

TERESA PIĄTEK

KOMPETENCJE ORTOGRAFICZNE UCZNIÓW KLASY TRZECIEJ SZKOŁY PODSTAWOWEJ – UWARUNKOWANIA, STAN AKTUALNY, ĆWICZENIA USPRAWNIAJĄCE

Abstrakt: Kompetencje ortograficzne uczniów uczęszczających do klas I–III szkoły podstawowej są związane z umiejętnościami i nawykami bezbłędnego pisania słów i zdań, wytworzeniem nawyku sprawdzania każdego stworzonego przez siebie tekstu, znajomością zasad ortografii jak również z wyczuleniem na błędy ortograficzne i świadomością tego, jak ważne jest właściwe zapisywanie wyrazów i zdań. Na połączenie umiejętności poprawnego pisania z umiejętnością czytania ma wpływ wiele przyczyn psychoruchowych, leksykalno-pojęciowych i emocjonalno-motywacyjnych. Badania nad poprawnym pisaniem uczniów klas początkowych szkoły podstawowej, a także uczniów gimnazjum i liceum wskazują, że poziom kompetencji ortograficznych obniża się z każdym rokiem. Stąd też bardzo istotne jest znalezienie przyczyn pogarszającej się umiejętności poprawnego pisania wśród uczniów oraz zastanowienie się nad efektywnością nauczania w tym obszarze.

Słowa kluczowe: kompetencje ortograficzne dzieci, ćwiczenia usprawniające, nauka pisania

KOMPETENCJE ORTOGRAFICZNE UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W KONTEKŚCIE PODSTAWY PROGRAMOWEJ

W literaturze przedmiotu spotykamy różne określenia pojęcia „kompetencja”. Słowo kompetencja (łac. *competentia* – „odpowiedzialność” „zgodność”) oznacza zakres wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności, uprawniający jednostkę do wykonywania określonej czynności. Składnikami kompetencji według J. Hanisz (1999, s. 5) są: umiejętności, niezbędna wiedza i cechy osobowości. Nieco inaczej definiuje pojęcie kompetencji M. Czerepaniak-Walczak (1995, s. 135–137). Według niej jest to szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez

społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie. Jest to więc dyspozycja osiągnięta poprzez wyuczenie, uświadamiana przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana (nie jest jednorazowym aktem). Strukturę kompetencji tworzą następujące komponenty: umiejętność adekwatnego zachowania się, świadomość potrzeby i skutków zachowania, przyjęcie odpowiedzialności za skutki.

Przez uczniowskie kompetencje należałoby zatem rozumieć taki poziom umiejętności, który został osiągnięty wskutek wycwiczenia, na drodze określonych doświadczeń, oraz który to poziom podbudowany jest wiedzą, zrozumieniem i świadomym wykorzystaniem tychże umiejętności. Poczucie posiadania określonych kompetencji może działać motywująco na ucznia i wzbudzać potrzebę dalszego ich doskonalenia oraz chęć podejmowania działań związanych z daną kompetencją. Kompetencje ortograficzne uczniów to taki poziom biegłości i poprawności w pisaniu, któremu towarzyszy znajomość zasad ortograficznych, czujność i nawykowa autokontrola pisanego tekstu oraz poczucie odpowiedzialności za napisane słowa.

Franciszka Dyka (2004, s. 7), odwołując się do teorii i praktyki pedagogicznej, przytacza różne określenia terminu „ortografia”. Według autorki poszczególni językoznawcy, kierując się licznymi kryteriami, traktują ortografię jako: przyzwyczajenie ortograficzne, poczucie językowe, opanowanie nawyków i nałogów ortograficznych, ćwiczenie dobrego wzoru, bezbłędną pisownię, pewność ortograficzną. Współcześnie, w czasach przyrostu informacji percypowanej wizualnie, poprawny zapis usprawnia tempo czytania i ułatwia zrozumienie tekstu (por. Polański, Dereń, Rychlik 2011, s. 9).

W podstawie programowej (D.U. z dnia 15 stycznia 2009 r., Nr 4, poz. 17) w sposób bardzo ogólny odniesiono się do nauczania ortografii. Uznano, iż umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w języku obcym, zarówno w mowie, jak i w piśmie, należy do ważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w szkole podstawowej. Inne równie ważne umiejętności to czytanie, myślenie matematyczne, myślenie naukowe, umiejętność posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi, umiejętność uczenia się jako sposób zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowania do dalszej edukacji, oraz umiejętność pracy zespołowej. Odnosząc te cele do edukacji wczesnoszkolnej, uznano, iż uczeń kończący naukę w klasie pierwszej w zakresie umiejętności czytania i pisania powinien między innymi:

- rozumieć sens kodowania oraz dekodowania informacji,
- odczytywać uproszczone rysunki, piktogramy, znaki informacyjne i napisy,
- znać wszystkie litery alfabetu, czytać i rozumieć proste, krótkie teksty,

- pisać proste, krótkie zdania: przepisywać, pisać z pamięci,
- dbać o estetykę i poprawność graficzną pisma (przestrzegać zasad kaligrafii),

W odniesieniu do ucznia kończącego klasę trzecią hasła programowe dotyczące nauki pisania sformułowano następująco:

- dostrzega różnicę pomiędzy literą i głóską; dzieli wyrazy na sylaby,
- oddziela wyrazy w zdaniu, zdania w tekście,
- pisze czytelnie i estetycznie (przestrzega zasad kaligrafii),
- dba o poprawność gramatyczną, ortograficzną oraz interpunkcyjną,
- przepisyuje teksty, pisze z pamięci i ze słuchu; w miarę swoich możliwości samodzielnie realizuje pisemne zadania domowe

oraz tworzy wypowiedzi:

- w formie ustnej i pisemnej: kilkuzdaniową wypowiedź, krótkie opowiadanie i opis, list prywatny, życzenia, zaproszenie.

