

Małgorzata Kwaśniewska

Uwarunkowania poprawności pisma uczniów klas początkowych

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 20,
209-231

2011

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Uwarunkowania poprawności pisma uczniów klas początkowych

Factors affecting correctness of primary school students' writing

Nauka pisania, obok rozwijania u dziecka umiejętności czytania, zajmuje w edukacji wczesnoszkolnej priorytetowe miejsce. Fakt ten wzmocniony został ostatnio dodatkowo argumentem, wynikającym z założeń realizowanej w szkołach od września 2009 roku reformy systemu oświaty, mówiącym o objęciu dzieci sześciolletnich obowiązkiem szkolnym, co w praktyce oznacza przesunięcie na okres wczesnoszkolny również zabiegów przygotowawczych służących opanowaniu umiejętności pisania. Wprawdzie edukacji przedszkolnej nadal przypisuje się wartość przygotowywania dzieci do nauki szkolnej, to jednak ze szczegółowej analizy porównawczej nowych podstaw programowych wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej [Dz.U. z dnia 15.01.2009 r., nr 4, poz. 17, zał. nr 1, 2], dokonanej w kontekście dotychczas obowiązujących dokumentów (podstaw programowych i dopuszczonych do użytku programów), wynika, że wraz z obniżeniem wieku rozpoczynania szkoły z wielokrotnością się liczba koniecznych zabiegów związanych z organizacją nauki pisania (również czytania).

Uczeń sześciolletni kończący klasę pierwszą, w myśl założeń podstawy programowej, powinien umieć pisać proste, krótkie zdania (przepisywać i pisać z pamięci), dbać o estetykę i poprawność graficzną pisma (przestrzegać zasad kaligrafii). Z porównania oczekiwań stawianych względem ucznia klasy I, sformułowanych przez MEN, z zaleceniami dotychczas obowiązującymi dziecko w tym samym wieku, a uczęszczające do przedszkola, określonymi w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* [Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2007 r., nr 157, poz. 1100], gdzie była mowa o konieczności „Tworzenia warunków do doświadczeń językowych w zakresie reprezentatywnej i komunikatywnej funkcji języka (ze szczególnym uwzględnieniem nabywania i rozwijania umiejętności czytania i pisania, w tym czytania i pisania liczb) [tamże, s. 2], wynika

że aktualnie wymaga się od sześciolatek znacznie więcej (np. skomplikowanej czynności, jaką jest pisanie z pamięci). Zobowiązuje to więc nauczycieli do zastosowania szeregu zabiegów edukacyjnych sprzyjających rozwojowi predyspozycji psychofizycznych dziecka, niezbędnych do opanowania tej umiejętności, oraz takiej organizacji procesu dydaktycznego, aby wychowanek sprostał stawianym mu wymaganiom.

W związku z przesunięciem o rok nauki szkolnej i objęciem nią dzieci sześciolletnich, zweryfikowania wymaga wypracowana dotychczas metodyka procesu edukacyjnego dotyczącego nabywania umiejętności pisania. W tej sytuacji, od roku szkolnego 2009/10, nauczyciel nauczania początkowego zobowiązany został do radzenia sobie w nowych dla niego warunkach (głównie samodzielnego interpretowania założeń podstaw programowych i opracowywania programu autorskiego, a nade wszystko poznawania potrzeb i możliwości sześciolatek i dostosowywania do nich stawianych wymagań) bez teoretycznej podbudowy metodycznej, uwzględniającej specyfikę pracy z o rok młodszymi, niż zwykle, uczniami. Zagadnienie to powinno więc stać się w najbliższym okresie przedmiotem pogłębionych analiz o charakterze interdyscyplinarnym (psychologicznym, socjologicznym, lingwistycznym, biomedycznym, pedagogicznym) w celu stworzenia dzieciom optymalnych warunków nauczania sprawnego posługiwania się piśmem.

Przykładem takiego opracowania może być publikacja zatytułowana *Dziecko sześciolatnie w szkole* pod redakcją J. Karczewskiej i M. Kwaśniewskiej. Znajdują się w niej m.in. następujące zalecenia dla nauczyciela uczniów sześciolletnich z zakresu organizacji nauki pisania:

- w zabawowej formie rozwijać dyspozycje niezbędne do osiągnięcia dojrzałości do pisania: sprawność ruchową – w szczególności manualną, pamięć ruchową, koordynację wzrokowo-ruchową oraz słuchowo-wzrokową, orientację w przestrzeni, regulację napięcia mięśniowego, poczucie rytmu, spostrzeganie analityczno-reprodukcyjne, motywację, zainteresowanie piśmem, itd.,
- pracować nad odpowiednim tempem pracy dzieci, przy jednoczesnym zastosowaniu zasady indywidualizacji,
- ustalić lateralizację u dziecka (sadzanie uczniów leworęcznych z lewej strony ławki),
- ustalić poprawną postawę ucznia przy siedzeniu podczas pisania oraz właściwy sposób trzymania długopisu i odpowiednie ułożenie zeszytu,
- racjonalnie stosować ćwiczenia bez przeciążania dzieci mechanicznym i nadmiernym piśmem,
- poinformować dzieci o rodzajach błędów graficznych i kryteriach oceny pisma,

- traktować popełnione przez dzieci błędy jako naturalny etap w rozwoju umiejętności pisania,
- nie koncentrować się nadmiernie nad poprawnością graficzną pisma,
- współpracować z rodzicami dzieci dysgraficznych,
- łączyć treści tekstów do ćwiczeń z tematyką edukacji polonistycznej oraz z przeżyciami dzieci (można także wspólnie z dziećmi redagować teksty bądź wykorzystywać teksty samodzielnie przez nie ułożone),
- stopniowo wprowadzać dzieci w „świat” zasad i reguł ortograficznych,
- sprzyjać posługiwaniu się mową pisaną” [M. Kwaśniewska 2009, s.145–146]¹.

