanie neurologiczne.

Ogólna wątłość, anemia, znaczna wyczerpalność, zaburzenia nerwowe, choroby przebyte lub nadal trwające (a zwłaszcza choroby układu nerwowego, jak np. płasawica, epilepsja itp) mogą mieć wielki wpływ na zaburzenia w dziedzinie czytania i pisania.

Przy sposobności należy też dowiedzieć się, czy w rodzinie dziecka nie ma osób nerwowo chorych, jąkałów, mańkutów itp.

Dokładne badanie psychologiczne winno przede wszystkim dotyczyć ogólnego poziomu umysłowego dziecka. Musimy stwierdzić, czy trudności w czytaniu i pisaniu są związane z niską inteligencją, małą wydolnością umysłową i niskim poziomem wszystkich funkcyj, czy też czerpią swe źródło w jakichś przyczynach swoistych.

Specjalnie dokładnie musimy zbadać pamięć i uwagę dziecka. Pamięć niewierna, nietrwała, trudność tworzenia skojarzeń w pewnych kierunkach, znaczne odchylenia w dziedzinie zdolności do skupienia uwagi na czas dłuższy — mogą stanowić poważne przeszkody w nauce czytania i pisania.

Dla pełnego obrazu psychiki dziecka niezbędna też jest znajomość jego usposobienia i charakteru. Nieśmiałość, brak pewności siebie, przekorność, mały zakres zainteresowań itp. mogą mieć duży wpływ na pracę dziecka. Dziecko nieśmiałe przy pierwszej napotkanej trudności, staje bezradne, boi się zwrócić do nauczyciela o pomoc i tak brnie dalej, pewne, że jest bardzo niezdolne, że nauka jest bardzo trudna i że sobie z nią

nigdy nie poradzi. Dziecko przekorne nie przykłada się do nauki „na złość gnębicielom-dorosłym”, którym się przeciwstawia. Wreszcie dziecko, które niczym się nie interesuje, nie odczuwa potrzeby nauki i nie bierze żadnego udziału w lekcji.

Również brak cierpliwości i systematyczności, niebdalstwo, niechlujstwo itp. nie przechodzą bez śladu dla nauki.

Po badaniach ogólnych musi nastąpić szczegółowe zapoznanie się z funkcjami ściśle związanymi z procesami czytania i pisania, a więc w pierwszym rzędzie z mową dziecka. Musimy wiedzieć, czy dziecko mówi dostatecznie płynnie, posiada zasób wyrazów odpowiadających wiekowi, czy nie jest obcojęzyczne lub może pochodzi z jakiejś dzielnicy kraju, gdzie wymowa jest inna.

Ważne też są wszelkie wady wymowy, jąkanie, seplenienie, nie wymawianie pewnych dźwięków, niewyraźne wymawianie itp.

W dalszym ciągu musimy zbadać tzw. zdolność do ujmowania „postaci wzrokowych” — musimy przekonać się, czy dziecko odpoznaje i odwzorowuje proste kształty geometryczne, czy potrafi ująć i odtworzyć nieskomplikowany układ pewnych prostych elementów, np. figurę złożoną z kilku patyczków.

Powinniśmy ustalić „zakres ujmowania wzrokowego” aby dowiedzieć się, ile liter dziecko zdolne jest ująć w jednym spostrzeżeniu.

Podobnie musimy sprawdzić, czy dziecko dobrze odróżnia poszczególne elementy i „postaci słuchowe”, czy potrafi powtórzyć pojedyncze dźwięki, sylaby

bez sensu, wyrazy w obcym języku itp. Trzeba też przekonać się, czy dziecko umie analizować wyraz słuchowo, tzn., czy trafnie wylicza dźwięki, z których wyraz się składa, czy też opuszcza i przekręca litery, łączy spółgłoski z samogłoskami itp. Z drugiej strony musimy sprawdzić, czy usłyszawszy wyliczone przez kogoś pojedyncze dźwięki wyrazu (np. l - a - m - p - a) dziecko potrafi wyraz ten w myśli odczytać.

W dalszym ciągu musi nastąpić badanie zdolności ujmowania pewnych szeregów w określonej kolejności. Wśród dzieci, które czytają lub piszą wyrazy w dwu kierunkach jednocześnie, nierzadko można spotkać zaburzenia w tej funkcji. Dzieci takie nie potrafią powtórzyć w tej samej kolejności kilku cyfr lub liter, najczęściej też nie umieją wymienić dni tygodnia, nazw miesięcy w zwykłej kolejności, a tym bardziej w odwrotnej, nie potrafią też liczyć wstecz.

W związku z trudnościami w pisaniu ważne jest dokładne zbadanie sprawności ruchowej dziecka. Często dzieci piszą bardzo brzydko, a nawet i nieortograficznie na skutek trudności wykonywania ruchów, niezbędnych do pisania, o czym w swoim czasie już mówiliśmy.

Powinna też być zwrócona uwaga na to, czy dziecko nie jest ukrytym lub jawnym mańkutomem.

Leworęczność ma ważne znaczenie, jeżeli chodzi o technikę pisania, ale też niektórzy przypisują temu objawowi zasięg o wiele szerszy.

b) Życiorys dziecka ze szczególnym uwzględnieniem przebiegu nauki i warunków domowych.

Jest rzeczą bardzo ważną dowiedzieć się, w jakim wieku dziecko zaczęło chodzić do szkoły, czy było przedtem w przedszkolu, kto je uczył i jakimi metodami, czy nie miało jakichś przykrości i zahamowań uczuciowych na początku nauki; kiedy zauważono trudności i na czym one polegały, czy starano się jakoś im zapobiec, w jaki sposób i z jakim skutkiem.

Ważne też jest, czy dziecko opuszczało dużo lekcji w szkole, czy chodziło i chodzi do szkoły chętnie. Dla pełnego obrazu psychiki dziecka musimy też mieć szczegółowe dane o jego postępach i uzdolnieniach do pozostałych przedmiotów szkolnych.

Potrzebne też są dane o środowisku rodzinnym dziecka, o jego warunkach materialnych i kulturalnych.

c) Rodzaje błędów i trudności w czytaniu i pisaniu.

Przystępując do badania trudności w czytaniu jakiegoś dziecka, przede wszystkim musimy sprawdzić, czy zna ono poszczególne litery, czy dostatecznie silnie skojarzyło każdy znak z odpowiadającym mu dźwiękiem. W tym celu pokazujemy dziecku pojedyncze litery i każemy je nazywać.

Dałej musi nastąpić badanie samego procesu czytania. Dziecko czyta odpowiednio przygotowany tekst, a my dosłownie notujemy wszystko to, co ono mówi. Protokółowanie musi być niezmiernie skrupulatne, w przeciwnym razie badanie nie ma żadnej wartości.

(np. dziecko czyta: „Hl-le-Helka i-i-dzie p-pi-pier-wsza Halka idzie pierwszy raz do szkoły. Do szkoły. Dw...Dwie D...dwie szk. szte dwie sta-star. Dwie star-sze ś-sio-sio-st -Dwie... sio-szkoły-sios -siostry).

Najlepiej w tym celu przygotować sobie kopię tego, co damy dziecku do przeczytania, sporządzoną na maszynie. Pisać należy z wielkimi odstępami między wyrazami i między liniami, abyśmy mieli gdzie notować.

W celu sprawdzenia czy dziecko istotnie czyta, czy też tylko powierzchownie chwytą znane „postaci“ wyrazów, dobrze jest dać do czytania sylaby bez sensu, a jeszcze lepiej — tekst w obcym języku (specjalnie nadaje się do tego celu esperanto, ze względu na pisownię prawie całkowicie fonetyczną).

Dopiero potem, gdy dziecko skończy czytać, możemy sporządzać wszelkiego rodzaju listy i zestawienia. (Zapisywanie podczas samego czytania w ten sposób: „przekręcenie“, „przestawienie“, „opuszczenie“ itd nie ma żadnej wartości, ponieważ po 1) bardzo łatwo omylić się w takim pośpiesznym klasyfikowaniu, a po 2) można nie dostrzec jakichś ważnych połączeń lub zależności).

W celu zbadania tempa czytania, mierzymy czas czytania stopperem i porównujemy ze skalą ocen dla danej klasy lub wieku.

Możemy badać tempo czytania głośnego, (co jest mniej ścisłe, ponieważ nie wiadomo, jakie są różnice indywidualne w wymawianiu głośnym) i tempo czytania cichego. Przy czytaniu cichym należy zawsze zadawać pytania sprawdzające, dotyczące zrozumienia, w celu zorientowania się, czy istotnie urywek został dokładnie przeczytany.

(Za granicą istnieje bardzo wiele skal ocen dla czytania cichego i głośnego. W Polsce specjalne badania nad czytaniem dzieci prowadziła Kaczyńska („Testy i normy“...), natomiast badania nad tempem cichego czytania dorosłych prowadzone są na Studium Pracy Społeczno Oświatowej Wolnej Wszechnicy Polskiej (H. Radlińska. Książka wśród ludzi).