Ogólne wskazania zawarte w podstawie programowej znajdują swoje uszczegółowienie w programach edukacyjnych. Tam zawarte są cele i treści kształcenia z poszczególnych edukacji, a w ramach edukacji polonistycznej również treści związane z nauką poprawnej pisowni. Są one zazwyczaj ułożone w sposób koncentryczno-spiralny, to znaczy powtarzany, utrwalany i rozszerzany w kolejnych klasach. Mogą one być formułowane następująco: utrwalanie pisowni wyrazów z „ó” i „rz” wymiennym, pisownia wyrazów z „h” z „ó” i „rz” niewymiennym w zakresie słownictwa uczniów, pisanie wyrazów z końcówkami: -ów, -ówka, oraz -uje, pisownia wyrazów z „ę”, „ą” ze szczególnym uwzględnieniem form czasownika w czasie przeszłym (wziął, wzięła), pisownia liczebników (trzy, trzydzieści pięć), wielka litera w imionach, nazwiskach, nazwach państw, miast, rzek, ulic oraz w tytułach dzieł, itp., przecinek przy wyliczaniu, „nie” z osobowymi formami czasownika; pisownia „nie” z przymiotnikiem, pisanie wyrazów z utratą dźwięczności w środku wyrazu (wróżka, babka), poprawne przenoszenie części wyrazu do następnego wiersza, posługiwanie się znajomością alfabetu przy porządkowaniu wyrazów według kolejności pierwszej i drugiej litery, zachęcanie do samodzielnego korzystania ze słownika ortograficznego, wdrażanie do samokontroli, kształcenie nawyku stosowania zasad ortograficznych oraz polskich liter ze zmiękczeniami diakrytycznymi w codziennym komunikowaniu się (gad-u-gadu, e-mail) (Hanisz 2009, s. 74–75). Wspomniane powyżej treści programowe realizowane są w integracji z ćwiczeniami słownikowo-frazeologicznymi, gramatycznymi, syntaktycznymi, stylistycznymi po to, by bardziej zaciekawić, zmotywować uczniów do pracy, spowodować bardziej świadome i aktywne przyswajanie zasad ortograficznych i poprawnej pisowni.

NAUKA PISANIA W SZKOLE

Znaki pisane pojawiły się dziesiątki tysięcy lat przed naszą erą. Pierwsze z nich były obrazkowe, stopniowo przekształcały się w piktogramy, ideogramy, fonogramy. Najwcześniejsze systemy pisma – tak zwane pisma klinowe (pisma logograficzne) – pojawiały się niezależnie od siebie w różnych kulturach (Pietras 2012, s. 73). Sumerowie, potem Egipcjanie, włączyli do znaków ideograficznych informacje fonetyczne, tak jak obecnie się to czyni we współczesnych rebusach. Zdaniem J. Cieszyńskiej-Rożek „włączenie symboli oznaczających brzmienie głósłki pozwoliło przekazywać i przechowywać to, co zostało wypowiedziane, a nawet pomyślane [...] Człowiek coraz bardziej zanurzając się w języku, stawał się od niego zależny, modelował go i sam był przez niego kształtowany” (Cieszyńska-Rożek 2013, s. 22). Jednak dopiero wynalezienie alfabetu pozwoliło setki tysięcy słów wyrazić za pomocą dwudziestu kilku znaków. Ten jeden z największych wynalazków ludzkości przypisuje się Seirytom – małemu narodowi kupieckiemu żyjącemu między Morzem Czerwonym a Martwym w XVII w. p.n.e. (Dobrowolska-Bogusławska 1991, s. 3). Niektórzy badacze przypisują ten wynalazek kulturze egejskiej z tego samego okresu (dysk z Fajstos – prapoczątki pisma sylabicznego). Przez tysiąclecia sztuka czytania była bardzo żmudnym, wymagającym wielu lat nauki zajęciem. Zmieniały się metody nauki czytania od syntetycznych, akcentujących element techniczny czytania, poprzez analityczne uwzględniające znaczeniowe jednostki językowe (zdanie, wyraz) do analityczno-syntetycznych, uwzględniających równowagę techniczną i znaczeniową w czytaniu. Nauka pisania jest ściśle związana z nauką czytania. Do niedawna, przed zmianami w podstawie programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej (2008 r.), najpierw uczono dzieci w klasie zerowej czytać, a następnie w klasie pierwszej, na bazie nauki czytania, wprowadzano naukę pisania. Obecnie traktując naukę czytania i pisania jako dwa powiązane ze sobą procesy, uczy się dzieci łącznie czytania i pisania w klasie pierwszej, przedszkole natomiast rozwija gotowość szkolną dziecka, w tym gotowość do nauki czytania i pisania. Dzieci w przedszkolu ćwiczą sprawność psychomotoryczną, percepcję wzrokową, słuchową, sprawność ruchową, manualną, koordynację słuchowo-wzrokowo-ruchową, rozwijają mowę, bogacąc zasób słownikowo-pojęciowy, doskonalą inne procesy poznawcze – pamięć, uwagę, myślenie, rozwijają dojrzałość emocjonalno-motywacyjną (por. Marek, Nadrowska 2010, s. 6–23). W czasie organizowanych zajęć i zabaw dydaktycznych dzieci nie są uczone pisania liter. W zakresie osiągnięcia gotowości do pisania dziecko doskonali umiejętność wykonywania drobnych ruchów manipulacyjnych, takich jak wycinanie, lepienie, nawlekanie, malowanie, rysowanie, kreślenie linii i wzorów literopodobnych.

Małgorzata Żytko (2006, s. 32–33) podkreśla, że „opanowanie umiejętności pisania to jedno z bardziej ekscytujących osiągnięć rozwojowych dziecka” Autorka zwraca jednocześnie uwagę na fakt, iż niektórzy teoretycy wczesnej edukacji (Garton i Pratt 1989, za: Żytko 2006, s. 32) sądzą, iż dzieci znacznie wcześniej przyswajają wiele informacji o pisaniu, niż rozpoczynają sformalizowaną naukę czytania. Dzieje się to już wówczas, gdy dzieci spontanicznie kreślą znaki na kartce papieru, przez co aktywnie wkraczają w proces nauki pisania. Gdy podejmują wysiłek zapisanego tego, co same powiedziały, poznają relację między językiem pisanym a mówionym. Kreśląc samodzielnie kształty liter i połączenia między nimi, piszą wyrazy reprezentujące słowa, zaczynają samodzielnie odkrywać zasady pisania. Natomiast kiedy czytają to, co napisały, zaczynają dostrzegać ścisły związek między pisaniem a czytaniem.

