

**Adam Rychlik**

## Czynniki warunkujące sprawność ortograficzną

Pojęcia determinanty używamy na określenie elementów, których funkcja polega na wyznaczeniu czegoś. Na gruncie ortografii jest to zespół czynników psychospołecznych, które warunkują sprawność, a w końcowym efekcie poziom poprawności.

O wynikach niektórych badań nad wybranymi czynnikami od których zależy sprawność ortograficzna uczniów pisali: Stefan Baley (1958), I. Kiken (1935) (zależność między błędami ortograficznymi a omyłkami w pracach uczniów szkół podstawowych), T. Krajewski (1960) (związek wad wymowy z błędami ortograficznymi). Prowadzone prace badawcze miały charakter eksperymentalny. Pierwsze kompleksowe badania, których celem było wykrycie czynników mogących mieć wpływ na sprawność ortograficzną przeprowadził Edward Polański (1973). Składały się one ze sprawdzianu ortograficznego, testów psychologicznych i ankiet. Pozwoliło to z jednej strony na ukazanie związku między sprawnością ortograficzną, a takimi czynnikami jak: typ pamięci, uwaga, zdolność logicznego myślenia, zdolność zapamiętywania tekstu, a z drugiej na wpływ takich czynników jak: wiek, czytelnictwo, czy płeć (Polański 1973:89–109.).

W swoich rozważaniach w zakres pojęcia *determinanty* włączyłem motywacje oraz elementy neurolingwistyki i mnemotechnik<sup>1</sup>.

Motywacja pojmowana jako ogół motywów towarzyszących nam w podejmowaniu i realizacji różnych działań, natomiast motywy rozumiane jako proces wewnętrzny, wyznaczający kierunek działania, nastawiony na osiągnięcie określonego celu, mają wpływ na procesy poznawcze; te z kolei prawie zawsze leżą u podstaw procesów motywacyjnych. Motywacja w dydaktyce ma znaczenie

<sup>1</sup> Por. A. Rychlik, Praca doktorska niepublikowana *Determinanty kompetencji ortograficznej uczniów*, Biblioteka UŚ w Katowicach 2004.,

szczególne, bowiem czynniki wewnętrzne natury psychologicznej i fizjologicznej powodują określone postawy jednostki, zmierzające najczęściej dla zrealizowania jakiejś potrzeby.

„NLP jest sztuką i nauką tworzenia indywidualnej doskonałości, ponieważ każdy wnosi swoją niepowtarzalną osobowość i styl do tego, co robi, ponieważ nigdy nie uda się zamknąć tego w słowa czy techniki. Jest to również nauka, która analizuje, w jaki sposób jednostki osiągają bardzo dobre wyniki w danej dziedzinie wiedzy (O’ Connor, Seymour 1996:24).

Mnemotechniki oparte są na specyficznej formule pamięci, która sprowadza się do twierdzenia, że pamięć jest sumą obrazu i dynamicznego ciągu zdarzeń. Istotą tej metody jest budowanie szybkich skojarzeń przyczynowo-skutkowych, łatwych do obrazowego postrzegania ‘oczami wyobraźni” między tzw. słowem-kluczem dla danej trudności ortograficznej, a wyrazami, w których ta trudność występuje.

Skuteczność i efektywność uczenia, przy współczesnym stanie wiedzy i rosnącym postępie naukowym oraz konieczność uwzględnienia czynników psychosobowościowych, doprowadziły do powstania nowej dziedziny wiedzy zwanej **psychologią uczenia**.

Tempo przyrastania i zakres wiedzy, jaką musi dysponować współczesny człowiek, wymusza poszukiwanie nowoczesnych metod i uwzględnianie wszystkich czynników, które mogą przyczynić się do osiągnięcia celu.

*Rewolucja w uczeniu* Gordon Dryden i Jeannette Vos (Dryden, Vos 2000) jest w dziedzinie psychologii uczenia książką, która z chwilą ukazania się drukiem, stała się bestsellerem i od razu weszła do kanonu. Najtrafniej uzasadnił to Tony Buzan, twórca i propagator technik szybkiego czytania: „Książka ta jest wspaniałym przeglądem najważniejszych odkryć i koncepcji, które nadadzą kształt edukacji w dwudziestym pierwszym wieku” (Dryden, Vos 2000:3). Niezwykłość i wielkość tej publikacji polega na mistrzowskim połączeniu wiedzy, troski, optymizmu i praktycznych rad, na panoramicznym ujęciu wszystkich uwarunkowań powodzenia w nauce. Najlepsze metody uczenia się przenoszą czytelnika w przyszłość edukacji i ukazują jej możliwości. Przyszłościowo **umiejętność selekcji wiedzy i opanowanie szybkiego uczenia się** będą miały zasadnicze znaczenie dla powodzenia w nauce. Cytowani autorzy podają w swej pracy wskazówki MASTER

- M Myśl o sukcesie
- A Absorbuj informacje
- S Szukaj znaczenia
- T Trenuj pamięć
- E Eksponuj to, co umiesz
- R Rozmyślaj o tym, jak się nauczyłeś

jako sześć kroków na drodze do szybszego uczenia się (por. Dryden, Vos 2000:474). Coraz większy wpływ czynników społecznych na proces uczenia wymaga uwzględnienia ich we współczesnej dydaktyce. Szczególną rolę odgry-

wają uwarunkowania środowiskowe, a tu oddziaływanie nieformalnych grup rówieśniczych.

Wielość i różnorodność czynników mających wpływ na efektywność w nauce ortografii, przy jednocześnie dość słabo rozwiniętej diagnostyce powoduje, że ta dziedzina wiedzy jest piętą achillesową wielu uczniów, studentów, a nierzadko i absolwentów różnorodnych szkół średnich i wyższych. Określenie przyczyn niezadowolającej kompetencji w zakresie ortografii jest skomplikowane i wymaga rzetelnej wiedzy językoznawczej, psychologicznej i pedagogicznej.

Uchwycenie i określenie zależności między sprawnością ortograficzną a takimi czynnikami, jak: typ pamięci, uwaga, zdolność logicznego myślenia, znajomość reguł ortograficznych, czytelność, dominujący styl uczenia się pozwala na odpowiednie uwzględnienie rozmaitych czynników w procesie dydaktycznym.

Warto zauważyć, że kłopoty z ortografią są swoiście anonosowane przez czynniki, które w relacji do wymienionych w poprzednim akapicie nazwałbym sygnałami. Są to cztery czynniki, z których każdy może występować osobno lub mogą pojawiać się łącznie: **niestaranne i trudno czytelne pismo, zachowania wskazujące na kłopoty ze wzrokiem i słuchem** oraz **niepoprawna wymowa**. O ile diagnozą i korygowaniem wad wzroku, słuchu i mowy zajmują się specjaliści i są one stosunkowo szybko wykrywane, o tyle zaniknął niemal zupełnie obyczaj kaligrafowania. Przyczyny tego stanu są wielorakie. Wymienię dwie, ostatnio marginalizowane: stanowczo za krótko trwa na poziomie wczesnoszkolnym etap ćwiczenia pisma kaligraficznego, a jeśli już, to najczęściej długopisem oraz zaniechanie pisania piórem (niekoniecznie zwykłym). Pisanie piórem wymaga skupienia uwagi i uniemożliwia pośpiech, przez co kształtuje płynność ruchów ręki, a tym samym staranne pismo. Przywrócenie kaligrafii wydaje się celowe dla zachowania umiejętności kształtnego i starannego pisma, szczególnie dlatego, że coraz częściej współcześnie funkcję pióra pełni klawiatura komputera.

Każdy, kto pisze czytelnie i starannie ma znacznie większe szanse pisać bezbłędnie ortograficznie, bowiem poprawny obraz wyrazu utrwała się jednocześnie w pamięci wzrokowej i w ruchu ręki, a powtarzanie tych czynności sprzyja kształtowaniu nawyku.

Poprawa stanu ortografii uczniów wymaga systematycznej pracy, w której dużą rolę odgrywa znajomość czynników warunkujących sprawność ortograficzną. Wpływ poszczególnych elementów na umiejętności ortograficzne nie jest jednakowy. Odmienne są też możliwości ich wykorzystania w dydaktyce przedmiotu. Kluczowe znaczenie ma dobór ćwiczeń, których wykonanie wymaga zaangażowania kilku zmysłów równocześnie oraz podmiotowe postrzeganie ucznia. Należy zaznaczyć, że wymienione czynniki są obecne we współczesnej dydaktyce, może jeszcze nie w wymiarze, jakiego byśmy oczekiwali, ale zmiany te podążają we właściwym kierunku.