W związku z tempem i jakością czytania specjalnie w Ameryce szeroko stosowane są badania ruchów oczu. Stwierdzono, że częste trudności w czytaniu powstają na tle niewłaściwych przyzwyczajień i braku rytmu w ruchach oczu. Niekiedy dziecko z trudem przesuwa wzrok z jednego punktu do następnego, czasem czyni bardzo wiele ruchów wstecznych, zdarza się też, że dzieci nie potrafią utrzymać wzroku na linii wiersza, który czytają, zahaczają o wiersz następny lub poprzedni, czasem przeskakują przez wiersz.

Badania trudności w pisaniu również należy rozpocząć od sprawdzenia, czy dziecko zna litery. Tym razem jednak chodzi o to, by stwierdzić, czy istnieją dostatecznie silne skojarzenia słuchowo-ruchowe, względnie słuchowo-wzrokowo-ruchowe, czy dziecko dostatecznie silnie połączyło dźwięk z ruchem ręki, kreślącej litery, ewentualnie dźwięk z wyobrażeniem wzrokowym litery i ruchem, niezbędnym do jej napisania.

Wydawałoby się na pozór, że jeżeli się zna litery, to pamięta się je zawsze, tymczasem tak nie jest — można literę odpoznawać wzrokowo, lecz nie umieć na określony dźwięk zareagować odpowiednim ruchem ręki. Dziecko, widząc literę „f“, powie dobrze jaka to litera, nato-

miast, gdy je kiedyindziej poprosimy, aby napisało „f“, nie może sobie przypomnieć, jak ta litera wygląda. Dlatego też należy badać skojarzenia w obu kierunkach).

Same trudności w pisaniu należy badać: a) przez obserwację, w jaki sposób dziecko pisze — szybko, czy wolno, w jakim kierunku kreśli litery, czy często się zatrzymuje, poprawia, przekreśla, robi dużo kleksów itp. b) przez dokładne zestawienie rodzajów błędów (niewłaściwe zastosowanie liter, trudności w posługiwaniu się niektórymi, opuszczenia, przestawienia, niezajomość prawideł itp.).

Badać należy zarówno błędy w przepisywaniu, jak w pisaniu ze słuchu i w wypracowaniach. Jest rzeczą charakterystyczną, że niektóre dzieci popełniają błędy wyłącznie w wypracowaniach, inne natomiast nie potrafią jednego wiersza przepisać bez kilku błędów. Fakt ten świadczy o większym lub mniejszym zmechanizowaniu procesu pisania. Dziecko, które pozornie całkowicie opanowało ortografię — przepisuje i pisze ze słuchu dobrze, — popełnia jednak jeszcze błędy w wypracowaniach i w notatkach robionych „dla siebie“. Dowodzi to tego, że dziecko nie umie jeszcze pisać „bez namysłu“ bezbłędnie. Podczas wypracowania nie może się zastanawiać nad ortografią, ponieważ uwaga przy intensywnej pracy myślowej całkowicie skierowana jest na treść. Własne zaś notatki, robione tylko dla siebie, nie warte są zbytecznego wysiłku, „bo to przecież nie dla szkoły“, jak to często dzieci motywują.

Tylko szczegółowe zestawienie błędów i usterek dziecka, czerpanych ze wszelkich dostępnych źródeł, może naprawdę oświetlić nam jego trudności i służyć za podstawę do pracy leczniczej.

L E C Z E N I E

Po gruntownym i wszechstronnym zbadaniu trudności jednostki, winna nastąpić praca „lecnicza“.

Nie będziemy tu szczegółowo omawiali wskazań płynących z wyników badań nad ogólnym stanem psychofizycznym dziecka, warunkami materialnymi itp., gdyż są one jasne. Jest rzeczą oczywistą, że w przypadkach, gdy badanie lekarskie dostarczyło nam danych o jakichkolwiek bądź niedomaganiach lub defektach, — musi nastąpić odpowiednie leczenie. Dziecko anemiczne, słabe, łatwo wyczerpujące się musi być wzmacniane ogólnie, dziecko z wadami wzroku powinno otrzymać odpowiednie szkła, dziecko nerwowe — właściwą terapię. Specjalne leczenie i ćwiczenia muszą być zastosowane w przypadkach jąkania, wad wymowy. Jeżeli trudności dziecka związane są z ogólną nieśmiałością, brakiem wiary w swe siły itp., musimy przyczynić się do podniesienia go na duchu, do zwalczania wszelkich zahamowań uczuciowych i przeszkód wewnętrznych.

Nie będziemy też dawali tu wskazówek, w jaki sposób należy rozwijać dzieci opóźnione w rozwoju, wzbogacać słownik uczniów „niedojrzałych do szkoły“, lub rozbudzać zainteresowania dzieci, których nauka szkolna nie pociąga. Zajmiemy się wyłącznie niektórymi metodami psychologiczno-pedagogicznymi, mającymi na celu „leczenie“ samych trudności w czytaniu i pisanii.

Istnieje mnóstwo rozmaitych ćwiczeń ułożonych w tym celu (głównie zresztą w języku angielskim i do specyficznych trudności tego języka dostosowanych). Niektóre z nich tu przytoczymy. Przede wszystkim jed-

nak chcielibyśmy zaznaczyć, że pracę „lecniczą“ należy rozpocząć od ścisłego dobrania ćwiczeń do danych trudności, że ćwiczenia należy prowadzić cierpliwie i wytrwale nieraz przez długie miesiące i lata. Dziecko powinno przy tym ściśle z nami współpracować, gdyż jedynie pod tym warunkiem możemy osiągnąć dobre rezultaty. Jeżeli nie zdołamy zainteresować dziecka i pobudzić jego aktywności, to możemy być z góry przygotowani na niepowodzenie.

Rozpoczynając pracę, często spotykamy się z oporami wewnętrznymi. Dziecko wstydzi się przed kolegami, że dopiero teraz uczy się „czytać i pisać“, nierzadko też praca ta wymaga od dziecka tak wielkiego wysiłku, że broni się przed nią z całej mocy.

Rzeczą umiejętnego pedagoga będzie dopomóc uczniowi w wyzbyciu się tych przeszkód wewnętrznych.

Do skutecznego poprowadzenia ćwiczeń leczniczych niezbędne jest poważne przygotowanie psychologiczne i głęboka wnikliwość, w przeciwnym bowiem razie nie potrafimy wyczuć w każdym okresie ćwiczeń, co dziecku w tej chwili jest najbardziej potrzebne, co mu może pomóc, a co raczej zniechęcić i zaszkodzić. Osoba prowadząca ćwiczenia musi być bardzo pomysłowa, aby w braku gotowych ćwiczeń, móc dokładnie dostosować pracę do istniejących w danej chwili potrzeb, ćwiczenia urozmaicać i dziecka nie zanudzać.

Gdy mamy do czynienia z poważniejszymi trudnościami, walka jest długotrwała i uciążliwa. Najczęściej musimy pracę rozpocząć od odzwyczajania dziecka od jego złych nawyków. Dziecko musi zrozumieć, że nie wolno mu czytać „byle jak“ lub pisać „na chybił-trafił“. Dziecko

musi wiedzieć, że nie mamy mu czytać dalej, dopóki sam o nie przeczyta słowa poprawnie i że nie wolno mu pisać następnego wyrazu, dopóki w poprzednim brak choćby kropki nad i.

Należy pamiętać o tym, że błędy i złe nawyki są bardzo uporczywe, zwłaszcza błędy zakorzenione. Nieraz nawroty trwają bardzo długo.

Ciekawą ilustrację tego faktu podaje Myers. Zapytał on raz ucznia, ile będzie $4 + 6$, dziecko odpowiedziało: 8, po jakimś czasie znów zapytał i znów odpowiedź brzmiała 8. Pytał jeszcze wielokrotnie i uzyskał następujące odpowiedzi (wraz z poprzednimi):

8, 8, 10, 8, 10, 10, 8, 10, 10, 10, 10, 8, 10; 10; 10; 10; 10; 10;
8, 10, 10, 10,

Jak widzimy błąd wracał uporczywie .

Sam początek pracy przeważnie nie daje żadnych rezultatów; po jakimś czasie dopiero następują przebliski poprawy, lecz poprawa ta jest jeszcze bardzo nietrwała. Kilku dniowa przerwa, lekka niedyspozycja, zmęczenie lub zdenerwowanie, nie mówiąc już o poważniejszych przyczynach, powodują natychmiastowy powrót trudności. Im dłużej prowadzimy ćwiczenia, tym trwalsze osiągamy rezultaty. Nigdy jednak, nawet przy najlepszych wynikach, nie możemy być pewni, czy w chwili choroby lub zdenerwowania, któraś z dawniejszych trudności nie odezwie się. Zdarzają się też i takie przypadki, których do całkowitego wyleczenia nigdy nie doprowadzimy.

Trudno z góry określić, które ćwiczenia dla którego dziecka okażą się najskuteczniejsze, dlatego też należy próbować różnych ćwiczeń, zmierzających do usunięcia tej samej trudności, z drugiej strony — te same ćwiczenia mogą okazać się odpowiednie w różnych przypad-

kach. W niektórych przypadkach ćwiczenia muszą być układane specjalnie dla danego dziecka.

Podamy tu niektóre metody, polecane przez psychologów amerykańskich i niektóre stosowane w naszej praktyce. Nie będziemy ściśle dzielili ćwiczeń na odnosczące się specjalnie do czytania, czy do pisania, ponieważ większość z nich nadaje się i do jednych i do drugich trudności.