Jednak w podstawie programowej wychowania przedszkolnego nie uwzględniono takich wczesnych prób zapoznawania się dziecka z językiem pisanym. Ćwiczenia w zakresie kształtowania gotowości do czytania i pisania dotyczą głównie określania kierunków oraz miejsca na kartce papieru, rozumienia poleceń typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki; uważnego patrzenia, aby rozpoznawać i zapamiętywać to, co jest przedstawione na obrazku; ćwiczeń usprawniających dłonie oraz koordynację wzrokowo-ruchową; rozumienia sensu informacji podanych w formie uproszczonych rysunków oraz często stosowanych oznaczeń i symboli. Dopiero uczeń klasy pierwszej poznaje litery, ich kształt, sposób pisania, łączenia w wyrazach. Nauka pisania odbywa się pod kierunkiem nauczyciela, który demonstruje wzór litery pisanej małej i wielkiej, objaśnia sposób i kierunek kreślenia poszczególnych jej elementów, umiejscowienia w liniaturze. Uczniowie naśladować nauczyciela odtwarzają poznawaną literę palcem w powietrzu, na ławce, na plecach kolegi, nogą na podłodze, itp.... Następnie odwzorowują literę w liniaturze element po elemencie i w końcu pisząc płynnie jednym ciągiem. Kolejne ćwiczenia to pisanie nowej litery w połączeniu z innymi wcześniej poznanymi, czyli zapisywanie sylab, wyrazów i zdań. E. Skrzetuska (2005, s. 39) zwraca uwagę, iż opanowanie kształtu litery wymaga wielu ćwiczeń, a fakt, że znajomość tej litery nie jest od razu osobiście przydatna uczniowi, powoduje, że uczeń łatwo się zniechęca i nuży. Dlatego warto zastosować takie ćwiczenia, które pozwolą na szybkie wykorzystanie nowych liter w atrakcyjnych dla dzieci zajęciach, jak krzyżówki, podpisy obrazków, zeszytów, pisanie ogłoszeń.

Równoległe z opanowywaniem graficznej strony pisma, doskonaleniem dokładnego odtwarzania kształtu liter, odpowiednich połączeń między nimi, właściwych proporcji i jednolitego pochylenia oraz zwiększaniem tempa pisania zaczyna się nauka ortografii. Początkowo dzieci zapisują wyłącznie te wyrazy, których pisownia

zgodna jest z wymową. Pisownia polska nie opiera się jednak wyłącznie na fonetyce. Często znajduje uzasadnienie w morfologii, w tradycji lub w umownym graficznym przedstawianiu pewnych połączeń zgłoskowych. Trudności związane z poprawnym pod względem ortograficznym zapisem wyrazów rodzą się w głównej mierze z rozbieżności między mową a pismem. W języku polskim, który przejął dla pisma alfabet łaciński, przyczyną rozbieżności jest brak w tym alfabecie graficznych wyróżników dla pewnej grupy głosek, co powoduje konieczność tworzenia dwuznaków, trójznaków lub stosowania znaków diakrytycznych. Inne różnice między mową a pismem są wynikiem zmian zachodzących w wymowie w ciągu wieków (Polański, Dereń, Rychlik 2011, s. 19).

Elżbieta Awramiuk (2012, s. 85–90), analizując lingwistyczne uwarunkowania początkowej nauki czytania i pisania, zwraca uwagę na fakt, iż pomimo stosowania pisma alfabetycznego w języku polskim jeden fonem może być oznaczony za pomocą kilku liter (DZI w wyrazie dziadek), jedna litera może reprezentować ciąg fonemów (Ę w wyrazie pędzel), ta sama litera może w różnych wyrazach odpowiadać różnym fonemom (B – żaba, żabka), ten sam fonem może być oznaczony za pomocą różnych liter i ich połączeń (U i Ó lub koń, konie). W tej sytuacji warto posługiwać się terminem *grafem* – oznaczającym znak graficzny odnoszący się do fonemu. Polski alfabet składa się z 32 liter, 46 grafemów na oznaczenie około 40 fonemów.

W edukacji wczesnoszkolnej szczególną rolę w opanowaniu pisowni odgrywają działania profilaktyczne, do których należą ćwiczenia poprawnej wymowy, ćwiczenia w analizie i syntezie słuchowej wyrazów oraz zabawy fonetyczne rozwijające świadomość językową dziecka. W klasie pierwszej uczniowie opanowując umiejętność czytania, poznają litery i zapisują je, tworząc wyrazy i zdania. Ćwiczą wtedy pisanie wyrazów ze spółgłoskami miękkimi, pisownię dwuznaków, poznają zasady pisowni wyrazów wielką literą oraz pisownię najczęściej spotykanych wyrazów z ó i u, rz i ż oraz wyrazów z h i ch. Ćwiczenia ortograficzne łączą się z gramatyką. W klasie drugiej i trzeciej dotyczy to na przykład pisowni przymiotników i przysłówków w stopniu wyższym i najwyższym, pisowni „nie” z różnymi częściami mowy, zakończeń rzeczowników -ów, -ówka, -ówna, -unek. Znacznie rozszerzona zostaje znajomość wyrazów z h, ch, ó, rz, ż oraz pisownia wyrazów z -ą i -ę. Ćwiczenia w opanowaniu poprawnej pisowni powinny mieć charakter zabawowy, wdrażać do aktywności poznawczej, ułatwiać samodzielne odkrywanie zasad ortograficznych. Danuta Czelakowska porządkuje cele nauczania ortografii, formułując je następująco:

- zapoznavanie uczniów z poprawną budową wyrazów,
- opanowanie reguł ortograficznych i właściwe ich stosowanie,
- kształcenie spostrzegawczości ortograficznej,

- wytworzenie stanu ustawicznej gotowości ortograficznej polegającej na zastanawianiu się nad konkretną trudnością w danym wyrazie,
- kształtowanie postaw odpowiedzialności za napisane słowo,
- kształtowanie refleksyjnego stosunku do języka, wytłumaczenie konieczności nauki ortografii i przestrzegania przepisów ortograficznych,
- kształcenie umiejętności analizy słuchowej i wzrokowej, porównywania wymowy z pisownią wyrazów,
- rozwijanie pamięci słuchowej i wzrokowej,
- zapobieganie błędom w zapisie wyrazów, czyli stosowanie na co dzień profilaktyki,
- wdrażanie do samokontroli i samooceny (Czelakowska 2012, s. 215–216).