Kluczowym zagadnieniem w omawianym zakresie jest poznanie mechanizmów warunkujących nabywanie przez dzieci umiejętności pisania. Są one opisane w literaturze, jednak znaczne rozproszenie oraz wielość i różnorodność ujęć klasyfikacyjnych wymaga ich przeanalizowania i zsumowania w celu nakreślenia w miarę kompletnego obrazu podstaw kształcenia pisemnych kompetencji językowych dziecka.

Rozważania nad uwarunkowaniami poprawności pisma wymagają doprecyzowania kilku kwestii, z których jako pierwszą omówię charakterystykę wypowiedzi pisemnej uczniów, którą można bowiem interpretować i oceniać z wielu różnych punktów widzenia. Powołam się w tym miejscu na znakomite autorytety z zakresu metodyki nauczania początkowego i przytoczę ich następujące wypowiedzi:

Ucząc pisania nauczyciel musi mieć od początku na uwadze zarówno stronę graficzną pisma, jak też ortograficzną, gramatyczną i stylistyczną [Radwiłowicz, Morawska 1986, s. 102];

Na wypowiedź pisemną składają się następujące elementy:

- a) treść wypowiedzi wraz z doбором właściwego słownictwa,
- b) sposób wyrażania myśli (wymaganie gramatyczne i stylistyczne),
- c) poprawność zapisu pod względem ortograficznym,
- d) poprawność zapisu pod względem graficznym [Wróbel 1979, s. 49].

Tytułową poprawność pisma uczniów klas początkowych rozumieć będą łącznie jako poprawność graficzną, ortograficzną, gramatyczną i stylistyczną.

¹ Szerzej na ten temat w proponowanych publikacjach: D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2005, s. 44–75; M. Kwaśniewska, *Graficzna i ortograficzna poprawność pisma uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WSP, Kielce 2001; M. Żytko, *Pisanie – żywy język dziecka*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2006.

Także dokonana przeze mnie (przedstawiona w dalszej części artykułu) analiza różnych perspektyw teoretyczno-badawczych ujęcia uwarunkowań poziomu pisma wykazała zbliżone traktowanie wyróżnionych wyżej kategorii.

Kolejną kwestią jest potrzeba interpretacji i wyjaśnienia sposobu rozumienia poprawności pisma uczniów. Otóż słowo „poprawny”, kojarzone z następującymi synonimami: „prawidłowy”, „bezbłędny”, „nienaganny”, „przykładny”, „bez zarzutu” [Szymczak 1999, s. 779], jest interpretowane w kontekście poprawności pisma dość specyficznie. Oczywiście chodzi o to, aby pismo było zgodne z obowiązującymi normami, regułami, jednak najczęściej „Proces przyswajania umiejętności pisania bywa charakteryzowany przez opis błędów” [Awramiuk 2006, s. 87], rzadko bowiem na etapie edukacji wczesnoszkolnej dzieci piszą bezbłędnie, całkowicie poprawnie. Dlatego też, myśląc lub pisząc o uwarunkowaniach poprawności pisma uczniów klas początkowych, brane są pod uwagę raczej przyczyny trudności w pisaniu, czyli podłoże często pojawiających się błędów graficznych, ortograficznych, gramatycznych, stylistycznych. W końcu, poszukując czynników decydujących o jakości pisma, natrafia się na szczególną grupę uczniów o specyficznych trudnościach w uczeniu się czytania i pisania – dyslektyków, a zrozumienie tych czynników znacznie poszerza perspektywę poznawczą. W sumie podjęty do analizy problem okazuje się dość skomplikowany i rozległy.

Dodatkowym utrudnieniem, z powodu wielości ujęć, ich rozproszenia i znacznego różnicowania, jest odniesienie się do jakiegoś jednego przyjętego w literaturze kryterium klasyfikującego uwarunkowania trudności w pisaniu. Dlatego też w dalszej analizie przyjęto za podstawę dość powszechnie znany z psychologii [Przetacznikowa, Makiello-Jarża 1979, s. 25–36; Żebrowska 1975, s. 154–164] podział uwarunkowań rozwoju człowieka na cztery grupy czynników:

- wyposażenie anatomiczno-fizjologiczne (dziedziczenie, zadatki wrodzone, predyspozycje biopsychiczne),
- środowisko (czynniki biogeograficzne, ekonomiczne, społeczno-kulturowe),
- wychowanie (wpływy intencjonalne, kształtowanie, nauczanie, ćwiczenie, instruowanie),
- własna aktywność jednostki (wewnętrzna motywacja podmiotu, spontanicznie, autonomicznie podejmowana działalność).