Przy trudnościach w słuchowej analizie wyrazów dobra jest metoda, polecana przez Marion Monroe, przypominająca zresztą dawne metody fonetyczne. Pokazuje się dziecku szereg rysunków przedmiotów, nazwy których rozpoczynają się od poszczególnych dźwięków alfabetu, więc np.

- na b — baba, butelka, balon
- c — cebula, cęgi, cukierek
- k — koza, kot, kosa
- n — nos, noga, nić
- s — sanki, sosna, suknia, itp.

następnie miesza się kartki z rysunkami przedmiotów, których nazwy zaczynają się np. od liter „b” i „n” (należy początkowo wybierać litery niepodobne pod względem słuchowym). Dziecko bierze obrazek, potem całą nazwę przedmiotu, np. „b—butelka, n—noga” itp., kartki na „n” zatrzymuje, na „b” — oddaje nauczycielowi.

W ten sposób można przerobić z dzieckiem wszystkie dźwięki alfabetu, należy tylko dbać o to, aby stopniowo przechodzić do coraz trudniejszych do odróżniania par dźwięków.

Pożytecznym ćwiczeniem w trudnościach analizy słuchowej może też być nazywanie przez dziecko wyrazów, rozpoczynających się od pewnych dźwięków lub zawierających pewne dźwięki (np. mówi się dziecku: „powiedz mi kilka wyrazów, które zaczynają się na „k” lub zawierają wewnątrz wyrazu „k”).

Po opanowaniu analizy słuchowej, rozpoczynamy wiązanie elementów słuchowych z literami.

W tym celu Monroe poleca metodę prowadzenia ołówkiem po wzorze napisanym przez nauczyciela, przy jednoczesnym wymawianiu dźwięków (metoda „sounding-tracing”). Metoda ta zresztą jest pomocna przy wielu innych trudnościach.

Piszemy dużymi szerokimi literami jakiś wyraz, np. „dom” i polecamy dziecku, aby oprowadzało litery ołówkiem, mówiąc jednocześnie powoli „d—o—m”. („musisz pisać dostatecznie prędko, a mówić dostatecznie wolno, aby skończyć jednocześnie”).

Inna odmiana tej metody (sound-dictation”) polega na dyktowaniu dźwięków: Mówi się dziecku jakiś wyraz, np. „las”, potem dyktuje się „l—a—s”, dziecko pisze „l—a—s”, wymawiając poszczególne dźwięki, a po napisaniu mówi całe słowo „las”.

Po przerobieniu w ten sposób pewnej ilości słów, układa się „historyjki fonetyczne”, w których słowa te występują i każe się dziecku je czytać, względnie pisać.

Gdy dziecko miesza znaki graficzne przy dobrej analizie słuchowej, np. nie umie używać spółgłosek dźwięcznych i bezdźwięcznych lub myli litery podobne kształtem itp., należy starać się

wielostronnie skojarzyć dźwięk z obrazem litery. Można w tym celu wypisać u góry stronicy dwa wyrazy, z których jeden zaczyna się np. od „sz“, a drugi od „ż“, np. „szafa“ i „żelazo“, potem, po analizie słuchowej, — kazać podpisywać wyrazy rozpoczynające się od „sz“ pod słowem „szafa“, od „ż“ — pod słowem „żelazo“. Ćwiczenie takie powinno się powtarzać często. Słowa zasadnicze dla każdej pary liter mieszanych, zawsze należy dawać te same, więc w danym wypadku dla „sz“ i „ż“ zawsze np. „szafa“ i „żelazo“.

Gdy dziecko opanuje już do pewnego stopnia litery, które miesza, należy stosować pisanie pojedynczych liter ze słuchu. Litery dyktować na chybił-trafił: Napisz „k“, napisz „ż“, napisz „f“ itd. Odwrotnie, z liter ruchomego alfabetu kazać wybierać lub wskazywać te, które sprawiają trudność. Kazać nazywać poszczególne litery ułożone w dowolnej kolejności, czytać i pisać sylaby bez sensu, zawierające dane litery. Dyktować powoli wyrazy, zawierające trudne litery nie pozwalając na błędy, tzn. w chwili, gdy dziecko ma wątpliwości, wskazać mu, jak należy pisać. Kazać wypisywać z książki wyrazy z odnośnymi literami, np. wyszukać 10 wyrazów z literą „g“ itp.

Po dokładnym opanowaniu wszystkich trudnych liter, należy dyktować wyrazy coraz szybciej.

Metodę tę stosowaliśmy z powodzeniem zarówno przy trudnościach w pisaniu, jak w czytaniu.

Wśród dzieci opuszczających dźwięki w czytaniu są takie, które zdradzają wady wymowy, polegające właśnie na opuszczaniu i takie, które mają trudności w rozczłonkowywaniu bardziej skomplikowa-

nych obrazów wzrokowych. Dziecko widzi część wyrazu, a resztę opuszcza. Niekiedy też opuszczenia powstają na skutek przyzwyczajenia do czytania zbyt szybkiego i niedokładnego.

Skutecznym środkiem zwalczania opuszczeń jest wyżej opisana metoda jednoczesnego kreślenia ołówkiem i wymawiania dźwięków. Przy wadach wymowy, oczywiście pomocne jest leczenie tych zaburzeń. Nadmierna szybkość czytania może być usunięta przez wspólne głosne czytanie z nauczycielem (Monroe).

Jeżeli dziecko opuszcza samogłoski w pisaniu dobrą pomocą może okazać się codzienne wypisywanie kilku lub kilkunastu wyrazów zawierających jakąś określoną sylabę, np. „ga”, „da”, „ba” itp. (dziecko samo te słowa podaje). Do tych samych sylab trzeba wracać tak długo, dopóki opuszczenia nie przestaną występować.

Innym środkiem zwalczającym opuszczanie liter jest analiza słuchowa wyrazów, polegająca na wymienianiu liter, z których słowo się składa. Nie można przy tym pozwalać na łączne wymawianie samogłosek ze spółgłoskami, np., gdy dziecko mówi, że „bogaty” pisze się „b—o—ga—ty”, należy natychmiast zwrócić mu uwagę, że popełnia błąd, gdyż tego rodzaju błędy w wyliczaniu liter przeważnie wiążą się też i z analogicznym pisaniem (dziecko w takim wypadku pisze „bogt”, gdyż identyfikuje literę „g” z sylabą „ga”, a „t” z sylabą „ty”. Po napisaniu litery „g”, dziecko ma poczucie, że już nakreśliło „ga”, a po napisaniu „t” — że już nakreśliło „ty”).

Przy bardzo uporczywym opuszczaniu samogłosek, można polecić dziecku, aby wyliczało tylko samogłoski

z danego wyrazu lub otaczało kółkiem samogłoski w wyrazach napisanych.

Po opanowaniu trudności można dyktować łatwe wyrazy, początkowo wolno, potem coraz prędzej.

Przy niedokładności w ruchach oczu dużą pomoc może okazać czytanie przez wąskie okienko w tekturowej zasłonce. Patrząc przez okienko, dziecko widzi tylko jeden wiersz drukowanego tekstu, wzrok jego nie przeskakuje. Czasem wystarcza prowadzenie palcem lub ołówkiem pod linią druku.

Pożyteczne też jest uważne śledzenie wzrokiem i posuwanie palcem podczas wolnego czytania osoby płynnie czytającej. W ten sposób wyrabia się pewien rytm ruchów oczu, a prócz tego te dzieci, które mają tendencję do czytania wyrazów w dwu kierunkach, przyzwyczajają się do czytania tylko we właściwym kierunku.

Do usprawnienia kontroli ruchowej pomaga niekiedy czytanie specjalnie przygotowanych tekstów, pisanych na maszynie z bardzo dużymi odstępami między wyrazami i wierszami. Dziecko czytając podkreśla ołówkiem to, co czyta. W ten sposób nie gubi tego, co przeczytało, nie wraca niepotrzebnie i przechodząc do nowego wiersza, nie opuszcza linii, jak to się często zdarza.

Przy przekręcaniu wyrazów, czytaniu niewłaściwych liter itp. można stosować metodę szybkiego pokazywania pojedynczych wyrazów na kartkach. Pokazuje się dziecku na kartce jakiś wyraz i bardzo szybko ją się zabiera. Dziecko stara się wyraz ten odczytać. Po kilkukrotnym zobaczeniu tej samej kartki, dziecko umie ją już rozpoznać wzrokowo. Po opanowaniu pewnej

ilości pojedynczych wyrazów, należy zastosować je w odpowiednio przygotowanych czytankach.

Wyrazy do ćwiczeń najlepiej dobrać z zanotowanych błędów dziecka.

Wyrazy podobnie wyglądające można dawać w krótkich zdaniach, aby dziecko przyzwyczyło się rozpoznawać je w połączeniu z treścią kontekstu. Np., gdy dziecko ma trudności w rozpoznawaniu wyrazów „spała” i „spadła”, „strażak” i „strażnik” itp., dajemy mu do czytania zdania, zawierające te wyrazy, np.

„Dziewczynka spała w łóżku”.

„Gruszka spadła z drzewa”.