Anna Brzezińska (1987, s. 36) wyróżnia w procesie czytania i pisania trzy powiązane ze sobą aspekty: techniczny, semantyczny i krytyczno-twórczy. Z kolei D. Klus-Stańska i M. Nowicka (2005, s. 44–51) w analogiczny sposób wskazują trzy aspekty pisania: techniczny, formalny i pragmatyczno-twórczy. Do pierwszego zaliczają dekodowanie dźwięków mowy i transponowanie ich na skonwencjonalizowane znaki graficzne z wykorzystaniem określonych reguł ortograficznych i gramatycznych. Z aspektem formalnym wiąże się znajomość różnych form pisarskich, nadawanie wypowiedzi odpowiedniej struktury, stosowanie środków stylistycznych i pisarskich. Ostateczny sens pisania zawiera według autorek aspekt pragmatyczno-twórczy. Dzięki takiemu pisaniu osoba pisząca wyraża siebie, swoje myśli, uczucia, emocje, pisze również w celu oddziaływania na odbiorcę, by osiągnąć zamierzony skutek, by nawiązać lub podtrzymać komunikację a także by lepiej zrozumieć siebie. Autorki przestrzegają przed nadmierną koncentracją na technicznym aspekcie pisma w edukacji wczesnoszkolnej. Uważają, że jest to dysfunkcjonalne wobec pisania jako ekspresji własnych myśli, i przestrzegają, by nadmierna koncentracja na kształcie liter i braku błędów nie przesłoniła istotniejszych celów nauki pisania.

UWARUNKOWANIA POPRAWNEJ PISOWNI UCZNIÓW KLAS I–III

Kompetencje ortograficzne uczniów klas I–III szkoły podstawowej dotyczą umiejętności i nawyków bezbłędnego zapisywania wyrazów i zdań, nawykowego sprawdzania poprawności każdego napisanego tekstu, znajomości zasad poprawnej pisowni oraz czujności ortograficznej i świadomości znaczenia poprawnego zapisu dla jednoznaczności wypowiedzi i jej właściwego zrozumienia przez odbiorcę tej wypowiedzi. Umiejętność poprawnej pisowni łączy się z umiejętnością czytania, a obydwa te procesy mają wiele wspólnych uwarunkowań psychomotorycznych,

słownikowo-pojęciowych i emocjonalno-motywacyjnych (por. Brzezińska 1987, s. 37–50).

Wanda Skrzypiec (1992, s. 11) zwraca uwagę na szczególne znaczenie pamięci wzrokowej i motorycznej w nauczaniu ortografii, zaś inni autorzy (Polański, Dereń, Rychlik 2011, s. 178) obok wyżej wspomnianych determinantów kompetencji ortograficznej zaliczają do nich również pamięć słuchową, pamięć emocjonalną, uwagę i myślenie logiczne. Właściwy przebieg nauki poprawnego pisania jest uwarunkowany wielostronnie i zdaniem A. Jedut i A. Pleskot (1991) zależy od takich czynników, jak: sprawne postrzeganie wzrokowo-słuchowe, dojrzałość procesów umysłowych (koncentracja uwagi, pamięć, myślenie), sprawność motoryczna ręki i narządów mowy, a także od dobrze zorganizowanego nauczania w szkole, właściwej atmosfery domu rodzinnego. Ponieważ pierwsze zapisywane przez dzieci słowa są zgodne z ich brzmieniem, warunkiem poprawnego zapisu jest poprawna wymowa. Wady w budowie narządów mowy i słuchu albo ich nieprawidłowe funkcjonowanie spowodują błędy w pisaniu. Dodatkowy negatywny wpływ będą miały złe wzory wymowy otoczenia, w którym wychowuje się dziecko.

Ciekawe spojrzenie na przyczyny powstawania błędów ortograficznych prezentuje A. Jurek (2008, s. 13–35). Zalicza do nich: błędy dydaktyczne w programach kształcenia językowego; błędy dydaktyczne we współczesnych elementarzach i poradnikach metodycznych dla nauczycieli; niekorzystne dla procesu kształcenia umiejętności ortograficznych rodzaje ćwiczeń w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń dla uczniów; błędy ortograficzne w książkach do nauki ortografii; błędy w książkach pomocniczych do nauki czytania i pisania, świadczące o braku wiedzy autorów o budowie wyrazu; niewłaściwe metody nauczania ortografii i inne błędy dydaktyczne w pracy nauczycieli; wieloznaczność i wielofunkcyjność znaków polskiej ortografii; wpływy gwarowe; niekorzystne warunki środowiskowe; błędy wynikające z zaniedbań samych uczniów; przyczyny spowodowane zaburzeniami, schorzeniami i dysfunkcjami uczniów (obniżone możliwości intelektualne, wady sensoryczne, zaburzenia mowy, zaburzenia i schorzenia neurologiczne, przewlekłe choroby i związane z tym częste absencje w szkole, specyficzne trudności w uczeniu się pisowni – dysortografia).

Do przyczyn zwiększenia się liczby uczniów mających problem z opanowaniem reguł ortograficznych R. Pęczkowski (2010, s. 178–179) zalicza upowszechnienie technologii informacyjnych, w szczególności technologii komputerowych oraz telefonii komórkowej a także wprowadzanie do powszechnego użytku różnorodnych edytorów tekstów, które zwalniają użytkownika z czujności ortograficznej i przestrzegania reguł ortograficznych, ponieważ komputer automatycznie poprawia błędy. Z kolei porozumiewanie się uczniów za pomocą „sms-ów” pro-

wadzi do stosowania dużej ilości skrótów nienależących do języka polskiego, co wypacza język i zubaża.