W szerokim pojęciu **determinanty** rozumiem także otoczenie **determinantów klasycznych**, takich jak: pamięć, uwaga, czytelność itp. Bez wątpienia istnieje związek między preferowanym stylem nauki a dominującą rolą posz-

czególnych determinantów. „**Ogólnie rzecz biorąc, nasz styl uczenia się zależy od kombinacji następujących czynników:**

**W jaki sposób najłatwiej przyswajamy informacje** – czy najłatwiej uczymy się patrząc, słuchając, poruszając się czy dotykając (...).

**W jaki sposób porządkujemy i przetwarzamy informacje** – czy dominuje prawa czy lewa półkula. Czy myślimy analitycznie, czy „globalnie”, to znaczy, czy wolimy systematycznie przemyśleć zagadnienie, czy podejść do niego z większym rozmachem.

**Jakiego typu warunki są dla nas ważne dla skutecznego przyswajania i zapamiętywania informacji** – emocjonalne, społeczne, fizyczne, środowiskowe.

**W jaki sposób przypominamy sobie informacje** – może on być odmienny od sposobu przyswajania i magazynowania wiadomości (Dryden, Vos 2000 : 349, 351).

Zbadanie czynników, od których zależy sprawność ortograficzna i określenie istniejących zależności, powinno przyczynić się do skutecznego kształtowania poprawności ortograficznej.

Wyjaśnienie przyczyn kłopotów ortograficznych uczniów podejmowali dydaktycy i psychologowie. Miały one charakter środowiskowy lub regionalny. Analizę tego zjawiska przedstawił m.in. I. Kiken. Swoje spostrzeżenia odniósł do szkół podstawowych i skupił się w nich przede wszystkim na zależności między błędami ortograficznymi i omyłkami. Z perspektywy czasu, zawarte tam spostrzeżenia wymagają weryfikacji, bowiem późniejsze, przeprowadzone w szkołach średnich badania E. Polańskiego czy prowadzone przeze mnie, nie potwierdzają takiej zależności. Omyłkom nie zawsze towarzyszą błędy.

W odróżnieniu od cytowanych autorów badania wpływu determinantów na poziom kompetencji ortograficznej uczniów prowadziłem w szkołach podstawowych, gimnazjach i liceach ogólnokształcących, w klasach programowo najwyższych dla danego cyklu kształcenia.

Sprawdziany ortograficzne, testy psychologiczne i ankiety zostały zróżnicowane, zależnie od poziomu kształcenia, na jakim były prowadzone.

Zróżnicowana skala trudności tekstów sprawdzianów ortograficznych pozwoliła na zastosowanie ujednoczonego przelicznika błędów drugorzędnych. Za błędy rażące uznałem niewłaściwe użycie *rz, ż, ch, h, ó, u*, cząstki *nie* z osobowymi formami czasownika, pisownię łączną przyimka z deklinującymi się częściami mowy.

Powyższe kryteria zastosowałem nie dla oceny prac, lecz dla celów statystycznych – badawczych.

Założeniem było bowiem określenie zależności między ilością błędów a poziomem poszczególnych determinantów.

Każdy uczeń otrzymał odpowiednio ułożony zestaw, co umożliwiło na wstępie zwięzłe omówienie celu badań i objaśnianie, w odpowiednim czasie, poleceń do wykonania poszczególnych zadań.

Poszukując odpowiedzi na pytanie, czy **wiek i płeć** mają wpływ na sprawność ortograficzną uczniów, postanowiłem rozbudować to zagadnienie o podział błędów ortograficznych na występujące w wyrażeniach (pojedynczych wyrazach lub związkach wyrazowych) i w tekście ciągłym (dyktando). Wybierając taką drogę, chciałem sprawdzić, czy występuje różnica w ilości błędów w wyrażeniach, a w dyktandach i jeśli tak, czy wykazuje ona związek z płcią i wiekiem badanych. Uczeń otrzymuje polecenie napisania kilku lub kilkunastu wyrażeń z trudnościami ortograficznymi, a po upływie kilkunastu minut pisze krótkie dyktando, po czym ponownie pisze ten sam, co poprzednio zestaw trudnych wyrażeń, oczywiście nie mając wglądu do wcześniejszego zapisu. Porównanie obu wersji zapisu wyrażeń z ortogramami pozwala uzyskać dodatkowo informację, czy popełnione błędy w pierwszym zapisie powtarzają się w drugim, czy są inne, zatem czy mamy do czynienia z określonym typem lub typami błędów, czy możemy mówić o braku sprawności ortograficznej. Uzyskane w ten sposób informacje pozwalają zorientować się, jaki jest poziom ortografii uczniów, a tym samym i całej klasy.

Przy badaniu **uwagi** posłużyłem się testem Bourdona (por. Jaroszyński 1925). Każdy uczeń otrzymał powielony test składający się z rzędów liter i w ciągu dwóch minut miał wykreślić z niego dwie, podane przez prowadzącego badanie, litery.

W każdej grupie badanych były to inne pary liter (w klasie III szkoły podstawowej *r* i *z*, w klasie VI *s* i *z*, w gimnazjum *n*, *u* i w liceum *n*, *m*). Owo zróżnicowanie liter nie jest przypadkowe. Im starsza młodzież wykonywała ćwiczenie, tym bardziej były do siebie podobne kształty wykreślanych liter. Uwaga, tak jak wiele innych funkcji, które wypełnia ludzki organizm, może być kształcona i doskonała, a ważny w tym procesie jest czynnik czasu. Zatem im dłużej uczestniczymy w procesie kształcenia i nauczania, tym bardziej rozwijamy uwagę, pamięć itp.

Przy obliczaniu wyników brałem pod uwagę zarówno szybkość, jak i dokładność wykonania zadania i posłużyłem się następującym wzorem:

$$D = \frac{100 \cdot P}{P + B}$$

gdzie:

D - dokładność ,

P – liczba poprawnych skreśleń,

B – liczba błędnych skreśleń.

W zależności od ilości poprawnych skreśleń w drugiej minucie pracy (czy było ich mniej, tyle samo czy więcej niż w pierwszej minucie), podzielono ankietowanych na trzy grupy (odpowiednio: uwaga malejąca, utrzymana i rosnąca), również z uwzględnieniem ilości błędów popełnionych w sprawdzianie.

Zagadnienia do części „**myślenie logiczne**” zostały skonstruowane na podstawie zbioru testów logicznych pt. *Mensa prezentuje. Zadania i testy na inteligencję*.

cję, *Sprawdź swoją inteligencję* (Eysenck 1992). Badania obejmowały trzy zasadnicze obszary aktywności umysłowej uczniów. Zadania zamieszczone w sprawdzianach myślenia logicznego składały się z sekwencji literowych, liczbowych i graficznych.

Dla poszczególnych grup badanych były one zróżnicowane pod względem stopnia trudności, stosownie do przeciętnych możliwości intelektualnych dziecka na danym etapie jego rozwoju.

Poprawna analiza i wnioskowanie, jako efekty logicznego myślenia, są podstawową umiejętnością w budowaniu i przyswajaniu reguł ortograficznych oraz w analizie porównawczej. Ponadto logiczne myślenie jest umiejętnością bardzo przydatną w budowaniu algorytmów.

**System preferencji**, to próba określenia dominującego zmysłu podczas uczenia się. Każde dziecko jest potencjalnie uzdolnione, ale nie jest to stan zdolności jednolity. Każdy człowiek ma charakterystyczny dla siebie temperament oraz styl uczenia się i pracy. Istnieje około dwudziestu metod określania stylu nauki.

Profesorowie Ken i Rita Dunnowie<sup>2</sup> (por. Dryden, Vos, 2000, s. 349 i dalsze) z St. Johns University w Nowym Jorku oferują jeden z najbardziej sprawdzonych sposobów.

„Ogólnie rzecz biorąc, nasz styl uczenia się zależy od kombinacji następujących czynników: w jaki sposób najbardziej przyswajamy informacje – czy najłatwiej uczymy się patrząc, słuchając, poruszając się, czy dotykając”.

Cytowani profesorowie w wyniku swoich badań odkryli, że:

„Tylko trzydzieści procent uczniów zapamiętuje trzy czwarte tego, co usłyszeli w trakcie godziny lekcyjnej.

Czterdzieści procent zapamiętuje trzy czwarte tego, co przeczytali lub zobaczyli. Wśród „wzrokowców” można wyróżnić dwa typy uczniów – jedni lepiej przetwarzają informację podaną w formie słownej, drudzy to, co zobaczą w formie wykresów lub ilustracji.