Wyodrębnione z literatury czynniki warunkujące poprawność pisma (lub inaczej trudności w nauce pisania) postanowiono kwalifikować kolejno do jednego z wyżej wymienionych determinantów rozwoju. Autorzy publikacji

dotyczących kompetencji językowych dzieci, podając przyczyny trudności w posługiwaniu się pismem, najczęściej nie dzielą ich według przyjętego przeze mnie podziału, dlatego dokonana analiza będzie miała charakter autorski. Najbliższą zastosowanemu podziałowi jest klasyfikacja zaproponowana przez M. Burtowy [1989, s. 178], która wśród przyczyn warunkujących trudności w pisaniu wymieniła:

- przyczyny tkwiące w samym uczniu,
- przyczyny tkwiące w środowisku rodzinnym,
- przyczyny tkwiące w metodzie nauczania.

Uwarunkowania biologiczno-psychologiczne (natury genetycznej, wrodzonej, endogennej – kształtujące predyspozycje biopsychiczne)

Analiza tej grupy czynników, warunkujących poprawność pisma uczniów klas początkowych, pokazała ich największą liczebność w porównaniu z determinantami z pozostałych grup. Interpretować to można dwojako, z jednej strony jako grupę najlepiej rozpoznaną przez specjalistów z dziedziny biologii, biomedycy, psychologii, pedagogiki, lub z drugiej strony, uwarunkowania z tej grupy można traktować jako najsilniej skorelowane z jakością pisma dzieci.

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
dziedziczenie (uwarunkowania genetyczne)	E. Górniewicz	1995	13
	B. Sawa	1987	68
	B. Zakrzewska	1996	22
		1989	36–56
		1994	41–42
konstytucjonalny brak lub uszkodzenie „ośrodka pisania” w mózgu (zmiany struktury tkanki mózgowej), mikrouszkodzenia nabyte w różnych okresach rozwojowych, zwłaszcza w okresie okołoporodowym	E. Górniewicz	1995	12
	B. Sawa	1987	68
	B. Zakrzewska	1996	22
	M. Bogdanowicz	1989	36–56
		1994	43–45
	J. Fenczyn	1989	29

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
opóźnione dojrzewanie centralnego układu nerwowego	E. Górniewicz	1995	14
	M. Bogdanowicz	1989	36–56
nieprawidłowa ciąża i poród	M. Bogdanowicz	1994	43
zaburzenia hormonalne	M. Bogdanowicz	1994	46
	E. Górniewicz	1995	15
złożone pobudzenia nerwowe i ich integracja w korze mózgowej i w aparacie ruchowym ręki	R. Więckowski	1993	119
powiązania pomiędzy różnymi ośrodkami kory mózgowej (także jąder podkorowych), w wyniku czego powstają u dziecka odpowiednie wyobrażenia słuchowe, wzrokowe i ruchowe	T. Wróbel	1985	53
	E. Górniewicz	1995	17
zaburzenia dominacji mózgowej (zaburzenia procesu lateralizacji): <ul style="list-style-type: none"> • lateralizacja nieustalona • oburęczność • obustronność pierwotna • lateralizacja skrzyżowana (np. leworęczność przy praworęczności) powodująca problem współdziałania ze sobą poszczególnych kończyn i organów parzystych, szczególnie oka i ręki, co z kolei jest przyczyną słabej koordynacji wzrokowo-ruchowej • leworęczność 	B. Zakrzewska	1996	23, 25, 36–37
	B. Sawa	1987	69
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	120–122
	M. Bogdanowicz	1992	59
inteligencja (obniżona sprawność intelektualna, opóźnienie procesu rozwoju intelektualnego)	E. Górniewicz	1995	16
	M. Burtowy	1998	178
	J. Fenczyn	1989	25
ogólny niedorozwój	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	117
odchylenia w rozwoju psychoruchowym (opóźnienia częściowe, fragmentaryczne, deficyty poznawcze, zaburzenia tempa i rytmu rozwoju):	B. Zakrzewska	1996	24,27
	E. Awramiuk	2006	213

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
• opóźnienie i zakłócenie rozwoju percepcji wzrokowej	M. Burtowy	1998	181
	B. Sawa	1987	69
	B. Zakrzewska	1996	24–25
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	120
• opóźnienie i zakłócenie rozwoju percepcji słuchowej	B. Sawa	1987	69
	B. Zakrzewska	1996	
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	120
	M. Burtowy	1998	181
• opóźnienia i zakłócenia rozwoju mowy:	B. Zakrzewska	1996	27
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	118
• zaburzenia kinestezji artykulacyjnej	E. Awramiuk	2006	213
	J. Styczek	1981	232
• ubogi słownik	M. Burtowy	1998	179
• deficyty rozwoju językowego w obrębie operacyjnych reguł syntaktycznych i semantycznych	E. Górniewicz	1995	19
• zaburzenia rozwoju motorycznego (kinestetyczno-ruchowego)	B. Zakrzewska	1996	25
	B. Sawa	1987	69
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	120
• sprawność dłoni i palców, szczególnie palca wielkiego, wskazującego i środkowego	R. Więckowski	1993	119
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	120–121
• koordynacja ruchowa ramienia, przedramienia, kiści dłoni i palców (tzw. melodia ruchowa lub kinestetyczna)	R. Więckowski	1993	119
	T. Wróbel	1985	57