PRZEGLĄD BADAŃ DOTYCZĄCYCH POZIOMU KOMPETENCJI ORTOGRAFICZNYCH WSPÓŁCZESNYCH UCZNIÓW

Anna Jurek we wstępie do książki *Metody nauki czytania i pisania z perspektywy trudności uczniów* zadaje znamienne pytania będące odzwierciedleniem wyników badań dotyczących między innymi poprawnej pisowni. Autorka pyta: „Dlaczego [...] z każdym rokiem coraz bardziej obniża się poziom umiejętności uczniów w zakresie czytania i pisania? Dlaczego obecnie dzieci popełniają trzykrotnie więcej błędów ortograficznych niż dawniej ich rówieśnicy, nauczani według elementarza Falskiego? Dlaczego uczniowie korzystający ze współczesnych podręczników piszą fonetycznie? [...]” (Jurek 2012, s. 7). Autorka w innym opracowaniu (taż 2008, s. 7–12) przedstawia stan uczniowskiej pisowni na podstawie prowadzonych przez siebie badań w latach 1995–2005. Porównanie umiejętności poprawnego pisania młodzieży wykazało, że w ciągu 10 lat dwukrotnie zwiększyła się liczba błędów ortograficznych przypadających na statystycznego ucznia. Zmniejszył się również procent uczniów piszących bezbłędnie z 10% w roku 1995 do 4% w roku 2005. Ponieważ dobra znajomość gramatyki jest podstawą poprawnego pisania (np. zasada konwencjonalna pisowni polskiej opiera się między innymi na znajomości części mowy), autorka przeprowadziła także test gramatyczny. Okazało się, że wielu uczniów nie zna części mowy.

Nie lepiej przedstawia się sytuacja uczniów edukacji wczesnoszkolnej pod względem opanowania poprawnej pisowni. W roku 2012 przeprowadzono badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich (N=3050). Znajomość podstawowych zasad ortografii i wykorzystywanie ich w praktyce zbadano na przykładzie poziomu ortograficznego opowiadania *A może to nie był sen?*, w którym liczono stopę błędów, to znaczy stosunek liczby błędów ortograficznych do liczby wszystkich wyrazów w tym zadaniu. Tylko 8% uczniów z tej grupy napisało test bezbłędnie (*Badanie umiejętności podstawowych uczniów klas trzecich*, <http://www.trzecioklasista.edu.pl> 02.11.2013).

W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele głosów potwierdzających niski poziom wspomnianych wyżej umiejętności. Regina Pawłowska (2009, s. 119–120) twierdzi, iż niewłaściwe reformy szkolnictwa przyczyniły się do zaburzeń w początkowej nauce czytania i pisania w polskiej szkole. Zwłaszcza reforma z roku 1999 katastrofalnie wpłynęła na stan ortografii i interpunkcji. Podobnego zdania jest R. Pęczkowski (2010, s. 170–179), który badając efekty dydaktyczne uczniów w klasach łączonych i jednorodnych w środowisku wiejskim i w klasach jednorodnych

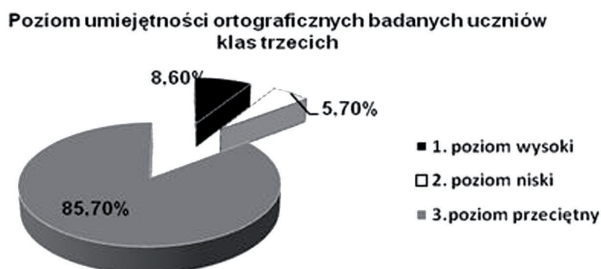
w środowisku miejskim w latach od 1995/1996 do 2005/2006, zauważa, iż poziom umiejętności ortograficznych badanych uczniów jest niepokojąco niski. Średnia liczba punktów uzyskanych przez uczniów wynosi 2,99 – co stanowi 59,80% możliwych do uzyskania punktów.

KRÓTKIE DONIESIENIE Z BADAŃ WŁASNYCH

Badania przeprowadzono w marcu 2013 roku w trzech klasach trzecich: w szkole wiejskiej – 22 uczniów i dwóch szkołach miejskich: małe miasto – 25 uczniów i duże miasto – 23 uczniów (w województwie podkarpackim). Grupa badana liczyła zatem 70 osób. Badania miały charakter pilotażowych badań diagnostycznych, a ich celem było poznanie poziomu ortografii uczniów kończących pierwszy etap edukacji. Chciano również ustalić, jakiego rodzaju błędy ortograficzne popełniają najczęściej uczniowie. W badaniach wykorzystano arkusz testu sprawdzającego umiejętności ortograficzne uczniów oraz kwestionariusz ankiety dla nauczycieli. Test umiejętności ortograficznych zawierał osiem zadań z wyrazami lub zdaniami z lukami do uzupełnienia oraz krótkie dyktando. Zadania z lukami dotyczyły pisowni wyrazów z „ó” lub „u”; „ż” lub „rz”; „h” lub „ch”; pisowni spółgłosek miękkich; pisowni „ą” lub „om” na końcu wyrazów; „ę” lub „en”; upodobnień wewnątrzwyrazowych i ubezdźwięcznień w wygłosie. W jednym z zadań należało uzasadnić pisownię, podając odpowiednią formę gramatyczną wyrazu. Ostatnie zadanie to krótkie dyktando z wyrazami zawierającymi typowe trudności ortograficzne, ćwiczone przez trzy lata w klasach I–III. Za wszystkie poprawnie wykonane zadania uczniowie mogli otrzymać 84 punkty. Uzyskaną liczbę punktów przeliczono na oceny zgodnie z wewnątrzszkolnymi systemami oceniania (w szkołach, w których prowadzono badania, uczniowie w klasie trzeciej obok oceny opisowej oceniani byli w sposób szacunkowy, za pomocą stopni szkolnych), a te później zaklasyfikowano do trzech poziomów: wysokiego (ocena celująca i bardzo dobra), przeciętnego (ocena dobra i dostateczna) oraz niskiego (ocena dopuszczająca i niedostateczna). Zatem dla ustalenia poziomu umiejętności ortograficznych przyjęto następującą punktację: 100–90% poprawnych odpowiedzi – poziom wysoki; 89–50% poprawnych odpowiedzi – poziom przeciętny; 49–0% poprawnych odpowiedzi – poziom niski.