Piętnaście procent najlepiej uczy się poprzez dotyk. Tacy uczniowie muszą brać do ręki pomoce naukowe, pisać, rysować i angażować się w konkretne doświadczenia.

Kolejne piętnaście procent to uczniowie kinestetyczni. Oni uczą się najlepiej, kiedy mogą coś wykonywać fizycznie – uczestniczyć w prawdziwych doświadczeniach mających bezpośrednie odniesienie do ich życia”.

U każdego z nas zazwyczaj dominuje jeden ze sposobów percepcji, nierzadko w połączeniu z innym, nieco słabszym.

Michael Grinder (Adler, 1977), specjalista w dziedzinie programowania neurolingwistycznego, twierdzi, że w typowej klasie składającej się z trzydziestu uczniów, dwudziestu dwóch dysponuje zrównoważonymi możliwościami przyswajania informacji różnymi zmysłami. Potrafią sobie poradzić, gdy wiadomości są podawane w sposób wizualny, dźwiękowy lub kinestetyczny.

<sup>2</sup> Por. Dryden, Vos, 2000, s. 349 i dalsze.

Ze względu na ważność systemu preferencji w uczeniu, wciąż jeszcze niedocenianego i bagatelizowanego, badając ten czynnik, zastosowałem dwa sposoby, aby zweryfikować subiektywne lub tendencyjne (zgodne z oczekiwaniami badającego) odpowiedzi. Czy zabieg ten pozwolił na uzyskanie obiektywnych odpowiedzi, tego nie wiem. Na pewno jednak pozwolił je zobiektywizować.

Byłoby bardzo dobrze, gdyby nauczyciel posiadał pełne rozeznanie systemów preferencji swoich uczniów i mógł stosować podczas lekcji odpowiednie metody nauczania. Realizm spojrzenia na problem nakazuje zastrzec, że nie mam tu na myśli indywidualnej pracy z poszczególnym uczniem, ale na przykład stworzenie w obrębie zespołu klasowego grup: wzrokowców, słuchowców, dotykowców, kinestetyków. Aby ubiec ewentualne głosy krytyczne, zaznaczam, że lekcje musiałyby być bardzo starannie przygotowane, żeby pracując z jedną grupą, inne były zajęte realizacją zleconych im zadań. Jeżeli bowiem stosowana na lekcji metoda lub metody nie oddziałują na dominujący zmysł, to wtedy najczęściej występują kłopoty z nauką.

Rozpoznawanie własnych preferencji pozwala na samookreślenie systemu preferencji. Należy się tu liczyć ze znacznym subiektywizmem. Dzieci mogą zażywać wartości punktowe przy poszczególnych pytaniach, aby wykreować bardziej pozytywny wizerunek własny.

Do tabeli, którą trzeba było uzupełnić, należało wpisać w przeznaczone do tego miejsca odpowiednie słowa, których używamy na określenie doznań odbieranych za pośrednictwem poszczególnych zmysłów.

Nauka zweryfikowała także do niedawna panujące przeświadczenie, że kolor może mieć zastosowanie tylko w nauczaniu wczesnoszkolnym. Dziś już wiemy, że w nauczaniu, uczeniu się, bądź notowaniu barwa znacznie zwiększa szybkość, skuteczność i trwałość przyswajanej wiedzy na każdym poziomie edukacji.

Badanie **pamięci wzrokowej** przeprowadziłem, prezentując dwukrotnie tę samą ilustrację w odmiennych wersjach kolorystycznych. Zadaniem badanych było zapamiętanie i wypisanie możliwie wszystkich zmian, jakie zaszły między pierwszą a drugą ekspozycją.

Dla każdego poziomu była to inna ilustracja. Im wyższy poziom nauczania, tym więcej różnic zawierały prezentowane ilustracje i były one bardziej detaliczne.

Komponent wizualny (podkreślenie, pisanie dużych liter obejmujących trudne fragmenty wyrazów itp.) odgrywa bardzo ważną rolę w nauczaniu ortografii. Na temat wzoru graficznego w nauczaniu ortografii interesująco pisze D. J. Bogojawlenskiej (1966). Polska autorka, pedagog, A. Mitrinowicz – Modrzejewska (1968), zwróciła uwagę na rolę barwy w dydaktycznych środkach wizualnych, który to czynnik (dotąd mało wykorzystywany w dydaktyce), jak sądzę, można by z powodzeniem uwzględnić w szczególności przy nauczaniu ortografii na różnych poziomach kształcenia.

Znajomość **zasad pisowni** jest jednym z ważniejszych determinantów i w znacznym stopniu wpływa na poprawność ortograficzną. Wynika to w dużej mierze z faktu, iż polska ortografia opiera się na czterech podstawowych zasadach

(fonetycznej, historycznej, morfologicznej i umownej), z których wynikają liczne uregulowania szczegółowe, niekiedy dla przeciętnego „konsumenta pisowni” sprzeczne (np. pisownia *-arz, -erz* w zakończeniach, ale jednocześnie: *bagaż, pejzaż, reportaż, papież*; możliwość zapisu wielką lub małą literą niektórych nazw lub wydarzeń itp.).

Ponadto warto przypomnieć, że polski język pisany kształtował się na podstawie alfabetu łacińskiego, który okazał się niewystarczający do graficznego oznaczenia wszystkich dźwięków występujących w polszczyźnie mówionej. Niedobór ten uzupełniono, stosując dwuznaki, trójznaki i znaki diakrytyczne. Proces dostosowywania alfabetu łacińskiego do potrzeb naszego języka nie postępował bezproblemowo, o czym świadczą pewne niekonsekwencje, jakie zachowały się po dziś dzień w tradycji pisemnej, np. trojako oznaczana jest miękkość głosek – dwuznakiem: *ciocia, siarka, ziemia*; znakiem diakrytycznym: *coś, ćpun, źrebak* oraz bez żadnego znaku nad literą odpowiadającą spółgłosce miękkiej, jeśli występuje ona przed samogłoską *i*, np.: *siwy, ciskać, zima* ( w tego typu wyrazach samogłoska *i* pełni zarówno funkcję zgłoskotwórczą jak i jest znakiem miękkości).

Różnorodne pułapki i niekonsekwencje, przekonują, że nie można ich wyjaśnić, odnosząc się tylko do jednego uniwersalnego kryterium.

Wiadomości teoretyczne dotyczące zasad idą na ogół w parze z poziomem pisowni.

Badania, czy istnieje **zależność między sprawnością ortograficzną a płcią** prowadziłem dwutorowo w tekście ciągłym i w wyrażeniach w ten sposób, że czytałem dzieciom tekst dyktanda i listę wyrażen, które one miały zapisać. Następnie dokonałem analizy, ile dziewcząt i chłopców popełniło w sprawdzianie i wyrażeniach błędy w przyjętych przedziałach.

**Wskaźniki uzyskane w badaniach relacji między sprawnością ortograficzną, a płcią wśród uczniów klas trzecich są w dużej mierze zależne od cech psychoosobowościowych.** Przypuszczenie swoje opieram m.in. na zmiennych relacjach w przedziałach ilości błędów niezależnie od płci oraz na własnym doświadczeniu w pracy z dziećmi młodszymi.

Jednym z ważniejszych determinantów (Polański 1995) jest **pamięć wzrokowa**.

Z tego względu respondenci poddani byli trzem różnym próbom:

- a) ilustracje,
- b) wyróżniki barwne,
- c) wyróżniki graficzne.

Ilustracje barwne prezentowałem w kolejności: najpierw wersja *a*, potem *b* (po 30 sek. każdą). Po zakończeniu prezentacji poprosiłem, aby uczniowie wpisali na załączoną kartę odpowiedzi zapamiętane elementy, którymi różniły się obydwie prezentacje.

Wyróżniki barwne to zaznaczone na kolorowo ortogramy. Eksponowałem je, podobnie jak ilustracje barwne przez 30 sek., po czym poprosiłem badanych o wpisanie na kartę odpowiedzi, oznaczonych kolorystycznie ortogramów, które zapamiętali. Ponad połowa respondentów udzieliła od 4 do 7 poprawnych odpo-



wiedzi i tylko 23 osoby podały od 8 do 10 ortogramów barwnych. Niepokojący jest fakt, że około 1/3 ankietowanych miała od 0 do 3 poprawnych wskazań. Wynika stąd, że pamięć wzrokowa u znacznej części trzecioklasistów wymaga treningu usprawniającego.