„Strażak ugasił ogień”.

„Strażnik stoi na warcie”.

Gdy po kilkakrotnym odczytaniu, dziecko już dobrze poznaje te zdania, piszemy poszczególne wyrazy na oddzielnych kartkach i dajemy dziecku, do przeczytania.

Wreszcie, gdy dziecko opanuje już pewną ilość tego rodzaju podobnych wyrazów, dajemy mu do czytania historyjki, w których wyrazy te występują.

W pewnych przypadkach można też wypisywać wyrazy podobne obok siebie i kazać rozpoznawać lub odnajdywać niektóre z nich (Gray).

Piszemy np.

krata
karta
katar
kartka
kratka itp.

i polecamy dziecku odnaleźć jeden z wyrazów, np. „kartka“, potem każemy przeczytać wszystkie te wyrazy.

Długie wyrazy dziecko powinno czytać najpierw częściami, a potem — w całości.

Gdy dziecko niepotrzebnie powtarza słowa, często celowe jest wspólne, głośne czytanie z nauczycielem.

Przyczyny powtarzania są różne. Niekiedy dziecko powtarza słowo lub jego część, gdy ma trudności w odczytaniu dalszego ciągu, czasem powtarzanie jest spowodowane nieregularnością ruchów oczu, zbędnymi ruchami wstecznymi lub wreszcie — przyzwyczajeniem.

Czytanie wspólne z nauczycielem ćwiczy regularność ruchów oczu, wdraża dziecko do pewnego rytmu pracy, odzwyczajają od niepotrzebnego powtarzania sylab i wyrazów.

W celu rozszerzenia zakresu rozpoznania wzrokowego piszemy na kartkach krótkie zdania i pokazujemy je bardzo szybko. Gdy uczeń przyzwyczai się do szybkiego rozpoznawania krótkich zdań, możemy je stopniowo powiększać. (Gray).

Jeżeli dziecko popełnia wiele błędów ortograficznych, należy błędy te skrzętnie notować, następnie zaś ćwiczyć dziecko w pisaniu tych wyrazów tak długo, dopóki błędy nie znikną. Podobnie należy postępować, gdy dziecko nie rozumie pewnych zasad ortograficznych, np. nie rozumie zasady zmiękczenia spółgłosek lub nie orientuje się, kiedy należy pisać „i“, a kiedy „j“. Gdy dziecko np. nie rozumie zasady zmięk-

czania każemy mu pisać szereg wyrazów, zawierających sylaby „cia“, „nia“, „sia“, „cie“ itp. Co kilka dni wracamy do tych samych sylab. Po jakimś czasie dopiero wprowadzamy wyrazy z dźwiękami „ń“, „ć“, „dź“ itp.

Wyrazy, w których dziecko się myli, a które po prostu należy zapamiętać, np. „wiewiórka“, „dżdżysty“, piszemy wyraźnie w zeszytcie dziecka, każemy układać z nich zdania, pisać kolorowym ołówkiem, układać z ruchomego alfabetu, lepić z plasteliny, wycinać z papieru tak długo, dopóki dziecko całkowicie ich sobie nie przyswoi.

Uważne przeglądanie zeszytów dziecka, stosowanie dyktand sprawdzających dostarczy nam dostateczną ilość materiału do takich ćwiczeń. Uporczywe i wytrwałe „pielenie chwastów“ doprowadzi wreszcie do pisania bezbłędnego.

Przy niektórych trudnościach w czytaniu i pisaniu pomocne jest stosowanie różnych gier i zabaw, operujących wyrazami lub literami. Powszechnie znana loteryjka wyrazowa może przyzwyczać dziecko do całościowego rozpoznawania wyrazów. Gra „w inteligencję“ (z liter jednego słowa układa się tyle innych słów, ile tylko kombinacyj przyjdzie do głowy) czy gra „w ulice“ (dane są początkowe i końcowe litery nazw ulic, a środkowe, zastąpione kreszczkami, należy odgadnąć) — są to wszystko miłe zabawy, lubiane przez dzieci, a jednocześnie bardzo pożyteczne. Ćwiczą one umiejętność posługiwania się literami, przyzwyczajają dziecko do analizy słuchowej.

Należy korzystać z każdej okazji, nastęrczającej moż-

liwość czytania i pisania. Tu każemy dziecku przeczytać nazwę ulicy, tam szyld, tu tytuł książki, którą ktoś czyta. Prosimy o zanotowanie nam czyjegoś adresu, polecamy przepisać wierszyk dla młodszego braciszka. Takich okazji możemy spotkać bardzo wiele, trzeba je tylko umiejętnie wykorzystać. Dziecko musi odczuć, że to, o co je prosimy, jest nam istotnie potrzebne, a wtedy dołoży wszelkich starań, żeby powierzone sobie zadanie wykonać jak najdokładniej.

Przy ćwiczeniach w p i s a n i u ważne jest zwrócenie uwagi na zewnętrzną stronę pisma. Dziecko musi przyzwyczaić się pisać czytelnie i czysto. Wszystkie litery muszą być dokładne i całkowicie wykończone, tzn. zaopatrzone we wszelkie konieczne znaki — kropki, ogonki, kreseczki.

Przy specjalnych trudnościach ruchowych należy dbać o to, aby dziecko zawsze pisało jednakową stalówką, najlepsze do tego celu oczywiście jest wieczne pióro z odpowiednio dobraną dostatecznie miękką stalówką. Ma ono tę zaletę, że ręka nie odrywa się co chwila od papieru i dziecko nie musi zmieniać pozycji ręki, co pozwala na zachowanie pewnej ciągłości w pisaniu. Jednakowo dostarczana w każdej chwili ilość atramentu zapewnia też większą łatwość manipulowania wiecznym piórem, w przeciwieństwie do zwykłego, które po kilku chwilach po umoczeniu w atramencie, wymaga coraz większego naciskania i precyzyjniejszego ustawiania.

Pożądane też jest ćwiczenie sprawności ruchowej tych dzieci przez rysowanie, malowanie itp.

Przy poważnych zaburzeniach psychomotoryki, gdy chory w żaden sposób nie może sobie poradzić z techniką pisania, można zastosować maszynę do pisania.

Niekiedy spotykamy dzieci, które po cichu czytają bardzo wolno. Jeżeli będziemy je obserwowali, to zauważymy, że przy czytaniu poruszają one nieznacznie wargami. To ciche wymawianie zwalnia tempo ich pracy, a spowodowane bywa najczęściej nadmiernym stosowaniem głośnego czytania.

Jak wiadomo, czytanie ciche zapewnia znacznie szybsze tempo, niż czytanie głośne. Stwierdzono również, że daje ono możliwość większego skupienia się nad treścią czytanego, dlatego też wielu badaczy współczesnych podkreśla konieczność wdrażania dzieci również i do czytania cichego (patrz Anderson), w każdym bądź razie przestrzega przed nadmiernym stosowaniem czytania na głos. Zdarza się też czasami, że dzieci, które dotychczas dobrze czytały, nagle w III lub IV roku nauczania zaczynają zacinać się lub przekreślać przy czytaniu głośnym. Często jest to oznaką tego, że dziecko zaczęło już biegle czytać po cichu i nie może poradzić sobie ze skoordynowaniem szybkiego tempa pracy oczu z powolnym tempem głośnego wymawiania. (Jest rzeczą jasną, że oko znacznie wyprzedza głos, dzięki czemu nawet dorośli najszybciej czytający po cichu, często są właśnie złymi czytelnikami głośnymi).

W celu przyzwyczajenia dziecka do dobrego czytania na głos należy stawiać je wobec konieczności czytania przed całą klasą tekstu, którego inne dzieci nie mają przed oczyma. To czyni dziecko czytające odpowiedzial-

nym za to, co czyta, a więc zwiększa jego staranność, a inne dzieci przyzwyczajają do uważnego słuchania. (Ogólnie praktykowane czytanie głośne przy otwartych podręcznikach całej klasy najczęściej powoduje owo znane „zgubienie wątku” przez dzieci słuchające. Jak już mówiliśmy, oko znacznie wyprzedza głos i dlatego dzieci słuchające przeważnie wybiegają naprzód oczyma i szybciej odczytują tekst, niż ich kolega czytający-głośno).

Przy ćwiczeniach w czytaniu ważne znaczenie ma dobór odpowiednich książek. Jeżeli uczeń IV czy V oddziału ma trudności w czytaniu i czyta na poziomie II, to należy z nim pracować, posługując się książkami, odpowiadającymi stopniowi czytania II oddziału. Wielkość liter, długość i trudność wyrazów musi być ściśle dostosowana do możliwości dziecka. Stopniowo możemy dawać książki coraz trudniejsze.

W celu zachęcenia dziecka do samodzielnego czytania, należy mu dostarczyć lektury łatwej do ujęcia, drukowanej dostatecznie dużymi czcionkami i bardzo interesującej. Dziecko czytając książki bardzo ciekawe i łatwe, nabywa wprawę w czytaniu, czyta coraz szybciej i z coraz większym zrozumieniem. Ruchy jego oczu stają się prawidłowe i rytmiczne. Umiejętne stopniowanie trudności lektury jest warunkiem nieodzownym w doprowadzeniu dziecka do biegłego czytania każdego tekstu.