Porównując umiejętności ortograficzne uczniów badanej grupy ze względu na lokalizację szkoły, zauważamy, że najlepiej wypadły dzieci z dużego miasta. Średnia uzyskanych punktów w teście dla tej grupy badanych wynosi 63,3 – co stanowi wykonanie zadania na poziomie 75%. Nieco gorzej wypadli uczniowie ze szkoły wiejskiej, uzyskując średnio 59,35 punktów, co stanowi wykonanie testu w 70,5%.

Najniższe wyniki uzyskali uczniowie z małego miasta – średnia punktów: 56,05, czyli test wykonany na poziomie 66,7%.



Wykres 1. Poziom umiejętności ortograficznych badanych uczniów

Źródło: opracowanie własne

Tab. 1. Wyniki badań umiejętności ortograficznych z uwzględnieniem miejsca lokalizacji szkoły

Lokalizacja szkoły	Szkoła wiejska			Szkoła w małym mieście			Szkoła w dużym mieście			Ogółem		
	N	\bar{x}	%	N	\bar{x}	%	N	\bar{x}	%	N	\bar{x}	%
Dziewczęta	14	62,10	73,90	14	58,90	70,10	12	61,10	72,70	40	60,70	72,00
Chłopcy	8	56,60	67,30	11	53,20	63,30	11	65,50	77,90	30	58,40	69,50
Ogółem	22	59,35	70,60	25	56,05	66,70	23	63,30	75,30	70	59,35	70,60

N – liczba badanych ; \bar{x} – średnia liczba punktów uzyskanych w badaniu; % – odsetek możliwych do uzyskania punktów (100% = 84 punkty)

Źródło: obliczenia własne

Analizując otrzymane wyniki ze względu na płeć uczniów, nie stwierdza się istotnej różnicy pomiędzy umiejętnościami w zakresie ortografii dziewcząt i chłopców. Tylko w niewielkim stopniu dziewczęta w całej grupie uzyskały lepsze wyniki od chłopców (o 2,5%). Wśród badanych uczniów **żaden nie uzyskał maksymalnej liczby punktów**. Na 70 badanych osób tylko jedna z nich popełniła jeden błąd. Sześć osób zaklasyfikowano do wysokiego poziomu, czyli uzyskały co najmniej 90% punktów. Popełniły one od 4 do 8 błędów. Większość uczniów plasuje się na przeciętnym poziomie umiejętności ortograficznych, co oznacza, że osoby te uzyskując od 50 do 89% punktów mogły popełnić nawet do około 40 błędów. Osoby, które uzyskały mniej niż 49% punktów, zaliczono do poziomu niskiego. Osoby te popełniły więcej niż 40 błędów, niektóre z nich nawet ponad 60.

Ten obraz umiejętności ortograficznych uczniów klas III nie napawa optymizmem. Najwięcej trudności sprawiły uczniom zadania, w których należało wpisać literę „ż”-„rz”, „ó”-„u” a nie, jak twierdziły w ankiecie nauczycielki – błędy dotyczące wyrazów zawierających głoski z utratą dźwięczności czy wyrazy z „h”-„ch” oraz ze zmiękczeniami. Okazuje się, że nauczycielki inaczej zdiagnozowały problemy ortograficzne swoich uczniów, niż pokazały wyniki badań, co nie rokuje dobrze ze względu na potrzebę doskonalenia kompetencji ortograficznych badanej grupy uczniów. Jak wskazano we wcześniejszej części pracy, rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w rozpoznawaniu poziomu ortografii i organizowaniu właściwej edukacji językowej jest bardzo ważna. Dzięki urozmaiconym metodom pracy, ciekawym, polisensorycznym ćwiczeniom aktywizującym uczniów oraz dzięki wzbudzaniu motywacji do działania można optymalizować efekty edukacyjne.

DOSKONALENIE POPRAWNEJ PISOWNI UCZNIÓW EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ – CZYLI POMYSŁ NA ORTOGRAFICZNĄ ZABAWĘ I TWÓRCZĄ AKTYWNOŚĆ DZIECI

Myślenie konkretno-obrazowe uczniów klas I-III zmusza nauczyciela do wykorzystywania praktycznych sposobów poznawania problemów ortograficznych w pracy z dziećmi. Stosowanie bodźców wzrokowo-kinestetycznych odwołujących się do pamięci wzrokowej i ruchowej wiąże się z wyłączeniem takich ćwiczeń, jak: wizualizacje, podkreślanie lub pisanie trudności ortograficznych kolorową kredą, tworzenie obrazkowych słowniczków ortograficznych. W podręcznikach metodycznych wymienia się również takie rodzaje ćwiczeń, jak: przepisywanie, pisanie z pamięci, pisanie ze słuchu wraz z różnymi odmianami tych ćwiczeń. Przepisywanie ma sens wówczas, gdy angażuje myślenie dziecka, zawiera jakiś rodzaj utrudnienia w przepisywanym tekście. Pisanie ze słuchu, czyli popularne dyktando, służy raczej sprawdzaniu umiejętności ortograficznych, niż ich przyswajaniu. Ważną rolę w opanowaniu ortografii mogą odegrać ćwiczenia w pisaniu z pamięci. Połączone z ćwiczeniami wizualizacyjnymi powinny stanowić codzienny sposób doskonalenia pisania – zwłaszcza w klasie pierwszej. Dzięki nim dziecko ćwiczy czujność ortograficzną i samokontrolę. W zeszytach ćwiczeń dla dzieci znajdują się różnego rodzaju rebusy, krzyżówki, gry ortograficzne, których celem jest wzbudzenie motywacji do poznawania właściwej pisowni wyrazów. Jednak jednym z częściej stosowanych rodzajów ćwiczeń są zadania zawierające wyrazy z lukami, które uczniowie mają uzupełnić, wstawiając odpowiednią literę. To schematyczne ćwiczenie nie spełnia należytej funkcji, nie rozwija grafomotoryki i pamięci wzrokowo-kinestetycznej ucznia, kodującej poprawny zapis wyrazów. Wypełnianie

luk często polega na odgadywaniu i nie jest żadną gwarancją opanowania ortografii (por. Klus-Stańska, Nowicka 2009, s. 50). Marzena Żylińska (2013, s. 42) uważa, że rozwiązywanie typowych zadań w zeszytach ćwiczeń nie wymaga głębokiego przetwarzania informacji, a więc nie prowadzi do jej zapamiętania. Według autorki najlepsze efekty osiąga się wtedy, gdy uczniowie sami tworzą zadania i zamiast wstawiać litery w wyrazach z lukami, projektują zadania ortograficzne dla innych grup. W szkole nie może być nudno. „Nuda zabija neurony” – twierdzi Żylińska.