**Wyróżniki graficzne**, to ortogramy wyróżnione krojem czcionki. Postępowanie podobne jak przy opisanych wyżej wyróżnikach barwnych.

Jednocześnie potwierdziła się prawidłowość, że **im więcej różnic zauważonych i zapamiętanych w prezentacji obrazkowej, tym mniej błędów w sprawdzianie ortograficznym**.

Obok pamięci wzrokowej ważną rolę odgrywa w nauczaniu ortografii **pamięć słuchowa**. Badanie tego determinantu polegało na przeczytaniu przygotowanego tekstu opowiadania, po którego wysłuchaniu uczniowie mieli odpowiedzieć na dotyczące jego treści pytania.

Na 5 pytań dotyczących treści wysłuchanego opowiadania spośród 234 ankietowanych 149 odpowiedziało poprawnie na 2 lub 3 pytania; z tej liczby najwięcej, bo 57 to uczniowie, którzy w sprawdzianie ortograficznym popełnili od 6 do 10 błędów. Niemal tyłu samo nie udzieliło żadnej odpowiedzi lub odpowiedziało na 1 pytanie (48), co udzieliło 4 lub 5 poprawnych odpowiedzi. Te proporcje nie są więc najkorzystniejsze. Sądzę, że taki stan wynika z faktu, iż pamięć słuchowa u wielu dzieci w okresie nauczania wczesnoszkolnego jeszcze się kształtuje (mogłoby być interesujące zbadanie poziomu pamięci słuchowej u trzecioklasistów uczęszczających do szkół muzycznych).

W badaniu **uwagi** posłużyłem się testem Bourdona. Uczniowie otrzymali polecenie, aby w ciągu dwóch minut wykreślić możliwie jak najwięcej podanych liter. Dla klas trzecich szkoły podstawowej były to **r** i **w**, ponieważ wyraźnie różnią się kształtem, co ułatwia wyselekcjonowanie ich w ciągu różnych liter.

Dość ciekawie przedstawia się podział uczniów, jeśli chodzi o ten typ uwagi. Otóż ponad połowa (122) odznacza się uwagą malejącą, z czego niemal połowa (52) mieści się w środkowej strefie popełnianych błędów (6–10). Charakterystyczny jest układ respondentów, którzy popełnili 0–2 błędy – w poszczególnych kategoriach uwagi są to kilkunastoosobowe grupy. Zastanawiające jest, że wśród uczniów z uwagą malejącą, jak i rosnącą najliczniejsze grupy (odpowiednio 52 i 26) popełniły 6–10 błędów oraz, że „w tym przedziale błędów” jest zaledwie pięcioro uczniów z **uwagą zrównoważoną**. Warto zwrócić uwagę na prawidłowość występującą w grupie uczniów, którzy popełnili 11–21 błędów. Jest tu najmniej osób (7) z uwagą rosnącą i po 21 osób z uwagą utrzymaną i malejącą. Odnosząc się do wyników ogółem, należy odnotować, iż najliczniejszą grupę stanowią uczniowie, którzy popełnili 6–10 błędów (83) i podobne liczebnie pozostałe grupy uczniów (od 43 do 59).

Uznałem, że interesujące może być określenie **systemu preferencji zmysłowych** respondentów i w tym celu poprosiłem o wypełnienie tabel w których ankietowani sami określali własne doznania zmysłowe, a tabela, w której uczniowie wpisywali wyrazy, których używają na określenie doznań

zmysłowych, miała weryfikować ich samoocenę wyrażoną w poprzedniej tabeli. To swoiste „podwójne zabezpieczenie” zastosowałem dla zobiektywizowania wyniku badania. Powszechnie bowiem wiadomo, że dzieci młodsze mają tendencje do zawyżania samooceny. Czynią tak właściwie z dwóch powodów, by korzystniej zaprezentować się na tle klasy i by przypodobać się swojej nauczycielce. Ta konkluzja wynika z własnych doświadczeń potwierdzonych spostrzeżeniami psychologów i pedagogów, z którymi rozmawiałem przed opracowywaniem przywoływanych wcześniej ankiet.

Wśród trzecioklasistów, którzy popełnili w sprawdzianie ortograficznym 11–21 błędów, najliczniejszą grupę stanowią słuchowcy; w pozostałych grupach według ilości błędów przeważają dość wyraźnie osoby o zrównoważonych doznaniach zmysłowych. U uczniów klas szóstych wymienione relacje układają się odmiennie. Najliczniejszą grupę wśród osób, które popełniły najmniej błędów, stanowią wzrokowcy, natomiast wśród tych, którzy popełnili najwięcej błędów w sprawdzianie ortograficznym, dominują osoby o zrównoważonym systemie preferencji.

Wśród uczniów, którzy popełnili 0–2 błędy w sprawdzianie ortograficznym, z wyjątkiem kinestetyków (4), pozostałe trzy grupy są zbliżone wielkością, kilkunastoosobowe.

Najliczniejszą grupę stanowią uczniowie o **zrównoważonym systemie preferencji** (89), najmniej liczną **kinestetycy** (29). Sumarycznie ankietowani z tych dwu grup stanowią niemal połowę badanych.

W badanej grupie nie ma zależności wprost między sprawnością ortograficzną a umiejętnością **myślenia logicznego**.

Na poziomie nauczania wczesnoszkolnego najczęściej (4–5) spośród podanych zasad ortograficznych wskazali uczniowie, którzy popełnili w sprawdzianie ortograficznym najmniej błędów. Natomiast wśród tych, którzy mieli najwięcej (11–21) błędów, nikt nie wykazał się znajomością wszystkich podanych w teście zasad; niemal tyle samo uczniów (24 i 25) podało 0–1 lub 2–3 reguły ortograficzne. Wyniki badań pozwalają stwierdzić, że **istnieje zależność między znajomością reguł ortograficznych a sprawnością ortograficzną**. Niepokojący jest fakt, że już na etapie nauczania wczesno- szkolnego około 30% dzieci praktycznie nie zna reguł ortograficznych.

W literaturze przedmiotu (Pasierbiński, Starościak 1951, Polański 1973 i 1995, Jaworski 1975 i 1991, Jędrzejczak 1985) analizowany czynnik jest ważnym, ale nie pierwszoplanowym warunkującym poprawność ortograficzną. Nie należą do rzadkości przypadki, gdy ludzie nie znający reguł ortograficznych lub znający je w zakresie podstawowym, piszą poprawnie i na odwrót, ci, którzy znają reguły, robią błędy. Niemniej jednak uczniowie powinni znać przynajmniej podstawowe zasady ortograficzne.

**Badania znajomości reguł i ich związku z kompetencją ortograficzną uczniów** przeprowadziłem w następujący sposób: uczniowie otrzymali ankietę, w których podane były przykłady wyrazów z trudnościami ortograficznymi, a za-

daniem uczniów było obok wyrazu lub wyrazów z ortogramami wpisać odpowiednią regułę.

Z analizy materiału badawczego wynika, że istnieje zależność między znajomością reguł ortograficznych a sprawnością ortograficzną. Na etapie nauczania wczesnoszkolnego około 30% dzieci nie zna reguł ortograficznych.

W klasach III szkół podstawowych istnieje wyraźna zależność między ilością przeczytanych książek a sprawnością ortograficzną. Spośród dzieci deklarujących, że przeczytały więcej niż 20 książek, tylko dwie osoby znalazły się wśród tych, którzy w sprawdzianie ortograficznym popełnili 11–21 błędów, wobec 22, którzy popełnili 0–2 błędy ortograficznych. Natomiast wśród czytających „incydentalnie” aż 27 osób popełniło w sprawdzianie ortograficznym 11–21 błędów. Należy odnotować, że 25 osób spośród badanych nie pamiętało, ile przeczytali książek. Zasadnie można przypuszczać, że jest to grupa, która po prostu nie czyta.

W klasie trzeciej nie występuje ocena z języka polskiego, ponieważ w nauczaniu wczesnoszkolnym obowiązuje jedna ocena opisowa.

Uczniowie klas trzecich kończą etap przygotowawczy do nauczania przedmiotowego. Przeprowadzone na tej grupie respondentów badania były interesującą próbą określenia zależności między sprawnością ortograficzną a determinantami ją warunkującymi. **Najistotniejsze wydaje się, aby w edukacji wczesnoszkolnej dzieci opanowały nawyk systematycznego czytania i porządnie znały podstawowe uregulowania poprawnościowe pisemnej odmiany języka ojczystego.**

Etap kształcenia propedeutycznego jest swego rodzaju „fundamentem edukacyjnym”. Dlatego opanowane umiejętności i nawyki mają bardzo ważne znaczenie dla wielu późniejszych poczynań, nie tylko edukacyjnych.