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
• koordynacja wzrokowo-ruchowa	M. Burtowy	1998	182
• brak automatyzacji ruchów (przy pisaniu poszczególnych liter)	R. Więckowski	1993	120
	E. Awramiuk	2006	188
• zaburzenia orientacji przestrzennej (orientacja w otoczeniu)	H. Spionek	1985	222
	B. Sawa	1987	69
	E. Górniewicz	1995	17
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	120
• zaburzenia porządkowania i pamięci porządku	E. Górniewicz	1995	19
• osłabienie pamięci krótkotrwałej	E. Awramiuk	2006	213
• zaburzenia pamięci wzrokowej (nieustabilizowany obraz litery)	E. Górniewicz	1995	48
	E. Awramiuk	2006	188
• integracja percepcyjno-motoryczna, tj. zdolność do syntetyzowania i koordynowania funkcji percepcyjnych (wzrokowych, słuchowych, dotykowych, kinestetycznych) z funkcjami motorycznymi (reakcjami ruchowymi)	E. Górniewicz	1995	18
	M. Bogdanowicz	1987	13
		1996	całość
• zaburzenia słuchu fonetycznego (słuchowego, wyobrażenia litery w postaci głoski)	E. Górniewicz	1995	46–48
	E. Awramiuk	2006	213
	R. Więckowski	1993	119
• umiejętność ujmowania litery i wyrazu jako pewnej całości	R. Więckowski	1993	119
• umiejętność wyobrażenia sobie drogi kreślenia danej litery	R. Więckowski	1993	119
• spostrzeganie analityczno-reprodukcyjne	R. Więckowski	1993	119
• zdolność przetwarzania obrazu graficznego na obraz ruchu dynamicznego	R. Więckowski	1993	120

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
• wady (niedomaganie) aparatu głosowego, słuchowego, wzrokowego, ruchowego, narządu równowagi	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	118,122
	M. Burtowy	1998	179
	E. Awramiuk	2006	213
urazy psychiczne	M. Bogdanowicz	1994	45
zaburzenia sfery emocjonalnej:	B. Zakrzewska	1996	24
	M. Bogdanowicz	1994	48
• zakłócenia wczesnych stadiów rozwoju uczuciowego	E. Górniewicz	1995	17
• konflikty emocjonalne	E. Górniewicz	1995	17
• niewłaściwa motywacja i brak zaangażowania emocjonalnego	B. Sawa	1987	66
	E. Górniewicz	1995	17
• negatywna postawa uczuciowa	B. Sawa	1987	66
	E. Górniewicz	1995	17
• nadmierna aktywność	B. Sawa	1987	66
• niepokój ruchowy	B. Sawa	1987	66
• trudności z koncentracją uwagi	B. Sawa	1987	66
• reakcje nieadekwatne do sytuacji	M. Burtowy	1998	179
uwarunkowania lingwistyczne, takie jak: świadomość podstawowych jednostek języka, takich jak fonem, wyraz, zdanie świadomość struktury fonologicznej wyrazów i wiedza o tym, w jaki sposób fonemy są reprezentowane w piśmie niedomagania świadomości graficzno-morfologicznej narastająca świadomość ortograficzna	E. Górniewicz E. Awramiuk	1995 2006	18–19 212, 213, 216, 217

Z pedagogicznego punktu widzenia rejestr uwarunkowań biologiczno-psychologicznych poziomu poprawności pisma jest niezwykle istotny dla świadomości nauczycieli (także rodziców), jak się bowiem okazuje, nauka pisania jest procesem bardzo złożonym i skomplikowanym. W świetle ukazanych czynników, składających się na opanowanie umiejętności kreślenia liter, wyrazów,

zdań, widać jak wiele różnych dyspozycji dziecięcych musi rozwijać nauczyciel, aby doprowadzić do biegłości w posługiwaniu się pisaniem. Widać także konieczność współpracy w tym zakresie z rodzicami (od których, w kontekście ukazanych czynników, bardzo wiele zależy), z lekarzami różnych specjalności, logopedą i psychologiem. Ważnym aspektem wydają się też umiejętności nauczyciela dotyczące diagnozowania rozwoju poszczególnych funkcji zaangażowanych w procesie pisania, a w szczególności wykrywania wszelkich nieprawidłowości i dostosowywania do potrzeb dziecka indywidualnych programów wspomagających. Określenia takie, jak: czujność, empatia, zaangażowanie intelektualne i emocjonalne, troska, profesjonalizm itp. powinny więc charakteryzować współczesnego nauczyciela, mającego na uwadze dobro dziecka nabywającego umiejętność pisania.

Uwarunkowania środowiskowe

Rozpatrując czynniki środowiskowe (egzogenne, wtórne, drugorzędne) wpływające na rozwój człowieka, ma się na myśli niezamierzone stymulacje zewnętrzne: fizyczne, biogeograficzne, ekonomiczne, społeczne, kulturowe. Choć zależność między środowiskiem a rozwojem człowieka jest niekwestionowana, to jednak w literaturze przedmiotowej związek nieintencjonalnych wpływów zewnętrznych z poziomem pisma uczniów klas początkowych nie jest już tak szeroko potraktowany, jak miało to miejsce w przypadku opisu wpływów natury biologiczno-psychologicznej.