W celu przyzwyczajania dziecka do czytania bez zbytecznego zmęczenia i szkody dla wzroku, należy rozwinąć w nim nawyki czytania zgodnego z przepisami higieny.

Rady higienistów streszczają się według prof. H. Rad-

lińskiej (patrz: „Książka wśród ludzi”) do następujących przykazań:

„Czytaj przy oświetleniu górnym lub bocznym, nie zanadto jaskrawym. W dzień, z miejsca, w którym czytasz, powinien być widoczny choćby skrawek nieba. Wieczorem, światło sztuczne powinno być równomierne, łagodne o sile około 50 świec, nie dające ciepła.

Głowę pochylaj zlekka, jak przy swobodnym patrzeniu.

Trzymaj książkę na wprost oczu, nieco pochyło (pod kątem 30° — 45°), w oddaleniu od oczu, zależnie od typu wzroku o 25 do 40 centymetrów.

Przerywaj często czytanie (dzieci co 10 — 15 minut). Zaprzestań czytać, gdy występują objawy zmęczenia (np. mruganie)“.

Książki, które dajemy dzieciom, winny być drukowane dostatecznie dużymi czcionkami (wymiary czcionek dla podręczników, a więc grubość kresek, wysokość, szerokość i kształt liter itp. są ściśle przewidziane przez „Przepisy normalne Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawie norm druku książek szkolnych” wyd. 1.VI.1920 r. Nr 13530 (p. „Dz. Urz. M. W. R. i O. P., rok III Nr 16/36). Papier używany do książek powinien być matowy lub słabo połyskujący.

Bardzo ważny jest stosunek długości do szerokości czcionek. Tak często spotykane w książkach dziecięcych czcionki prawie kwadratowe źle spełniają swe zadanie, gdyż znacznie przedłużają czas czytania i wymagają większej ilości ruchów oczu.

Badania różnych autorów, między innymi H. Dobrowolskiej, dowiodły, że dla osób dorosłych najdogodniejsza jest szerokość kolumny około 90 milimetrów. Niestety, nie prowadzono na szerszą skalę analogicznych badań w stosunku do dzieci. W każdym bądź razie, z góry można powiedzieć, że książki dziecinne o kolumnach bardzo szerokich prawdopodobnie nie odpowiadają rytmowi czytania dziecka.

Również błędnym jest umieszczanie obrazków wśród tekstu, jak to często ma miejsce w elementarzach (np. „Olek ma... (narysowany jest koń)”. Aczkolwiek w I roku nauczania większość dzieci nie ma jeszcze ustalonego rytmu (zjawia się on przeważnie w III lub IV roku nauczania), to jednak nigdy nie wiadomo, kiedy u poszczególnej jednostki rytm ten zaczyna się wytwarzać. Obrazki w tekście z jednej strony unieruchamiają wzrok, z drugiej — gdy są w końcu lub na początku wiersza, — powodują niejednakową długość wierszy i przeszkadzają tworzeniu się owego właściwego rytmu.

ORTOGRAFIA

Na zakończenie chcielibyśmy raz jeszcze poruszyć sprawę ortografii i metod nauczania jej. Błędy ortograficzne są bolączką tak powszechną, że tylko w pewnych wypadkach mogą one świadczyć o poważnych zaburzeniach w dziedzinie pisania, najczęściej jednak są one objawem zupełnie normalnym. Piszemy błędnie przeważnie dlatego, że nie nauczono nas pisać prawidłowo, nie doprowadzono nas do całkowitego zmechanizowania naszych wiadomości ortograficznych. To prawda, że nie posiadamy dostatecznie opracowanych metod nauczania ortografii, tym nie mniej możemy stwierdzić, że w szkołach, w których nauka ortografii jest prowadzona systematycznie, dzieci popełniają znacznie mniej błędów, niż w szkołach, w których nauka ortografii jest traktowana jako coś podrzędnego.

Zagadnienie właściwych metod nauczania ortografii dotychczas nie zostało należycie rozwiązane. Wiemy najwyżej z doświadczenia, które metody są wyraźnie szkodliwe, które dają małe rezultaty i które „wydają się” skuteczne. Nie umiemy jednak dokładnie powiedzieć, jaki jest stopień tej skuteczności.

Z całą pewnością możemy stwierdzić tylko to, że znajomość ortografii nie przyjdzie sama przez się. Gruntowne opanowanie zasad pisowni musi potrwać wiele czasu. Tylko stałe i systematycznie prowadzone ćwiczenia mogą dać pożądane rezultaty. Posuwanie się wolnym krokiem naprzód, wytrwała praca z dnia na dzień, ciągle nawroty do materiału już opracowanego — oto jedyna skuteczna droga.

Wiele dyskusyj prowadzono nad tym, czy naukę ortografii należy traktować wyłącznie mechanistycznie, tzn. po prostu uczyć pisowni poszczególnych wyrazów, czy też powinno się prowadzić ją przez podawanie dzieciom jak największej ilości prawideł i zasad ortograficznych. Z góry można powiedzieć, że zarówno jedna, jak druga metoda nie jest wystarczająca. Z jednej strony nie możemy zmechanizować pisania wszystkich bez wyjątku wyrazów języka, z drugiej — prawidła często krzyżują się wzajemnie, mają dużo wyjątków, wobec czego położenie nacisku na same prawidła również nie może dać dobrych rezultatów.

Przyswajanie pisowni wyłącznie drogą mechanizacji nie stwarza wielkich „niebezpieczeństw”, ale też jest bardzo nieekonomiczne. Nieumiejętne podawanie prawideł natomiast może być źródłem wielu zahamowań i błędnych skojarzeń. (Tak np. dzieci często piszą „rysóję”, bo pochodzi od „rysować”. Gdy im się powie, że końcówka czasownikowa „uję” pisze się przez „u”, zachynają pisać „twuj”, „swuj”, bo końcówka „uj”).

Konieczne jest łączenie metody racjonalistycznej z metodą mechanizującą. Tylko umiejętne i ostrożne przeplatanie tych dwóch metod może dać dobre rezultaty.

Wiele badań prowadzono nad tym, czy należy uczyć ortografii wzrokowo, słuchowo, czy też ruchowo — za pomocą wywieszania tablic, wymawiania, przepisywania, czy dyktowania (Lay, Lobsien i in.). Prawdopodobnie i tu „złoty środek” będzie drogą najpewniejszą. Klasa szkolna składa się z różnych typów dzieci. Być może czystym „wzrokowcom” wystarczyłoby wywieszanie tablic ortograficznych, a czystym „słuchowcom” — pisanie ze słuchu, jednak, jak wiadomo, takich czystych typów nie ma, a jeśli się czasem już zdarzy (zwłaszcza czysty „słuchowiec”) to przeważnie ma bardzo duże trudności ortograficzne.

Musimy więc prowadzić naukę ortografii, apelując do wszystkich „stacyj odbiorczych” naszej psychiki, z pewnym może tylko uprzywilejowaniem dziedzin wzrokowej i ruchowej, jako dla pisania najbardziej decydujących.

Ogromnie ważny w nauczaniu ortografii jest też czynnik emocjonalny. Dzieci powinny interesować się tym, czego się uczą. Musi im zależeć na tym, aby to, co piszą, było napisane prawidłowo. Niekiedy można zainteresować dzieci pochodzeniem takiego czy innego sposobu pisania poszczególnych wyrazów, pokrewieństwem języków itp. Można też wykorzystać silne w wieku dziecięcym skłonności do kolekcjonowania. Prowadzenie własnych słowników ortograficznych, naklejanie opanowanych wyrazów na kolorowe kartony — to metody bardzo przypadające dzieciom do gustu.

Przyjrzyjmy się z kolei najczęściej stosowanym sposobom nauczania ortografii.

Jedną z najstarszych metod jest dyktando. Jak o tym dosyć dawno się przekonano, nie przynosi ono wielkiej korzyści w nauce ortografii, nie uczy niczego, a stawiając dziecko wobec konieczności samodzielnego decydowania o takim czy innym sposobie pisania jakiegoś słowa, może być powodem powstawania złych nawyków. Dziecko przyzwyczaja się do pisania bez zastanowienia lub pisania podwójnego, (pisze ó na u lub rz na ż itp.).

Ponadto „poprawione dyktando” daje nowe pole do błędów. Niekiedy nauczyciel poprawia w sposób niewłaściwy, przekreślając czerwonym atramentem błędnie napisaną literę, czym rozbija „strukturę” wyrazu i daje dziecku obraz niepodobny do prawidłowego „rysunku” wyrazu, innym razem nauczyciel poprawia w sposób należyty — przekreślając całe błędnie napisane słowo i pisząc nad nim tak, jak być powinno. Lecz nawet i w tym wypadku dziecko zawsze jest skłonne przyjrzeć się błędnie napisanemu wyrazowi („dlaczego pan mi przekreślił?”), dzięki czemu powstaje możliwość skojarzenia dwukierunkowego. Np. dziecko napisało „kompiel”, nauczyciel poprawił na „kapiel”; po tym dyktandzie dziecko słysząc wyraz „kapiel”, może sobie przypomnieć obydwie obrazy: „kompiel” i „kapiel” i nie będzie wiedziało, który jest właściwy.