Wśród uczniów klas VI istnieje zależność między sprawnością ortograficzną a płcią. Znacznie korzystniejsze wyniki osiągają dziewczęta. Przypuszczalnie, obok cech osobowościowych na niski poziom sprawności ortograficznej wśród chłopców znaczący wpływ mają rodzaje się w tym wieku zainteresowania (piłka, modelarstwo, karate, dżudo), którym poświęcają niewspółmiernie dużo czasu. Wśród chłopców zaznaczył się bardzo wyraźny regres poprawności ortograficznej, dziewczęta natomiast wykazały się ustabilizowaną na dobrym poziomie sprawnością ortograficzną.

Uzyskane wyniki uprawniają do stwierdzenia, że w grupie uczniów kończących szkołę podstawową zarysowuje się dość wyraźnie **wyższa sprawność ortograficzna wśród dziewcząt**. Badanie **pamięci**, jednego z najważniejszych determinantów w uczeniu się, przeprowadziłem dwutorowo (porównywanie obrazków barwnych i ekspozycja wyróżników w wyrazach zawierających ortogramy). Badałem **pamięć wzrokową**. Zadaniem uczniów było zapamiętanie różnic w dwu kolejno prezentowanych ilustracjach.

Z własnych doświadczeń i obserwacji odnoszę wrażenie, że ten jeden z ważniejszych dla sprawności ortograficznej determinantów rozwija się samoistnie, nie jest ćwiczony, a tym samym rozwijany. Ponadto uważam, że istniejący stan

rzeczy jest wynikiem „inwazji obrazkowej”: telewizji, video, Internetu. Natłok informacji zaciera z czasem ostrość spojrzenia. Zapamiętuje się tylko kontury, duże elementy, kontrastowe kolory.

Porównanie i zapamiętanie różnic w ilustracjach barwnych miało na celu określenie ogólnego poziomu sprawności pamięci wzrokowej, jednego z głównych determinantów w nauczaniu ortografii.

Bliższe i bardziej precyzyjne określenie związku pamięci wzrokowej z ortografią mają na celu badania barwnych i graficznych wyróżników, które polegają na zapamiętaniu ortogramów wyróżnionych barwą lub krojem czcionki.

Wyróżniki graficzne miały wskazania zbliżone do barwnych; najczęściej uczniów (112) podało poprawnie od 6 do 10 ortogramów wyróżnionych graficznie. W tej grupie 90 uczniów w sprawdzianie ortograficznym popełniło 0–2 i 3–5 błędów. Należy zwrócić uwagę, że we wszystkich grupach wyodrębnionych według kryterium ilości popełnionych błędów ortograficznych w sprawdzianie tylko niewielu (26) uczniów wskazało poprawnie od 11 do 15 graficznie wyróżnionych ortogramów.

Badanie **pamięci słuchowej** prowadziłem podobnie jak w klasach trzecich, tzn. po przeczytaniu tekstu opowiadania poprosiłem uczniów o udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące treści tekstu.

Wśród szóstoklasistów zwraca uwagę podobna tendencja, tyle że w grupach osób, które popełniły 3–5 i 0–2 błędy. Wskazanie, że najczęściej osób z uwagą rosnącą jest w grupie, która popełniła najczęściej błędów (11–21) w sprawdzianie, moim zdaniem, wyjaśnić można tylko w ten sposób, że uwaga rosnąca jest u tych dzieci uwagą „płytką” tzn. o słabym i niskim skupieniu lub, że są oni w stanie utrzymać uwagę przez dłuższy czas, ale przy wykonywaniu stosunkowo prostych, o charakterze schematycznym (np. wykreślanie liter) czynności. Natomiast przy czynnościach złożonych, do jakich należy np. pisanie dłuższych form wypowiedzi lub sprawdzianów ortograficznych, uwaga wyraźnie słabnie.

Skłonność taka (najliczniejszych grup uczniów z uwagą malejącą) utrzymuje się wśród gimnazjalistów niezależnie od ilości błędów popełnionych w sprawdzianie ortograficznym. Racjonalny sposób wyjaśnienia tych sprzecznych z oczekiwaniami tendencji można wiązać z procesami dojrzewania oraz poszukiwania i kształtowania zainteresowań. Rozumowanie takie zdaje się potwierdzać sytuacja wśród młodzieży licealnej, gdzie jest niemal jednakowa ilość uczniów z uwagą malejącą i rosnącą.

Tendencją dominującą jest, że wraz z wiekiem, a tym samym wyższym poziomem kształcenia, sukcesywnie wzrasta liczba uczniów o różnych typach uwagi dominującej wśród tych, którzy popełniają najmniejszą ilość błędów w zespole klasowym.

Sądzę, że taki stan rzeczy nie jest tylko prostym przełożeniem relacji błęd – uwaga, ale efektem nie utrwalonych lub słabo utrwalonych obrazów graficznych słów. To z kolei wiąże się z bardzo niskim poziomem czytelnictwa wśród młodzieży, o czym szczegółowo w innym miejscu artykułu.

Zależność między **preferencjami doznań zmysłowych** a sprawnością ortograficzną w tej grupie badanych układa się interesująco. Spośród 237 u 73 osób dominujące są doznania wzrokowe i zrównoważone. Zastanawiająca jest dość liczna (24) grupa o zrównoważonym systemie doznań wśród dzieci, które popełniły od 11 do 21 błędów.

Badanie sprawności **myślenia logicznego** przeprowadziłem za pomocą sprawdzianu zbudowanego na podstawie dostępnego testu MENSA i w konsultacji z psychologami Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Zduńskiej Woli.

Najliczniejsza grupa z największą ilością (6–10) poprawnych rozwiązań zadań logicznych (39 osób) występuje wśród uczniów, którzy w sprawdzianie ortograficznym popełnili 3–5 błędów (tab. 25 i wykres 20). Spośród tych, którzy w sprawdzianie ortograficznym popełnili najmniej (0–2) błędów, ponad połowa (29) osób rozwiązała 6–10 zadań logicznych. Również 29 osób było, tyle że wśród tych, którzy popełnili najwięcej (11–21) błędów. Najliczniejsza grupa (120) osób rozwiązała 3–5 zadań logicznych.

Podobnie jak w klasach młodszych, najlepszą znajomością **reguł ortograficznych** wykazują się ci, którzy mieli w dyktandzie najmniej błędów, to jednocześnie jest tu stosunkowo liczna grupa 21 uczniów, którzy wykazali się znajomością 6–10 zasad na dziesięć podanych w teście, a w sprawdzianie ortograficznym popełnili 11–21 błędów. Na uwagę zasługuje fakt, że wśród tych, którzy napisali sprawdzian bezbłędnie lub popełnili 1, 2 błędy, nie ma nikogo, kto nie znałby lub znał nie więcej, jak dwie z podanych zasad oraz że znających 6–10 zasad jest w tej grupie dwukrotnie więcej niż tych, którzy wykazali się znajomością 3–5 reguł. Sumarycznie ponad 50% ankietowanych (132 osoby) wykazało się znajomością 6–10 zasad ortograficznych. Niemal 1/3 ankietowanych – 61 osób, nie zna lub zna śladowo reguły ortograficzne.

W tej grupie badanych korelacja jest przeciętna. Mimo to dość wyraźnie zarysowuje się zależność, że **im uczeń zna więcej zasad, tym mniej popełnia błędów ortograficznych**. Sądzę, że prawidłowością jest, że ta zależność na poziomie kształcenia podstawowego kształtuje się wyraziście.

Istnieje wyraźna zależność między ilością **czytanych książek** a sprawnością ortograficzną. Zaskakująco niski jest wskaźnik czytelnictwa. Wśród uczniów, którzy w sprawdzianie ortograficznym popełnili 0–2 błędy 28 czyta 0–9 książek, czyli bądź nie czyta w ogóle lub jeśli, to nawet nie jedną książkę miesięcznie. W tym przypadku wysoką sprawność ortograficzną można wytłumaczyć stosunkowo niewielkim i jednocześnie prostym materiałem ortograficznym. W grupie tych, którzy popełnili 11–21 błędów aż 34 osoby czytają 0–9 książek. Na uwagę zasługuje, że cztery osoby przyznały, że nie czytają (to jest dopiero szósta klasa!), a 25 stwierdziło, że nie pamięta, ile przeciętnie czyta książek. Duża grupa uczniów zadeklarowała, że czyta od 11 do 19 książek. Ogólnie niski jest poziom czytelnictwa, tylko 19 uczniów zadeklarowało, że czyta więcej niż 20 książek rocznie (ok. 2 miesięcznie). Niezadowolający poziom czytelnictwa jest jedną z przyczyn niskiej sprawności ortograficznej.