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
środowisko lokalne: miasto-wieś (podmiejska, peryferyjna)	K. Borawska	2004	288
	K. Paclawska	1990	116–117
	W. Dutkiewicz	1990	8–16
	M. Kwaśniewska	2000	216
różnice społeczno-kulturowe i wychowawcze środowiska rodzinnego	J. Fenczyn	1989	25
• zaburzenia środowiskowe wyrażające się najczęściej brakiem wyćwiczenia określonych funkcji			

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
• metody wychowawcze, struktura, atmosfera, poziom intelektualno-kulturalny rodziny	B. Zakrzewska	1996	25
• reakcje rodziców na trudności dziecka i sposoby ich usuwania	M. Burtowy	1998	178
• brak opieki	M. Burtowy	1998	179
• nieprawidłowe oddziaływanie	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	117
• status socjoedukacyjny rodziny	K. Borawska	2004	289
• jakość interakcji (językowych) dziecka z rodzicami (głównie z matką)	M. Żytko	2006	37–38
• zła sytuacja rodzinna (rozkład rodziny, zaabsorbowanie samotnej matki pracą zawodową i obowiązkami domowymi, alkoholizm któregoś z rodziców, brak zainteresowania obowiązkami szkolnymi dziecka, konflikty między rodzicami)	M. Burtowy J. Karbowniczek	1998 2002	180 163
jakość interakcji językowych dziecko – dziecko	M. Żytko	2006	38

W prezentowanej grupie czynników środowiskowych w literaturze przedmiotu wskazano trzy zasadnicze uwarunkowania: lokalne, rodzinne i rówieśnicze. Choć ich liczba jest niewielka, to oczywiste jest, że „wewnątrz” każdej z tych grup istnieje wiele stymulatorów decydujących ostatecznie o jakości pisma dziecka. Środowiskiem o najszerszym spektrum oddziaływania jest rodzina, a niemal wszystko, co się w niej dzieje, ma wpływ na dziecko, jego motywację do nauki i poziom osiągniętych kompetencji. Nieprawidłowo funkcjonujące środowisko rodzinne obniża więc szanse dziecka na osiągnięcie sukcesów szkolnych, w tym także z zakresu nauki pisania. Wynika stąd konieczność ścisłej współpracy pedagoga/nauczyciela z rodzicami, dzięki której – poprzez rozmowy, poradnictwo specjalistyczne, zajęcia warsztatowe, itp. – można rozpoznawać nieprawidłowości oraz wspólnie ustalać

kierunki działań zmierzających do doskonalenia funkcjonowania rodziny, a tym samym przyczynić się do poprawy sytuacji dziecka w szkole. Jak pisze J. Karbowniczek:

Od nauczyciela, jego wiedzy, kompetencji, kreatywności, życzliwego stosunku do uczniów oraz partnerskiego podejścia do rodziców zależeć będzie skuteczność pracy dydaktyczno-wychowawczej placówki. Dzięki współpracy z rodzicami nauczyciel może poznać środowisko rodzinne dziecka oraz samo dziecko. Ważne jest to, aby współpraca miała charakter aktywizujący, twórczy i ciekawy. Aby tak było, sam musi być jej inicjatorem [Karbowniczek 2006, s. 55].

Opanowanie umiejętności pisania wymaga wielu ćwiczeń prowadzących do automatyzacji ruchów dłoni. Nie wystarczy tu tylko praca dziecka wykonywana w tym zakresie podczas zajęć szkolnych, stąd udział świadomie wspomagających rodziców jest niezbędny. Nauczyciel powinien więc przedsięwziąć wiele starań, aby przyczynić się do zrozumienia przez rodziców ich roli w procesie nauki pisania dziecka.

Zamieszczone w tabeli wyniki badań prowadzonych przez K. Borowską, K. Paclawską, W. Dutkiewicza, M. Kwaśniewską wykazują wpływ czynników środowiska lokalnego na poprawność pisma uczniów, jednak brak jest szczegółowych danych o tym, jakie konkretnie elementy warunkują poziom umiejętności pisania. Zastosowany przez autorów podział środowiska na miasto i wieś wyraźnie wskazuje na istnienie różnic pomiędzy charakterem oddziaływań na dzieci czynników specyficznych dla tych społeczności.

Na potwierdzenie istnienia różnic środowiskowych w poziomie przygotowania dzieci do nauki pisania przytoczyć można wyniki badań nad dojrzałością szkolną prowadzonych przez K. Paclawską.

W grupie dzieci z miasta wysoki poziom gotowości do szkoły osiągnęło 80,9% badanych w stosunku do 26% dzieci wiejskich. Średnie arytmetyczne wyników globalnych, którymi określano dojrzałość szkolną, były wśród dzieci wiejskich gorsze o 7,12 pkt. Różnice w zależności od wykonywanych zadań wahały się średnio od 4% do 30%. Okres, w którym braki te można ewentualnie wyrównać, wynosi dla różnych cech od 0,5 do 1,5 roku. Największe różnice zaobserwowano w przygotowaniu dzieci wiejskich do pisania. Sięgały one 28%, a w niektórych umiejętnościach, jak np. w odwzorowywaniu, aż 40% [Paclawska 1990, s. 116].