Najsłuszniejsze jest nie stosować wcale dyktand. W razie zaś stosowania (wyłącznie w celu sprawdzającym) — kazać pisać na kartkach i dzieciom kartek tych nie zwracać. Błędy każdego dziecka skrzętnie sobie zanotować i wszystkie źle napisane wyrazy przećwiczyć w klasie, nie wspominając o tym, jakie kto błędy popełnił.

Na niższym poziomie (klasa I i II) może być stosowane pisanie ze słuchu, pod warunkiem jednak, że dyktowane są wyrazy łatwe, względnie w wyrazach trudnych podawana jest za każdym razem ich pisownia.

Drugą z od dawna stosowanych metod jest *p r z e p i s y w a n i e*. Zwykle bezmyślne przepisywanie prawdopodobnie nie przynosi wielkiej korzyści, lecz też i nie szkodzi, niekiedy nawet może być i *pożyteczne*. O wiele większą korzyść może przynieść przepisywanie z podkreślaniami pewnego rodzaju wyrazów, np. z końcówką „*ą!*”, zawierających dźwięk „*h*” itp., co niekiedy bywa zalecane w różnych zbiorach ćwiczeń ortograficznych. W zbiorach tych zresztą można znaleźć wiele cennego materiału. Szkoda tylko, że ćwiczenia te są układane „na oko”, choć często nawet z wielką intuicją pedagogiczną i wyczuciem trudności, jednak bez uprzedniego szerszego przeeksperymentowania zalecanych metod. Niekiedy też wśród tych zbiorów znajdujemy ćwiczenia wręcz szkodliwe i powodujące możliwość zahamowań skojarzeniowych (np. długie historyjki z dużą ilością wyrazów na „*ż*” i „*rz*” lub „*h*” i „*ch*” itp.).

Jednym z dobrych środków do opanowania ortografii jest tzw. „*d y k t a n d o w z r o k o w e*”. Polega ono na tym, że nauczyciel pisze na tablicy trudne słowo lub zdanie, dzieci czytają je głośno, przyglądają się dokładnie, wyliczają litery trudnego wyrazu, następnie nauczyciel zasłania to, co napisał, a dzieci piszą z pamięci, po czym nauczyciel odsłania tablicę, a dzieci sprawdzają, czy dobrze napisały.

Pracując systematycznie z dnia na dzień można tą metodą opanować bardzo wiele wyrazów. Wyrazy te można brać z czytanek, czy pogadanek, z błędów popełnianych przez dzieci. Specjalnie trudne wyrazy można prócz tego wywieszać na ścianie, dawać jako temat do układania zdań itd.

Do słów nauczonych należy wracać możliwie często. Najlepiej dwa dni pod rząd przerabiać te same słowa, potem znów po kilku dniach do nich powrócić, potem po tygodniu, po miesiącu itd.

Słów nie należy brać dużo na jeden raz, najlepiej brać je grupami, np. jakieś słowo na „ó” i jego pochodne, np. „droga, dróżka, podróż, podróżny, dróżnik” itp. (Jest rzeczą ciekawą, że z takiej grupy wyrazów nie wszystkie mają jednakową trudność ortograficzną).

Jedną z niezmiernie ważnych zasad jest unikanie wprowadzania w zbyt bliskim następstwie czasowym wyrazów podobnych, lecz różnie piszących się, gdyż z łatwością powstają tzw. „zahamowania skojarzeniowe”, których potem w żaden sposób nie można rozbić. Każdy z nas pamięta z dzieciństwa owe „pożyczki” i „porzeczki”, „żądania” i „rządzenia”, z których nie mógł wybrnąć.

Aby uniknąć tych niewłaściwych skojarzeń, należy najpierw bardzo dokładnie nauczyć jednego z owej pary podobnych wyrazów, więc np. „żądać”, a gdy dzieci już go gruntownie opanowały i zmechanizowały, po wielu miesiącach, przejść do słowa „rządzić”. Jest kwestią sporną, czy należy dzieciom przypominać o tym podo-

bieństwie, tj., czy zracjonalizować użycie obu wyrazów. Wydawałoby się, że raczej nie powinno się tego czynić. Jeżeli jednak zrobimy to z całkowitym zachowaniem ostrożności, tzn. potem dopiero, gdy wszystkie dzieci bezbłędnie już piszą jeden z tych wyrazów, podkreślenie podobieństwa może nawet dopomóc.

Przykład z innej dziedziny może nam to wytłumaczyć. Poznaliśmy jakiś nowy numer telefonu, powiedzmy 18-47-53 i nie możemy go żadną miarą zapamiętać; nie zdajemy sobie zupełnie sprawy, dlaczego tak się dzieje; po jakimś czasie przypominamy sobie, że przecież znamy inny telefon 14-57-83, który pamiętamy doskonale, zapewne więc trudność w przyswojeniu sobie numeru 18-47-53 była spowodowana nieświadomym podobieństwem do numeru 14-57-83. Z chwilą, gdy sobie ten fakt uświadomiliśmy, dobrze znany numer bierzemy za punkt wyjścia i na jego tle przypominamy sobie telefon nowo zapamiętany.

Pożytecznie jest ćwiczenia ortograficzne przeplatać (np. ćwiczenia na „rz” stosować na zmianę z ćwiczeniami na „ó”). To wpływa dodatnio na wzmocnienie uwagi dzieci. Jeżeli byśmy przez dłuższy czas przerabiali np. wyrazy na „rz”, to dzieci bez namysłu wiedziałyby od razu, że każde nowo podane słowo będzie na „rz” i nie wysilałyby się na zapamiętanie go.

Należy bacznie śledzić za tym, które wyrazy sprawiają dzieciom szczególną trudność i brać je jako materiał do dalszych ćwiczeń.

Jak już mówiliśmy, każdy wyraz ma swą pewną określoną trudność ortograficzną, zależącą od wielkiej ilości niekiedy prawie nieuchwytnych czynników. Z fak-

tem tym należy bardzo poważnie liczyć się w nauczaniu ortografii.

Pewne wyrazy są częściej używane w danym języku i dlatego rzadziej w nich mylimy się, a nawet niekiedy upodobniamy do nich pisownię wyrazów mniej często spotykanych. Tak np. pisownia wyrazu „kura” nikomu nie nastrocza wątpliwości, natomiast wyraz „skóra” często bywa pisany błędnie. Wyraz „skóra” jest rzadziej spotykany niż wyraz „kura”, dlatego pamiętamy go słabiej, ponadto litera „u” jest częściej używana niż „ó” i dlatego ma większą „gotowość” do zjawiania się w naszym umyśle w odpowiedniej chwili. Niekiedy też piszemy „skura” przez nieuświadomione podobieństwo do wyrazu „kura”.

Czasem słowa o pozornie takiej samej trudności ortograficznej, w praktyce wykazują dużą rozbieżność. Wydawałoby się, że słowo „pochmurny” i „trudny” (jeżeli chodzi o „u”) powinny być tak samo łatwe, tymczasem na 60 dzieci VI oddziału 8 napisało „pochmórny”, a tylko 1 — „tródny”.

„Nie mów” łącznie (niemów) napisało 8 dzieci, „nie wiesz” łącznie (niewiesz) — aż 14.

Ne wiemy, dlaczego „pochmurny” jest o tyle trudniejszy od „trudnego”. Czy dlatego, że istnieje słowo „mór”, (ale przecież jest i „mur”), czy dlatego, że „trudny” jest częściej spotykany, czy dlatego, że krótszy?

Zagadką jest dla nas, dlaczego w zdaniu „Nie mów tego, czego nie wiesz” o tyle częściej było „niewiesz”, niż „niemów”, jest to tym dziwniejsze, że przeważnie to samo dziecko jedno przeczenie pisało łącznie z czasowni-

kiem, a drugie — oddzielnie. Czy jest coś takiego w rytmie samego zdania, co wpływa na większe zlanie się „nie” i „wiesz”, niż „nie” i „mów, czy jakieś inne czynniki wchodzą tu w grę?

Przykładów takich można by mnożyć bez liku.

Dla wielu języków badano częstość występowania pewnych wyrazów w słowie i w piśmie. Istnieją takie „słowniki częstości”, oparte na zestawieniach milionów wyrazów, spotykających się w szeregu książek różnej treści, np. słownik niemiecki F. W. Kaedings „Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache”. Berlin 1898, (patrz Weimer).

Próbowano też ustalić trudność ortograficzną poszczególnych, najczęściej spotykanych wyrazów, tak np. Ayres zbadał trudność tysiąca wyrazów angielskich na 70.000 dzieci różnych klas i ustalił specjalną skalę z uwzględnieniem stopnia trudności danych słów dla każdej klasy.

Niestety, o ile mi wiadomo, dla języka polskiego nie ustalono ani częstości, ani stopnia trudności poszczególnych wyrazów.