Istnieje wyraźna zależność dodatnia między **oceną** z języka polskiego a ilością błędów popełnianych przez uczniów (mimo że wydawałoby się, że ocena nauczyciela niesie ze sobą dużą dozę subiektywizmu).

Warto podkreślić, że w klasie szóstej szkoły podstawowej wśród uczniów, którzy w sprawdzianie popełnili 0–2 i 3–5 błędów, nie ma takich, którzy mieliby z języka polskiego ocenę dopuszczającą oraz takich, którzy mieliby celujący lub bardzo dobry, a w sprawdzianie sytuowali się w grupie tych, którzy popełnili 6–10 i 11–21 błędów. Uczniowie z największą ilością błędów z języka polskiego mają co najwyżej ocenę dostateczną, w większości jednak dopuszczającą. Najliczniejsza jest grupa tzw. „średniaków”, to znaczy takich, którzy popełniają od 3–5 błędów i mają z języka polskiego ocenę dobrą lub dostateczną – 83 osoby, tj. niemal 1/3 ankietowanych. Tak więc, można powiedzieć, że **istnieje odpowiedniość między oceną z języka polskiego a poziomem kompetencji ortograficznej**.

Badania w klasach programowo najwyższych w szkole podstawowej potwierdzają zależności między sprawnością ortograficzną a badanymi determinantami. Jednocześnie sygnalizują kilka niebezpiecznych zjawisk (niski poziom czytelnictwa, słabą znajomość reguł ortograficznych, wysoki odsetek respondentów z uwagą malejącą) oraz potwierdzają odpowiedniość ocen z języka polskiego i sprawności ortograficznej, rolę pamięci wzrokowej i słuchowej w nauczaniu ortografii. Reasumując, mogę stwierdzić na podstawie prowadzonych badań, że u uczniów kończących szkołę podstawową daje się zauważyć pewne niepokojące symptomy, które bardziej wyraziście wystąpią u gimnazjalistów.

Badanie zależności determinantów kompetencji ortograficznej uczniów w trzecich klasach gimnazjum mają znaczenie szczególne, ponieważ jest to jednocześnie określenie kompetencji ucznia na krótko przed podjęciem nauki w szkole średniej.

**Sprawdzian ortograficzny** składał się z dwóch części: dyktanda i wyrażeń zawierających trudności ortograficzne

Badanie metodą statystyczną potwierdza istnienie w tej grupie młodzieży zależności między sprawnością ortograficzną a płcią.

Badanie **barwnych wyróżników** ortograficznych miało podobny przebieg jak w szkole podstawowej, z tą różnicą, że plansze demonstracyjne zawierały trudniejsze wyrazy lub takie, w których były dwa ortogramy.

Istnieje istotna korelacja między ilością różnic zapamiętanych z prezentacji obrazkowej a ilością błędów w sprawdzianie ortograficznym u uczniów klas III gimnazjalnych. Im więcej wykrytych różnic w teście na pamięć wzrokową, tym mniej błędów w sprawdzianie ortograficznym.

**Graficzne wyróżniki**, podobnie jak barwne, miały odpowiednio wyższy stopień trudności. Liczba poprawnych wskazań określiłbym jako średnią: tylko 13 osób w najwyższym przedziale od 16 do 20 poprawnych wskazań i aż 106 na najniższym poziomie od 0 do 6 wskazanych wyróżników.

Do badania **pamięci słuchowej** posłużyłem się tekstem *Wpływ człowieka na klimat*. Na pytania dotyczące jego treści respondenci udzielili następujących odpowie-

dzi. Najwięcej uczniów – (60) udzieliło od 2 do 4 poprawnych odpowiedzi; Wszyscy oni w sprawdzianie znaleźli się w przedziale 3–5 błędów. Natomiast najwięcej poprawnych rozwiązań – od 5 do 7 – udzielili uczniowie, którzy w sprawdzianie popełnili najmniej błędów. Są to jednak wskazania na poziomie niezadowolającym (25–35%), jeżeli pamiętać, że wszystkich ortogramów było 20.

Przypuszczam, że tak niskie wyniki mają związek ze słabą koncentracją i nieumiejętnością spostrzegania. Trudno jednak oczekiwać od uczniów dobrych wyników, skoro nie ćwiczą pamięci wzrokowej (często nie wiedzą, jak to robić).

Na podobnym poziomie istnieje zależność między sprawnością ortograficzną a uwagą. Zaobserwowane zjawisko wyraźnej dominacji osób z uwagą malejącą w tej grupie respondentów wymaga, moim zdaniem, specjalistycznych szczegółowych badań dla jego zweryfikowania lub zainteresowania nim.

Przeważająca ilość respondentów z uwagą malejącą może potwierdzać wcześniejszą hipotezę, że jedną z przyczyn niezadowolającego poziomu ortograficznego w gimnazjach jest słaba umiejętność lub wręcz całkowicie nieumiejętność koncentracji uwagi.

Badania testem Bourdona pozwalają jednocześnie zaobserwować kłopoty uczniów z podzielnością uwagi. Poprawa tego stanu wymaga systematycznych i specjalistycznych ćwiczeń.

Badanie systemów **preferencji** zmysłowych w nauce dało dość zaskakujące wyniki. Oto wyraźnie przeważają słuchowcy (87) i uczniowie o zrównoważonym systemie doznań zmysłowych (81). Zastanawia bardzo niski wskaźnik osób o preferencjach wzrokowych (44).

W badanych grupach zauważalna jest prawidłowość, że osoby, które w sprawdzianie ortograficznym popełniły mniej błędów, rozwiązały poprawnie więcej zadań logicznych. Pewne odstępstwa od tej prawidłowości daje się zauważyć w klasach trzecich.

Na poziomie gimnazjum jawi się niepokojący sygnał. Oto z jednej strony 42 osoby wśród mających 0–2 błędy w sprawdzianie ortograficznym wykazuje „śladową” znajomość **reguł**, 0–2 na trzynaście podanych w teście, z drugiej 2/3 wszystkich, w których pracach było 11–21 błędów, nie zna w ogóle lub zna pojedyncze zasady pisowni. Mimo iż znajomość reguł nie jest głównym czynnikiem warunkującym poprawną pisownię, to okazuje się, że nieznanie zasad jest ponad wszelką wątpliwość czynnikiem proces ten utrudniającym.

Stwierdziłem brak istotnej korelacji między sprawnością ortograficzną a znajomością reguł ortograficznych.

Niezadowolająca znajomość reguł i dość słabe korelacje innych determinantów ze sprawnością ortograficzną na poziomie gimnazjalnym możliwe są w pewnym sensie do zniwelowania poprzez **czytelność**. Był to kolejny badany determinant.

Charakterystyczne dla tej kategorii respondentów jest, że we wszystkich grupach według ilości błędów popełnionych w sprawdzianie ortograficznym, najwięcej uczniów czyta 0–9 książek rocznie, jest to 171 osób na 248 badanych. Tylko

czterech ankietowanych czyta ponad dwadzieścia książek rocznie, a jednocześnie aż 18 uczniów podaje, że nie pamięta ile książek przeczytało lub że w ogóle nie czyta. Można odnieść wrażenie, że na poziomie gimnazjum rozpoczyna się proces wtórnego analfabetyzmu funkcjonalnego u polskiej młodzieży, a z całą pewnością, wyraźnie uwidacznia.

Sprawność ortograficzna jest jednym ze składników **oceny z języka polskiego**. W wielu przypadkach poziom poprawności ortograficznej jest odpowiedni do oceny z przedmiotu.

Wśród uczniów, którzy w sprawdzianie popełnili 0–2 i 3–5 błędów, nie ma takich, którzy mieliby z języka polskiego ocenę dopuszczającą, celującą lub bardzo dobrą, a w sprawdzianie lokowali się w grupie tych, którzy mieli 6–10 i 11–21 błędów. Uczniowie z największą ilością błędów z języka polskiego mają co najwyżej ocenę dostateczną, w większości jednak dopuszczającą. Wyraźnie najlicniejsza grupa spośród badanych (95), niezależnie od ilości błędów w sprawdzianie ortograficznym, ma z języka polskiego ocenę dobrą. Na uwagę zasługuje fakt, że uczniowie, którzy popełnili w sprawdzianie od 11–21 błędów, mają z języka polskiego w większości (12) oceny dopuszczające, nieliczni (5) oceny dostateczne. Tak więc, można powiedzieć, że istnieje odpowiedniość między oceną z języka polskiego a poziomem kompetencji ortograficznej.