Propozycją ortograficznej zabawy aktywizującej uczniów już od klasy pierwszej może być wykorzystanie mnemotechnik w nauczaniu poprawnej pisowni. Zabawa opiera się na łańcuchowej metodzie skojarzeń (Łukasiewicz 1999 s. 21–27) oraz „kolorowej ortografii” (Furmaga 2008). Powodem jej zastosowania jest potrzeba ułatwienia dzieciom zapamiętania pisowni pierwszych trudnych pod względem ortograficznym wyrazów, w których słychać tę samą głoskę, ale pisze się je, używając różnych znaków. Chodzi o pisownię wyrazów z „u” i „ó”. Kiedy w pierwszej klasie poznają dzieci literę „u”, kilka dni później wprowadzana jest litera „ó”. Wtedy pojawiają się pierwsze problemy ortograficzne. Żeby im zapobiec, warto uaktywnić pamięć wzrokowo-ruchową. Zabawa zaczyna się od opanowania pisowni dziesięciu wyrazów z „u”, które w sposób aktywny i wielozmysłowy utrwalane są w pamięci dzieci. Listę wyrazów ustala nauczyciel na podstawie, między innymi, tekstów w podręczniku oraz poznanych dotychczas liter. Mogą to być np. słowa: okulary, usta, buty, wujek, komputer, album, tulipan, nurek, rurka, sukienka. Następnie inicjuje zabawę polegającą na wspólnym wymyśleniu historyjki, która składa się ze zdań zawierających te słowa. Może to być tak, że nauczyciel zaczyna opowieść: „Uwaga!, ktoś puka do naszej klasy! (I tu sam puka do drzwi, otwiera, dziwi się, bo...) Do klasy wchodzi ogromne okulary” (nauczyciel pyta dzieci, czy je widzą i tutaj zaczyna się zabawa w wymyślanie – dzieci odgadują, że to zabawa na niby). Mówią, jakie są te okulary. Nauczyciel wyraźnie wymawia słowo: okulary i zapisuje je na tablicy. Dzieci patrzą jak nauczyciel pisze i same piszą ten wyraz palcem w powietrzu. Nauczyciel pogrubia literę poznaną ostatnio: u. Dzieci wymyślają jak wyglądają te okulary, mówią np. że są ogromne, mają tęcze szkielek, różowe oprawy i wydają przyjemne dźwięki. Nauczyciel kontynuuje opowieść: „Ale to nie wszystko, te okulary są naprawdę dziwne, bo one mają usta – widzicie to?” I dzieci znów wymyślają, jakie są te usta. Nauczyciel, tak jak poprzednio, zapisuje słowo: usta na tablicy, dzieci piszą palcem na plecach kolegi, nauczyciel pogrubia literę u. Dalej zabawa przebiega podobnie, nauczyciel wprowadza kolejne słowa, dzieci tworzą zabawną historyjkę, patrzą, jak nauczyciel zapisuje kolejne wyrazy jeden pod drugim, numerując je, żeby było łatwiej zapamiętać. Wkrótce okazuje się, że te okulary mają i usta i buty, bo to jest wujek (w przebraniu), który przyniósł komputer, itd... Gdy wszystkie wyrazy zostaną zapisane

na tablicy, nauczyciel prosi dzieci, aby je po cichu (w myślach) odczytały, przypominając sobie wspólnie ułożoną historyjkę. Następnie dzieci zamykają oczy i próbują na „ekranie swojego umysłu zobaczyć swoim wewnętrznym okiem” wszystkie zapisane wyrazy. Otwierają oczy i sprawdzają, czy dobrze sobie je wyobraziły. Później nauczyciel zasłania tablicę, a dzieci piszą te wyrazy z pamięci. Po napisaniu sprawdzają, czy zrobiły to poprawnie. Zabawa ćwiczy pamięć, koncentrację uwagi i poprawną pisownię, a w trakcie tworzenia historyjki rozwijana jest płynność słowna, skojarzeniowa, ekspresyjna i ideacyjna. Do sprawdzenia zapamiętanych wyrazów wracamy nazajutrz. Dzieci znów piszą je z pamięci. Można to zrobić jeszcze za parę dni.

W podobny sposób postępujemy z nową serią wyrazów, gdy wprowadzona zostanie litera: „ó”. Tym razem dzieci tworzą wspólnie historyjkę z wyrazami z „ó”, np.: król, ołówek, ósemka, jaskółka, kółka, wiewiórka, borówki, wróbel, równina, sól. Wszystkie litery „ó” zapisywane są na różowo¹. Gdy wyrazy z „ó” zostaną utrwalone, nauczyciel wprowadza (po kilku dniach) pierwsze dyktando, polegające na pisaniu ze słuchu wyrazów dyktowanych raz z jednej, raz z drugiej historyjki. Dzieci przypominają sobie, czy jest to wyraz z historyjki o okularach, czy o królu, który miał duży ołówek i rysował nim leniwe ósemki i w ten sposób kojarzą, czy pisać „u”, czy „ó”. Po kilku dniach można ułożyć krótkie dyktando z tymi wyrazami i znów ćwiczyć pisanie ze słuchu. W podobny sposób postępujemy z następną grupą wyrazów, gdy dzieci poznają „ż”, a niedługo później „rz”, „h” i „ch”. Wyrazy tak utrwalone nie będą sprawiać dzieciom problemów. W klasie drugiej takie historyjki, opowiadania lub swobodne teksty, mogą tworzyć dzieci indywidualnie lub w grupach z dowolnie wybranymi wyrazami.