W. Dutkiewicz, analizując wyniki badań naukowych, wspominał o specyfice pracy jako czynniku wpływającym na rozwój dziecka (w tym cechach mogących bezpośrednio determinować poziom pisania):

Cechy charakteryzujące masę ciała (grubość fałdów skórno-tłuszczowych, obwody i ciężar ciała) są na ogół większe u dzieci miejskich do lat 17. Po tym okresie rozmiary tych cech są większe u dzieci wiejskich, co przy mniejszym wzroście kształtuje sylwetkę bardziej masywną. Potwierdzają to wskaźniki charakteryzujące budowę ciała [...] oraz grubość kości i nadgarstka, która jest zdecydowanie większa u dzieci wiejskich w całym badanym okresie. Cecha ta ma bardzo duży związek z siłą dynamometryczną mięśni grzbietu i dłoni, co należy łączyć z modelującym wpływem pracy na poziom i ostateczne ukształtowanie się tych cech [Dutkiewicz 1990, s. 11, 14].

Myśląc o środowisku lokalnym jako modulatorze poziomu nabywanych przez dzieci kompetencji, można mieć na uwadze także (a może przede wszystkim) rodziny (będące elementami składowymi tego środowiska) i ich modelowe zachowania, np. szacunek dla kultury (w tym kultury pisma), edukacji, szkoły, dzieciństwa. Wydaje się jednak, że obszar ukonkretnienia wpływu środowiska lokalnego wymaga nadal pogłębionych analiz empirycznych, a przede wszystkim dążenia do określenia możliwości wyrównywania szans edukacyjnych dzieci pochodzących z obszarów hamujących i opóźniających ich rozwój.

Istotne z pedagogicznego punktu widzenia byłoby także doprecyzowanie na drodze badań naukowych siły związku pomiędzy wpływem rówieśników na siebie a poziomem umiejętności pisania, na którą to korelację zwróciła uwagę M. Żytko w następującej wypowiedzi:

Wydaje się jednak, że prawdziwy test poziomu kompetencji komunikacyjnej następuje dopiero w kontaktach z rówieśnikami. Będąc w przedszkolu, a później w szkole, dzieci próbują nawiązać kontakty społeczne z innymi dziećmi, a język staje się niezbędnym narzędziem w porozumiewaniu się. Interakcje językowe z kolegami stanowią bardzo ważny czynnik rozwoju językowego, ale też poznawczego i społeczno-emocjonalnego dziecka [Żytko 2006, s. 38].

Brak jest niestety kompleksowo prowadzonych badań szczegółowych nad opisywanymi przez autorkę interakcjami w zakresie porozumiewania się językiem pisanym.

Interesujący wycinek z badań nad współdziałaniem dzieci w toku nauki pisania przytacza M. Boekaerts. Z uwagi na unikalną ich wartość warto przytoczyć w tym miejscu dłuższy cytat:

Coraz częściej w szkołach uczniowie nawzajem oceniają swoje prace pisemne (O'Donnell, Topping 1998). Istnieje wiele raportów opisujących różne typy

„wspólnego” bądź „zespołowego pisania”, jest jednak bardzo mało rzetelnych badań na ten temat dotyczących uczniów w wieku szkolnym. W badaniu C. Daiute’a (1989), które obejmowało 9–12-letnich partnerów w pisaniu, okazało się, że metody nauczania muszą być zarówno dobrze zaplanowane (właściwie dobrane i kontrolowane), jak i zawierające elementy zabawy (poszukiwanie tematów i bawienie się słowami). C. Daiute i B. Dalton (1993) porównali pisanie indywidualne i zespołowe u 7–9-latków o niskich osiągnięciach szkolnych. Przekonali się, że korzystne rezultaty wystąpiły zarówno wtedy, gdy do współpracy dobierano w pary dzieci o tych samych umiejętnościach, jak i wtedy, gdy w pary łączono dzieci o zdolnościach bardzo zróżnicowanych.

Rady przedstawione poniżej są sformułowane zgodnie z zasadami metody pisania w parach (Topping 1995, 2001) i zawierają wiele elementów powszechnie uważanych za skuteczne. Znamy trzy duże, poprawne metodologicznie badania tej metody. Jedno z nich dotyczyło 11-letnich korepetytorów pomagających 5-letnim, zaczynającym się uczyć pisać dzieciom (Nixon, Topping). Badane 5-latki zrobiły o wiele większe postępy niż z grupy kontrolnej. Inne badanie opierało się na tych samych zasadach, ale dotyczyło 8-letnich korepetytorów, uczniami byli też 8-latkowie. Porównano grupy o ustalonych rolach i zróżnicowanych zdolnościach z grupami zmieniającymi role, ale o takich samych zdolnościach (Southerland, Topping 1999). Zarówno korepetytorzy, jak i ich uczniowie poczynili w obu grupach znaczne postępy w pisaniu indywidualnym. Jednak korzyści, jakie odnieśli korepetytorzy w grupie o zróżnicowanych zdolnościach nie były widoczne od razu. Trzecie badanie dotyczyło korepetycji udzielanych rówieśnikom – 10-latkom o zróżnicowanych zdolnościach (Yarrow, Topping). Wynika z niego, że dzieci, które pisały w parach, osiągnęły znacznie więcej korzyści niż te, które pisały samodzielnie, bez względu na to, czy byli to korepetytorzy czy uczniowie [Boekaerts 2009, s. 103–104].