Uzyskane wyniki badań, choć nie mogą być podstawą do uogólnień, są wyraźnym sygnałem, że etap kształcenia gimnazjalnego, przynajmniej w obszarze kompetencji ortograficznych, przeżywa poważny kryzys. Załamuje się związek większości determinantów ze sprawnością ortograficzną. Poziom tejże jest również daleki od oczekiwania.

Interesująco rysuje się badanie licealistów, choćby dlatego, że jest próbą odpowiedzi na pytanie, czy kryzys kompetencji gimnazjalistów to zapowiedź poważniejszego załamania, czy tylko zjawisko przejściowe?

Wśród młodzieży szkół średnich, zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców, daje się zauważyć znacznie korzystniejsze relacje niż ma to miejsce w gimnazjum i szkole podstawowej. Oto ponad połowa dziewcząt (60) popełniła w wyrażeniach 0–2 błędów i niemal połowa (48,6%) w dyktandzie, zaś wśród chłopców ponad połowa (54,2%) popełniła 3–5 błędów w wyrażeniach i niemal połowa (48,6%) 0–2 błędy w dyktandzie. Warto zaznaczyć, że w żadnej z pozostałych badanych grup, relacje te nie kształtują się tak korzystnie.

Na uwagę zasługuje fakt, że w tej grupie respondentów nikt nie popełnił w dyktandzie 11 i więcej błędów. W wyrażeniach tylko 8 osób przekroczyło próg 11 błędów. Jednocześnie niemal połowa badanych zarówno w dyktandzie, jak i w wyrażeniach popełniła od 0 do 2 błędów.

W tej grupie badanych istnieje zatem zależność między sprawnością ortograficzną a **uwagą**. Należy podkreślić, iż zarówno dziewczęta, jak i chłopcy w sprawdzianie ortograficznym nie popełnili powyżej 10 błędów, natomiast w wyrażeniach zarówno uczennice, jak i uczniowie, którzy popełnili 11–21 błędów, stanowią odpowiednio 2,7% i 3,5% .



Wśród licealistów 96 uczniów z ilością błędów 0–5 w dyktandzie wskazało 6–13 różnic na 25 wszystkich. Tylko siedmioro respondentów poprawnie wskazało powyżej dwudziestu różnic. Znakomita większość badanych (146) wskazała od 6 do 20 różnic. Wynika stąd, że **pamięć wzrokowa** jest na średnim poziomie. Może to być skutkiem słabo wyćwiczonej umiejętności spostrzegania lub kłopotów (często nieświadomych) z koncentracją uwagi. Wiele wskazuje na to, że często wymienione dysfunkcje występują łącznie.

W porównawczej prezentacji obrazowej respondenci, którzy zapamiętali więcej różnic, popełnili mniej błędów w sprawdzianie ortograficznym.

Wiąże się to z wpływem obrazu na zapamiętywanie ich pisowni. Rolę zmysłu wzroku w nauczaniu ortografii podkreśla również literatura przedmiotu (Rhieme 1905).

Uczniowie, którzy w sprawdzianach ortograficznych popełnili od 0 do 2 i od 3 do 5 błędów, stanowią najliczniejszą – 129 osobowa grupę; wskazali oni 6–13 i 14–20 różnic. Tylko 7 osób odnotowało powyżej 20 wskazań. Warto zwrócić uwagę, że na 168 uczniów tylko 23 popełniły w sprawdzianie ortograficznym od 6 do 10 błędów, przy średnim poziomie wskazań elementów różnicujących obydwie prezentacje ilustracji barwnej.

Drugi etap badania pamięci wzrokowej – barwne wyróżniki – to wysoki odsetek poprawnych wskazań na średnim i wysokim poziomie. Tylko 32 osoby spośród 168 ankietowanych wskazały do 10/30 barwnych wyróżników.

Wyróżniki graficzne to ostatnia część badania pamięci wzrokowej. Dodatkowe utrudnienie polegało na tym, że sprawdzian składał się z wyrazów z 1, 2 i 3 trudnościami ortograficznymi.

Dwie grupy uczniów, którzy w sprawdzianie ortograficznym popełnili najmniej błędów, mają najwyższy wskaźnik trafnych wskazań wyróżników graficznych, 120 uczniów wskazało od 11 do 30 ortogramów.

Pamięć słuchową badałem podobnie jak poprzednio. Uczniowie do podanego tekstu otrzymali siedem pytań dotyczących jego treści, na które mieli udzielić odpowiedzi. Podobnie jak przy poprzednich determinantach, tak i tutaj ci, którzy popełnili w sprawdzianie ortograficznym najmniej błędów, udzielili najwięcej – od 5 do 7 – poprawnych odpowiedzi. Jednak tylko lub aż 12 osób nie udzieliło żadnej, bądź jedną poprawną odpowiedź.

W tej grupie badanych **istnieje zatem zależność między sprawnością ortograficzną a uwagą**. Zauważalna jest tu prawidłowość, że mniej błędów popełniają osoby, u których przeważa uwaga rosnąca. Odmiennie ukształtowała się sytuacja w grupie osób, które popełniły w sprawdzianie 3–5 błędów. Jest tu ponad dwukrotnie więcej osób z uwagą malejącą niż rosnącą. Bardzo wyraźna jest też dysproporcja wśród osób z uwagą malejącą i rosnącą, na rzecz tej drugiej w przedziale błędów 6–10.

Sumarycznie zbliżona liczebnie jest grupa uczniów z uwagą malejącą, natomiast zaledwie trzy osoby spośród badanych mają uwagę utrzymaną. W tej sytuacji pozytywnie należy odebrać fakt, że niemal połowa badanych licealistów

znalazła się w grupie osób, które w sprawdzianie ortograficznym popełniły 0–2 błędy.

Jest to obiektywnie bardzo wysoki wskaźnik i porównywalnie wykładnik swoistego przełomu, który, jak sędzę, jest w dużej mierze skutkiem opanowanego na dobrym poziomie myślenia analityczno-syntetycznego oraz stabilnie utrwalonych obrazów graficznych pojęć z zakresu zasobu leksykalnego uczniów i zasad regulujących normy poprawnościowe. Tę tezę zdaje się potwierdzać również fakt, że wśród młodzieży licealnej nikt nie popełnił w sprawdzianie więcej niż 10 błędów.

W uczestniczącej w badaniach grupie uczniów licealiści o zrównoważonym systemie **preferencji** stanowią najliczniejszą grupę wśród uczniów, którzy popełnili w sprawdzianie najmniej błędów. Zwraca uwagę bardzo wyraźna dominacja słuchowców w grupie osób, które popełniły 6–10 błędów. Pozostałe wartości rozkładają się równomiernie. W grupie młodzieży licealnej na wszystkich poziomach według ilości błędów bardzo wyraźnie (przeważnie dwukrotnie) przeważają osoby o zrównoważonym systemie preferencji.

Zastanawiający jest stosunkowo niski, na wszystkich poziomach, odsetek „wzrokowców”. Ten zmysł w ortografii ma szczególne znaczenie. Osiągnięte przez badanych wyniki pozwalają stwierdzić, że wśród najliczniejszej grupy o preferencjach zrównoważonych zmysł wzroku ma „silną pozycję”.

W badanych grupach licealnych zauważalna jest prawidłowość, że osoby, które w sprawdzianie ortograficznym popełniły mniej błędów, rozwiązały poprawnie więcej **zadań logicznych** (42 osoby w grupie 0–2 błędy w sprawdzianie ortograficznym).

Znajomość **reguł ortograficznych** wśród licealistów kształtuje się na poziomie niskim i średnim. W tej grupie badanych potwierdza się wniosek, który w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku wysnuł Edward Polański (1973 i 1995), że znajomość reguł nie warunkuje w stopniu zasadniczym poprawnej pisowni.

Otóż tylko 10 na 168 badanych, z grupy z najmniejszą (0–2) ilością błędów ortograficznych w sprawdzianie wykazało się znajomością 10–14 zasad na 14 podanych w badaniu. Natomiast nie ma ani jednej osoby wśród tych, którzy mieli od 3 do 10 błędów w sprawdzianie ortograficznym.

Uprawnione jest rozumowanie, że im starsza młodzież i dłuższy cykl kształcenia, tym lepiej ukształtowane są nawyki.