Jedyne, jak dotychczas, badania Kikena, przeprowadzone za pomocą specjalnych testów, dotyczą pewnych tylko zagadnień ortograficznych. Pomimo materiału opartego na niezbyt wielkiej ilości dzieci, rezultaty są ciekawe i mogą rzucić pewne światło na stopniowanie najczęściej spotykanych trudności. Wśród błędów 88 dzieci Kiken znalazł następujące:

Uporczywość i częstość błędów

(Tabela Kikena)

L. p.	Rodzaje błędów	M. m.	L. bł.	Upor.	Częst.
1	c zamiast dz	187	34	18,18	1,78
2	nie razem przed czasownikiem	1211	170	14,04	8,89
3	ą zamiast on i om	624	82	13,14	4,29
4	cz, szcz zamiast trz i strz	437	57	13,04	2,98
5	odał zamiast oddał	148	18	12,15	0,94
6	ż zamiast rz	1068	125	11,70	6,54
7	u zamiast ó	2027	179	8,83	9,36
8	rz zamiast ż (r)	998	87	8,72	4,55
9	s zamiast z	772	64	8,29	3,35
10	błędne zakończenia wyrazów na stwo, dztwo itd.	625	50	8,00	2,61
11	rz zamiast ż	971	73	7,52	3,82
12	błędne oznaczenia miękkości spółgłosek	1360	91	6,69	4,76
13	ą zamiast ął	425	27	6,35	1,41
14	sz zamiast ż i rz na końcu wyr.	387	23	5,94	1,20
15	d zamiast dł na końcu wyr.	335	18	5,37	0,94
16	nie osobno przed przyimiotnikiem	721	38	5,27	1,99
17	połączenia przyimków z imionami	876	40	4,57	2,09
18	ó zamiast u	3037	137	4,51	7,17
19	ż zamiast rz (r)	187	8	4,27	0,41
20	mała litera zamiast dużej	387	15	3,87	0,78
21	ę zamiast en i eń	542	21	3,87	1,10
22	k, h zamiast ch	1160	44	3,79	2,30
23	d zamiast t	1165	39	3,35	2,04
24	t zamiast d	1056	34	3,22	1,78
25	ż, sz po spółgłoskach	2040	53	2,60	2,77
26	am, on, o zamiast ą	2865	73	2,55	3,82
27	eł, em, en zamiast ę	1107	18	1,63	0,94
28	dż zamiast c	457	7	1,53	0,37
29	Rozdzielenie przyimków z czasownikami	3012	44	1,46	2,30
30	z zamiast s	2305	24	1,04	1,26
31	duża litera zamiast małej	20.006	24	0,12	1,26
32	inne	—	195	—	10,20
		—	1912	—	100,00

Objaśnienia dodatkowe: L. p. znaczy liczba porządkowa, M. m. = maksimum możliwości, zrobienia danego błędu, L. bł. = liczba błędów, Upor. = uporczywość (%o popelnionych błędów w stosunku do możliwości), Częst. = częstość, (%o danego rodzaju błędów w porównaniu z ogólną ilością błędów — 1912)

Brak skal trudności poszczególnych wyrazów i brak skal ocen ortograficznych dla każdego poziomu, a jeszcze bardziej brak odpowiednio przeeksperymentowanych metod nauczania ortografii — to wielkie luki w pedagogice polskiej. Tym nie mniej jednak wnikliwy nauczyciel, pilnie notujący błędy swych uczniów, potrafi w każdej chwili dostosować nauczanie ortografii do największych i najczęstszych trudności danego poziomu, a wytrwała i systematyczna praca z pewnością doprowadzi do pożądanego rezultatu.

*

Przekonałiśmy się w pracy niniejszej, że czytanie i pisanie — to procesy niezmiernie skomplikowane, w skład których wchodzi cały szereg funkcji psycho-fizycznych.

Nauka czytania i pisania polega na ugruntowywaniu różnorodnych skojarzeń i ćwiczeniu odpowiednich reakcji psycho-fizycznych. Rezultaty nauki zależą z jednej strony od dyspozycji wrodzonych, z drugiej — od metody nauczania i okoliczności, w jakich nauka się odbywa.

Również i trudności w nauce czytania i pisania powstają w równej mierze na tle defektów wrodzonych, jak i na tle nieodpowiednich dla danej jednostki metod lub warunków nauki.

Szczególne znaczenie dla powstawania trudności w czytaniu i pisaniu ma pierwszy rok nauczania. Wtedy bowiem powstają niemal wszystkie późniejsze złe nawyki, tworzą się wszelkiego rodzaju zahamowania i błędne skojarzenia. Z tego też względu odpowiednio prowadzona nauka na poziomie elementarnym może w dużej mie-

rze zapobiec powstawaniu wielu trudności i niedomagań. Dotyczy to zarówno osobników całkowicie normalnych, jak i osobników zdradzających poważne zaburzenia w dziedzinie czytania i pisania.

Ostrożne i powolne przechodzenie od stopnia do stopnia, unikanie tworzenia zahamowań skojarzeniowych, systematyczna nauka ortografii i wreszcie baczne zwracanie uwagi na dzieci zdradzające tendencje do trudności — to najważniejsze zadania nauczyciela.

W pracy niniejszej opisaliśmy też niektóre z najczęściej spotykanych trudności w czytaniu i pisaniu. Przekonaliśmy się, że skala defektów jest bardzo rozległa — znajdują się w niej wszelkie usterki i niedomagania, zaczynając od najprostszych, a kończąc na kompletnej legastenii i grafastenii.

Leczenie trudności w czytaniu i pisaniu winno opierać się na gruntownej znajomości ich przyczyn i objawów.

Jedynie na podstawie szczegółowych badań psychologicznych i lekarskich możemy poznać istotę trudności i dostosować do nich odpowiednie ćwiczenia lecznicze.



BIBLIOGRAFIA

Psychologia i pedagogika czytania i pisania.

- GRZEGORZEWSKA M. Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego, *Polskie Archiwum Psychologii* Nr 1, W-wa 1926.
- RADLIŃSKA HELENA. Książka wśród ludzi, wyd. II. Instytut Oświaty dorosłych, W-wa 1934.
- RUSK ROBERT R. *Experimental education*, London 1919.
- tłum. polskie p. t. *Pedagogika eksperymentalna*, Książnica-Atlas, Lwów — W-wa 1926.
- MEUMANN E. *Vorlesungen*.
- SIMON TH. *Pédagogie expérimentale. Ecriture — Lecture — Orthographe*. A. Colin, Paris 1924.
- BUCKINGHAM B. R. Praca badawcza na terenie szkoły, Książnica Atlas, Lwów — W-wa 1931.
- WITZIG J. *Ueber das Lesenlernen nach analytischer und synthetischer Methode*, Zürich, 1916.
- ROMBACH J. *Untersuchungen über das Gestaltprinzip im ganzheitlichen Lesen*. *Zeitschrift f. pädagog. Psychologie* 1936.
- PAULI R. *Ueber das Lesenlernen im vorschulpflichtigen Alter*, *Zeitschr. f. pädag. Psychologie*, 1935.
- ZOŁOTOW A. E. *Refleksiologiczeskoje obosnowanje obuczenja cztienju. Dołoj niegramatność*, 1929.

KIKEN I. Badania eksperymentalne nad ortografią. (Z doświadczeń na terenie szkoły powsz. w Katowicach). Z praktyki szkolnej Nr 26, „Nasza Księgarnia”, W-wa 1935.

GRZYWAK-KACZYŃSKA M. Próby zastosowania testów do badania i organizowania pracy szkolnej. Bibl. Dzieł Pedagogicznych Nr 23, „Nasza Księgarnia”, W-wa 1931.

KIRSTE ERNST. Ueber Lesezeit und Zahl der Lesefehler im zweiten Schuljahre. Zeitschr. f. pädag. Psychologie 1926.

JELEŃSKA L. Metodyka pierwszych lat nauczania, wyd. II, „Nasza Księgarnia”, W-wa 1927.

DOBRANIECKI ST., KOTARBIŃSKI M. i LITWAK A. Nauka czytania i pisania w klasie I na podstawie nowego programu. Gebethner i Wolff, 1934.

FALSKI MARIAN. Wskazówki metodyczne do elementarza, Książnica-Atlas, Lwów — W-wa 1934.

WASHBURNE C. Przystosowanie szkoły do dziecka. Nasza Księgarnia, W-wa 1934.

ANDERSON G. L. Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych, przełoż. H. Dobrowolska, Bibl. Dzieł Ped. Nr 30, Nasza Księgarnia, W-wa 1934.

SZKLAR R. i KOBYLAŃSKI B. Ciche czytanie jako zagadnienie metodyczne w szkole współczesnej. Wł. Michalak i S-ka, W-wa.

Trudności w czytaniu i pisaniu. Zaburzenia patologiczne.

FROSTIG J. Psychiatria, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów 1933.

RANSCHBURG P. Die Lese- und Schreibstörungen des Kindesalters, Halle 1928.