Ten wartościowy problem badawczy należałoby szerzej potraktować na gruncie badań polskich.

Wpływ wychowania na jakość pisma uczniów

Tę grupę czynników określić można jako intencjonalne (celowe, zamierzone) wpływy instytucjonalne (przedszkola, szkoły). Analiza literatury wykazała szeroki wachlarz oddziaływań czynników pedagogicznych na poziom pisemnych kompetencji językowych uczniów klas I–III.

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
rola przedszkola w rozwijaniu dyspozycji do pisania	M. Kwaśniewska	2000	218
• czy i jak długo dziecko uczęszczało do przedszkola	A. Brzezińska	1987	197–228
• rozwijanie wczesnych wyobrażeń dziecka na temat relacji mowy i pisma	E. Awramiuk	2006	222
postawa nauczyciela, jego stosunek do dziecka, sposoby usuwania dysleksji	B. Zakrzewska	1996	25
• typ nauczyciela (1. strażnik poprawności językowej; 2. zwolennik spontanicznego rozwoju języka dziecka)	M. Żytko	2006	186–189
• styl nauczania	E. Awramiuk	2006	222
• popełnianie przez nauczyciela błędów dydaktycznych	J. Fenczyn	1989	25
• zachowanie cierpliwości i spokoju	T. Wróbel	1985	97
• przestrzeganie przez nauczyciela norm wymawianiowych	E. Awramiuk	2006	224
• przygotowanie lingwistyczne	E. Awramiuk	2006	222
niewłaściwa organizacja nauczania	B. Zakrzewska	1996	25
• brak systematyczności i racjonalności prowadzonych ćwiczeń	T. Wróbel	1985	97
• pośpiech i nadmiar pisania	T. Wróbel	1985	53
• brak indywidualnego nauczania, odpowiadającego właściwościom psychicznym dziecka	B. Zakrzewska	1996	22
• zbyt nudne i trudne treści	B. Zakrzewska	1996	22

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
• masowość nauczania	B. Zakrzewska	1996	22
• brak systematycznej kontroli stopnia opanowania umiejętności pisania przez dzieci, zwłaszcza o obniżonych umiejętnościach intelektualnych (nie wykrywanie i nieuzupełnianie braków)	M. Burtowy	1998	180
nieprawidłowości w metodzie nauczania	B. Zakrzewska	1996	25
	E. Górniewicz	1995	48
• nieprawidłowości w sposobie zapoznawania dzieci z warstwą fonetyczną znaku graficznego (np. zastępowanie głoski nazwą litery) i kształtowania pojęć językowych	E. Awramiuk	2006	213
	M. Burtowy	1998	180
• nieumiejętne wprowadzanie liter (zbyt szybkie tempo wprowadzania nowych liter, zbyt szybkie przechodzenie od tekstu do litery lub od litery do tekstu)	M. Burtowy	1998	180
• niedostateczne utrwalenie opanowanego przez uczniów materiału literowo-głoskowego	M. Burtowy	1998	180
• niekontynuowanie ćwiczeń w zakresie analizy i syntezy słuchowo-wzorkowej w pracy z tekstem zawierającym nowy materiał literowo-głoskowy	M. Burtowy	1998	180
• niedostateczna liczba ćwiczeń w pisaniu (także zbyt małe ich zróżnicowanie)	M. Burtowy	1998	180

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
• niedostatek tekstów zawierających różne układy materiału literowego	M. Burtowy	1998	180
• akcentowanie wyłącznie techniki pisania bez równoczesnego zwracania uwagi na rozumienie tekstu i sam sposób tworzenia wypowiedzi pisemnej	M. Burtowy	1998	180
• niezwracanie uwagi na charakterystyczne cechy wyrazów	B. Zakrzewska	1996	24
łączenie techniki pisania z treścią wszystkich ćwiczeń językowych, a nawet z całością nauki dziecka w szkole (w szczególności z pozostałymi działami nauki języka ojczystego)	T. Wróbel	1985	98
	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	106
rozumienie przez dzieci pisanego tekstu	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	106
techniczne warunki pisania: <ul style="list-style-type: none"> • postawa przy pisaniu • układ rąk piszącej i towarzyszącej przy pisaniu • odległość oczu od papieru (ok. 30 cm) • sposób trzymania narzędzia pisarskiego 	T. Wróbel	1985	48
sposoby motywowania zewnętrznego	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	106
zakorzenione nawyki niewłaściwego pisania (np. liter drukowanych)	M. Kwaśniewska	2000	106–108
częsta absencja dziecka w szkole (np. spowodowana złym stanem zdrowia)	B. Zakrzewska	1996	25
	J. Karbowniczek	2002	162
podejmowanie działań profilaktycznych	M. Kwaśniewska	2000	218