**Poziom czytelnictwa** w tej grupie respondentów kształtuje się zdecydowanie na poziomie niskim, skoro 143 osoby na 168 badanych czytają rocznie od 0 do 19 książek, a 8 osób nie pamięta lub deklaruje wprost, że nie czyta. Te alarmujące dane odnoszą się do beletrystyki i lektury.

Zależność między sprawnością ortograficzną a **oceną** z języka polskiego układa się wśród młodzieży licealnej nieco inaczej, niż wśród gimnazjalistów czy uczniów szkół podstawowych. Tu 14 osób wśród tych, którzy w sprawdzianie ortograficznym popełnili od 0 do 2 błędów, z języka polskiego ma ocenę dopuszczającą, nikt zaś nie ma oceny celującej.

Warto zaznaczyć, że brak osób, które popełniły powyżej 10 błędów. Natomiast w grupach tzw. „średniaków” przeważają oceny dostateczne i dobre. Zrównoważone liczebnie grupy osób, mające z języka polskiego oceny od 2 do 4, świadczą, że kryteria oceny z tego przedmiotu są złożone, a sprawność ortograficzna jest jednym z nich.

Taki stan rzeczy, moim zdaniem, jest odzwierciedleniem malejącego znaczenia ortografii na średnim i wyższych poziomach kształcenia, co nie tyle wynika ze „złej woli” uczących, ile z układu programów nauczania, w którym wyraźnie dominują zagadnienia literackie. Brak ocen celujących, według mnie wynika nie tylko z obawy o zawyżenie oceny, ale przede wszystkim z niezbyt jasno określonych kryteriów, jakie na tę ocenę uczeń powinien wypełnić.

Respondenci w klasach trzecich licealnych osiągają lepsze rezultaty niż ich młodsi koledzy. Według mnie, na taki efekt zasadniczy wpływ mają dwa czynniki. Po pierwsze wyższa dojrzałość, a co się z tym wiąże i świadomość w podejściu do obowiązków szkolnych. Po wtóre w liceach jest młodzież, dla której szkoła średnia jest etapem przygotowawczym do dalszego kształcenia na poziomie wyższym. Nie bez znaczenia jest również fakt, że najslabsi uczniowie po ukończeniu gimnazjum kontynuują naukę w innych formach kształcenia lub na tym etapie kończą edukację. Decyzję o badaniu licealistów podjąłem również z tego powodu, że jest tendencja do poszerzania zasięgu wykształcenia na poziomie średnim a w związku z reformą oświaty – do ograniczania ilości techników i szkół zawodowych.

Czynnikiem leżącym poza sferą możliwości ucznia, ale w istotny sposób ułatwiającym opanowanie sprawności i poprawności ortograficznej jest uproszczenie zapisów normujących pisownię w kierunku jej ujednoczenia / uproszczenia/. Dobrym sygnałem, świadczącym o tym, że podejmowane są działania porządkujące jest ujednoczenie pisowni partykuły przeczącej *nie* z imiesłowami. Rada Języka Polskiego ujednoliciła zapis, zalecając pisownię łączną z wszystkimi imiesłowami, zostawiając jednak możliwość rozdzielnego zapisu tej partykuły w przypadku imiesłowów, których czasownikowe znaczenie imiesłowu nie budzi żadnych wątpliwości. Pozostawiono rozdzielną pisownię *nie* z imiesłowami odmiennymi, jeśli występują one w zdaniu zbudowanym na przeciwstawieniu, np.: *Jest to produkt nie toksyczny, lecz ekologiczny.*

Można rzec obrazowo, że dość wyraźnie zostały „przymknięte drzwi” dla dwójakiej pisowni partykuły *nie* z imiesłowami. Wygląda na to, że zupełnie „zamknąć” ich się nie da. A szkoda, bo jednoznaczność i jednolitość jest gruntem, po którym łatwiej stąpać poprawnościowo.

Sz szczególnie w obszarze pisowni regulowanej zasadą konwencjonalną wiele jest zapisów dwójakich (np.: ojczyzna / Ojczyzna), które mieszczą się w normie poprawnościowej.

Interesującą ankietę *Czy jesteś za poprawkami w ortografii* opublikował na łamach *Angory* (nr 100 – 105/2004) Malinowski. Jej wyniki mogą być ważną wskazówką, wytyczającą kierunek zmian polskiej ortografii.

Poprawa stanu ortografii uczniów wymaga systematycznej pracy, w której dużą rolę odgrywa znajomość czynników warunkujących sprawność ortograficzną. Wpływ poszczególnych elementów na umiejętności ortograficzne nie jest jednakowy. Odmienne są też możliwości ich wykorzystania w dydaktyce przedmiotu. Kluczowe znaczenie ma dobór ćwiczeń, których wykonanie wymaga zaangażowania kilku zmysłów równocześnie oraz podmiotowe postrzeganie ucznia. Ważne dla osiągnięcia oczekiwanych efektów jest zainteresowanie problemem i jego zrozumienie oraz zbudowanie systemu motywacji.

Poziom sprawności ortograficznej zależy od cech psycho-osobowościowych ucznia, uwarunkowań społeczno-środowiskowych, stosowanych metod nauczania (sposobu wprowadzania i utrwalania materiału), stopnia znajomości reguł ortograficznych oraz ich przejrzystości i zrozumienia.

Szczególnie ważne jest, szczególnie w nauczaniu wczesnoszkolnym, wnikliwe obserwowanie uczniów, aby możliwie wcześnie wychwycić dzieci z zaburzeniami parcjalnymi (np. wadami słuchu czy wzroku) i roztoczyć nad nimi profesjonalną opiekę, aby zminimalizować wpływ czynnika utrudniającego przyswajanie wiedzy.

Także określenie systemu preferencji dziecka przychodzącego do szkoły (badania mogłyby prowadzić w pierwszych dniach pobytu dziecka w szkole nauczyciele w oparciu o jednolite w skali kraju testy) jest niezwykle ważne dla prawidłowego i, co najważniejsze, efektywnego procesu nauczania. Pomocne mogłyby się okazać, szczególnie w stadium początkowym, zeszyty ćwiczeń dla uczniów z dominującymi poszczególnymi sposobami percepcji.

Różnorodność czynników warunkujących sprawność ortograficzną, w powiązaniu z naturalnymi trudnościami, które wynikają ze specyfiki tego działu nauki o języku tłumaczą w jakiejś mierze problemy, jakie ma z ortografią wielu użytkowników języka i wymagają precyzji i systematyczności w ich stosowaniu na lekcjach języka polskiego. Przypadkowość i powierzchowność działań w tej mierze mogą przyczynić się do powstania trudności, ich utrwalania, bądź pogłębiania.

## Bibliografia

- Adler H., 1997, *Programowanie neurolingwistyczne. Umiejętność realizowania marzeń*. Łódź.
- Baley S., 1958, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa.
- Bogojawlenski D. N., 1966, *Psychologia ortografii*, Moskwa.
- Dryden G. Vos J., 2000, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań.
- Eysenck H.J., 1992, *Sprawdź swoją inteligencję*, Otwock.
- Jaworski M., 1975, *Programowane nauczanie gramatyki w szkole podstawowej*, [w:] *Nauczanie programowane w praktyce szkoły podstawowej. Pierwsze próby i propozycje*, pod red. Cz. Kupisiewicza, Warszawa.
- Jędrzejczak K., 1985, *Dydaktyczne ujęcie zasad polskiej ortografii*, „Polonistyka” nr3.
- Kiken I., 1935, *Badania eksperymentalne nad ortografią. Z doświadczeń na terenie szkoły powszechnej w Katowicach*, Warszawa.
- Krajewski T., 1960, *O związku wad wymowy z błędami ortograficznymi*, [w:] *Sprawy oświaty i kultury województwa poznańskiego*, Poznań.
- Malinowski M., 2004, *Czy jesteś za poprawkami z ortografii*, „Angora” nr 100–105. Warszawa.
- Mitrinowicz-Modrzejewska A., 1968, *Głuchota wieku dziecięcego*. Warszawa.
- Pasierbiński T., Starościak J., 1951, *Nauczanie ortografii. Próby, doświadczenia i wskazówki metodyczne*, Warszawa.
- Polański E., 1973, *Badania nad ortografią uczniów*, Katowice.
- Polański E., 1995, *Dydaktyka ortografii i interpunkcji*, Warszawa.
- Rychlik A., 2004, *Determinanty kompetencji ortograficznej uczniów* (Praca doktorska niepublikowana). Biblioteka UŚ w Katowicach.