Innym przykładem wykorzystania mnemotechnik mogą być mapy umysłowe zastosowane do utrwalania reguł ortograficznych. Uczniowie pracują w grupach, wykorzystując słowniki ortograficzne, tworzą słowno-obrazowe schematy przedstawiające zasady pisowni np. wyrazów z „rz”. Warto w nauce ortografii wykorzystać również inne atrakcyjne metody zapamiętywania pisowni trudnych wyrazów poprzez naukę rymowanek, wesołych wierszyków czy piosenek (Gawdzik 1990; Dyl 2003, Skibska 2012), a także atrakcyjnych dla dzieci gier komputerowych. Zawsze jednak nauczyciel winien zadbać o odpowiedni klimat uczenia. Dobre wzajemne

¹ Zgadnie z „kolorową ortografią” L. Furmagi, który opracował metodę uczenia się i nauczania trudnej pisowni za pomocą barwnego zapisu słowa, wybranym literom przyporządkowane są stałe kolory: ó – różowy, rz – granatowy, ż – zielony, h – brązowy, u i ch – czarny, wyjątkom sz – czerwony. Autorka wykorzystując ten sposób pracy z dziećmi, rezygnuje jednak z kolorowania okienek odpowiadających poszczególnym literom na rzecz pisania kolorową kredką tych liter, uaktywniając w ten sposób nie tylko pamięć wzrokową, ale też ruchową. Tym bardziej, że jest to klasa pierwsza i dzieci opanowują dopiero sztukę pisania.

relacje nauczyciela z uczniami i uczniów między sobą budują atmosferę zaufania, klimat porozumienia, przez co wyzwala się chęć działania, motywacja do współpracy i ciekawość poznawcza. Wtedy obawy, czy ćwiczenia w pisaniu są wyłącznie odtwórcze i uwzględniają aspekt techniczny bądź formalny, czy są też samodzielnym wyrażaniem myśli, stają się zbędne. Dzieci – którym pozwala się działać radośnie, w atmosferze akceptacji, daje się możliwość odnoszenia indywidualnych sukcesów, pobudza się ich ciekawość świata – zawsze są kreatywne i nie boją się wyrażać siebie w różnych formach ekspresji. Trzeba im tylko na to pozwolić. „Poprzez twórczość rozwija się technika pisania i znajomość form, ale odwrotna relacja między tymi aspektami nie zachodzi. Znajomość kształtu liter, zasad ortografii i typów wypowiedzi pisemnej nie stymuluje twórczości pisania” (Klus-Stańska, Nowicka 2005, s. 70).

LITERATURA

- Awramiuk E. (2006). *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*. Trans Humana, Białystok.
- Awramiuk E. (2012). *Trudności w nauce czytania i pisania z perspektywy lingwistycznej*. W: I. Pietras (red.). *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Delfin SA, Warszawa.
- Brzezińska A. (1987). *Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym*. W: A. Brzezińska (red.). *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. WSiP, Warszawa.
- Cieszyńska-Rożek J. (2013). *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci*. Wydawnictwo Stage Systems-Jędrzej Cieszyński, Kraków.
- Czelakowska D. (2009). *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Impuls, Kraków.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Dobrowolska-Bogusławska H. (1991). *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych*. WSiP, Warszawa.
- Dyka F. (2004). *Nauczanie programowane ortografii w edukacji wczesnoszkolnej*. Fosze, Rzeszów.
- Dyl B. (2003). *Jak przez wiersze ortografia szybko nam do głowy trafia*. Impuls, Kraków.
- Furmaga L. (2008). *Ortofrajda. Teoria nauczania i zabawy. Malowane dyktanda*. Egmont Polska, Warszawa.

- Gawdzik W. (1990). *Ortografia i gramatyka na wesoło*. Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa.
- Hanis J. (1999). *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku (klasy 1–3)*. WSiP, Warszawa.
- Hanis J. (2009). *Wesoła szkoła i przyjaciele. Program edukacji wczesnoszkolnej w klasach 1–3 szkoły podstawowej*. WSiP, Warszawa.
- Jedut A., Pleskot A. (1991). *Nauczanie ortografii w klasach I–III. Poradnik dla nauczyciela*. WSiP, Warszawa.
- Jurek A. (2008). *Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją*. Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Jurek A. (2012). *Metody nauki czytania i pisania z perspektywy trudności uczniów*. Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. WSiP, Warszawa.
- Pawłowska R. (2009). *Czytam i rozumiem...Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
- Pęczkowski R. (2010). *Funkcjonowanie klas łączonych w polskim systemie edukacji*. Wydawnictwo UR, Rzeszów.
- Pietras I. (2012). *Rozwój umiejętności pisania – przegląd badań*. W: I. Pietras (red.). *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Delfin SA, Warszawa.
- Polański E., Dereń E., Rychlik A. (2011). *Ortografia i interpunkcja w nauczaniu szkolnym i samokształceniu*. Wydawnictwo Petrus, Kraków.
- Skibska J. (2012). *Mnemotechniki jako czynnik optymalizujący nabywanie przez dzieci umiejętności czytania i pisania*. Impuls, Kraków.
- Skrzetuska E. (2005). *Przyswajanie pisma przez uczniów ze słabym widzeniem w klasach 1–3*. Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Skrzypiec W. (1992). *Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne i stylistyczne w klasach 1–3*. WSiP, Warszawa.
- Żylińska M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.
- Żytko M. (2006). *Pisanie – żywy język dziecka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dziennik Ustaw z dnia 15 stycznia 2009r., Nr 4, poz. 17) załącznik 2. <http://www.trzecioklasista.edu.pl> (dostęp: 02.11.2013).

SPELLING COMPETENCIES AMONG THIRD GRADE STUDENTS OF PRIMARY SCHOOL – DETERMINANTS, CURRENT STATE, IMPROVING EXERCISES

Abstract: Spelling competencies of students attending I to III grades of primary schools concern skills and habits of error-free words and sentences writing, habitual checking of any written text, knowledge of the principles of correct spelling as well as orthography vigilance and awareness of the importance of writing down properly. The ability to spell correctly combines with the ability to read, and both of these processes have many psychomotor, lexical-conceptual and emotional-motivational causes. Studies on the correct spelling of primary school pupils, as well as secondary and high school students, indicate that the level of their orthography declines year by year. It is therefore necessary to consider the determinants of such situations and the effectiveness of teaching in this area.

Key words: spelling competence of children, facilitating exercises, learning to write