- BYCHOWSKI G. O legastenii, Polskie Archiwum Psychologii, t. VII, 1934-35.
- MONROE MARION. Children who cannot read, The University of Chicago 1932.
- GRAY W. S. Remedial Cases in Reading: their diagnosis and treatment, The University of Chicago 1922.
- STERLING WŁ. Badania nad pismem lustrowym dzieci normalnych i niedorozwiniętych. Szkoła Specjalna 1924 — 25.
- ORTON S. T. Special disability in spelling, Bulletin of the Neurolog. Instit. of New-York, June 1931.
- ORTON S. T. and GILLINGHAM A. Special disability in writing. Bulletin of Neurolog. Instit. of N. Y. 1933.
- TKACZEW R. A. Wroździennaja aleksja. Sowietskaja Newropatologia, Psichiatria, Psychogigiena t. II, Moskwa 1933.
- FRANK HELENE. Leseschwäche bei einem 10-jährigen Knaben und ihre Behebung. Zeitschr. f. Kinderforschung t. 40, Berlin 1932.
- GELB A. und GOLDSTEIN K. Psychologische Analysen Hirnpathologischer Fälle. I Band, Leipzig 1920.
- KLESK A. Psychofizjologia i patologia pisma, Książnica-Atlas, Lwów — W-wa 1924.
- LEGRUEN ALOIS. Die Schrift der Fraisenkinder, Ztschr. f. pädag. Psychologie 1926.

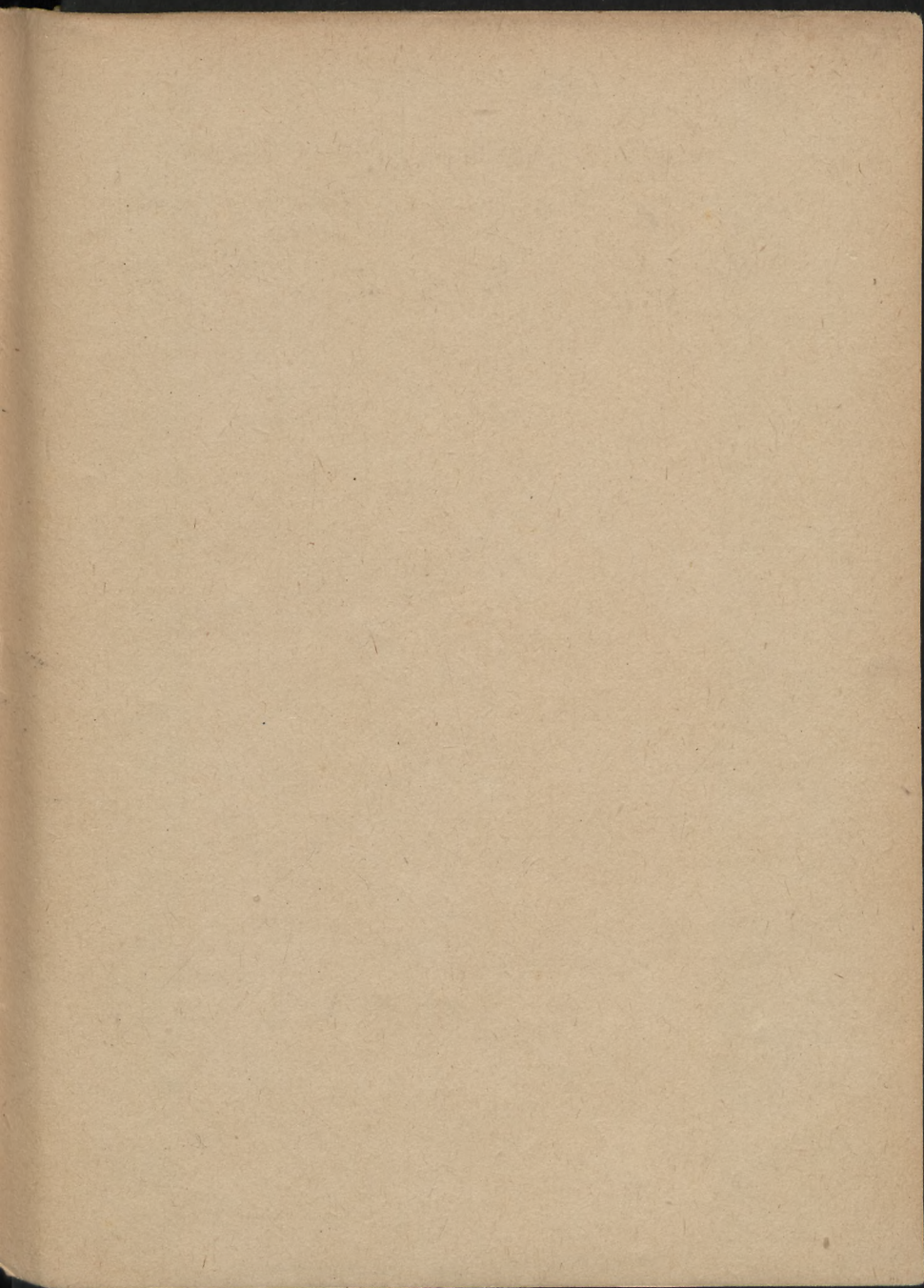
Higiena czytania.

- FALSKI M. Higiena czytania. Hig. Szkolna pod red. Kopczyńskiego, wyd. II, 1933.
- LICHOWICZ M. i GROMBACH S. Gigiena dietskoj knigi i cztienja, Leningrad 1935.
- DOBROWOLSKA H. Grafika książki a czytanie. Nakł. Sekcji Badania Czytelnictwa Związku Bibl. Polskich, W-wa 1933.

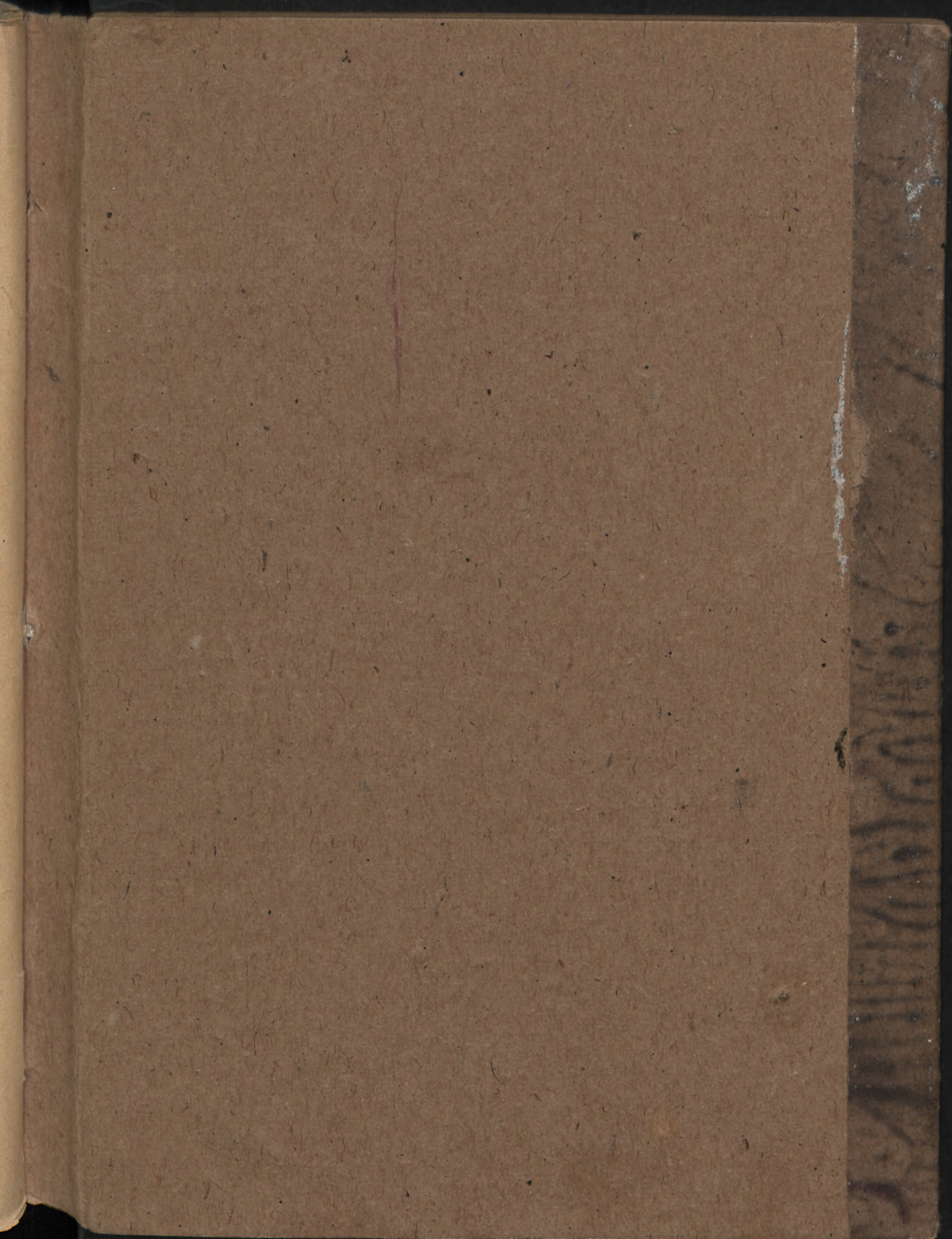
Zagadnienia związane z czytaniem i pisaniem

WEIMER H. Wesen und Arten der Fehler, Zeitschr.
f. pädag. Psychologie 24. Jahrg., 1923.

NIECZAJEW A. Pamięć i jej kształcenie przeł.
J. Kantorowicz, Bibl. Psychol. Pedagog. Nr 1, W-wa
1933.



DATA ZWROTU



Pedagogiczna
Biblioteka
Powiatowa
w Kartuzach

426