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
czynniki obiektywne: <ul style="list-style-type: none"> • brak ogólnie przyjętych wzorów do pisania • niezwracanie uwagi na należyte opanowanie pisma przez samych nauczycieli • zaniedbywanie metodyki nauczania i doskonalenia pisma w uczelniach kształcących nauczycieli 	T. Wróbel	1985	93

Przygotowanie do nauki pisania i pierwsze próby poprawnego kreślenia liter przez dziecko odbywają się w przedszkolu, natomiast właściwa nauka pisania, z zachowaniem prawidłowej konstrukcji, pochylenia, łączenia i proporcji liter oraz właściwego tempa ich kreślenia, a także nauka przestrzegania zasad ortografii, gramatyki i poprawności stylistycznej odbywa się w szkole. Wynika z tego szczególna rola instytucjonalnej działalności placówek edukacyjnych, a w nich nauczycieli-profesjonalistów – organizatorów procesu dydaktycznego ukierunkowanego na rozwijanie u dzieci umiejętności pisania. Po rozbudowanej strukturze tabeli, poświęconej grupie wpływów wychowawczych widać, że czynniki tkwiące w przedszkolu i szkole zajmują czołowe miejsce wśród całości uwarunkowań. Od placówki edukacyjnej i stworzonych przez nią warunków, od nauczycieli, ich postaw i umiejętności pedagogicznych, i w końcu od dzieci pełniących rolę uczniów, ich umiejętności przestrzegania zasad (pisowni) zależy jakość pisma wychowanków.

Wśród czynników wychowawczych warunkujących poprawność pisma uczniów największa grupa skierowana jest na osobę nauczyciela. Jego wpływ można rozpatrywać z dwóch odmiennych punktów widzenia: właściwych i niewłaściwych zachowań. Przykładem pierwszych może być, sygnalizowane przez T. Wróbla [1985, s. 97], zachowywanie spokoju i cierpliwości, ale także inne przymioty (spoza tabeli), wymieniane jako pożądane cechy nauczycieli, np.: dojrzałość, pełna akceptacja każdego dziecka, duże wyczucie, wychowywanie w dyscyplinie w połączeniu z szacunkiem dla autonomii ucznia, wychowywanie do odwagi, inicjatywy, samodzielności i inne [za Rusiecki 2009, s. 54]. Do drugiej grupy, będącej zespołem cech i zachowań ocenianych jako negatywne, a szeroko wyszczególnionej w opracowaniu tabelarycznym, podać można tu klasyczną

ilustrację, kiedy to nauczyciel zwraca uwagę dziecku wpisem do zeszytu: „Pisz staranniej”, ale sam nie zachowuje przy tym poprawności graficznej pisma.

Szczególną w szkole jest sytuacja, gdy dziecko wykazuje zaburzenia dyslektyczne, dysgraficzne, dysortograficzne i wymaga kontaktu z terapeutą. Specyficzne powinności nauczyciela w tym przypadku charakteryzuje J. Baran, wymieniając następujące wymagania:

1. W momencie stwierdzenia u ucznia trudności w nauce czytania i pisania nauczyciel określa ich stopień i bezzwłocznie powiadamia o ich istnieniu rodziców i pedagoga szkolnego.
2. Kieruje dziecko na badania psychologiczne w celu ustalenia przyczyn stwierdzonych trudności.
3. Uspokaja rodziców, wyjaśniając istotę kłopotów szkolnych dziecka i sugerując objęcie go odpowiednią terapią.
4. Zachęca ucznia do podjęcia terapii i wspiera go w okresie przezwycięzania pierwszych trudności.
5. Przez okres około sześciu miesięcy jest bardzo tolerancyjny wobec ucznia i cierpliwie czeka na efekty terapii.
6. Zwraca uwagę na wysiłki dziecka podejmowane w celu przezwycięzania trudności i daje temu wyraz.
7. Jest świadomy, że terapeuta ma za zadanie nauczyć techniki czytania i pisania.
8. Jeśli to konieczne, nawiązuje kontakt z terapeutą.
9. W przypadku niewystarczającego postępu w nauce omawia z rodzicami ewentualność pozostawienia dziecka na następny rok szkolny w tej samej klasie przy jednoczesnym zapewnieniu mu dalszej terapii.
10. Jest rzecznikiem interesów dziecka wobec nauczycieli innych przedmiotów [Baran 2009, s. 34–35].

Wartościową uwagę odnośnie do działalności nauczyciela, która zasadniczo powinna przyczynić się do zmiany dotychczasowego pojmowania metodyki nauki pisania, przekazała D. Klus-Stańska w następujących słowach:

Wydaje się, że podstawowym źródłem niedomagań nauki pisania w szkole jest przewaga poprawności, która choć w pewnych obszarach z pewnością znacząca, jednak w sposób nieuprawniony zastępuje znacznie szerszą kategorię jakości pisania. Dopiero ta ostatnia przesądza o rzeczywistych kompetencjach ucznia i roli, jaką pisanie może odegrać w jego życiu [Klus-Stańska 2005, s. 75].

Ta wypowiedź otwiera z całą pewnością nowy rozdział w instytucjonalnie organizowanym procesie nabywania przez dziecko umiejętności pisania, ale w praktycznym wymiarze wymaga ona jeszcze wielu uszczegółowień.

Własna aktywność uczniów a poziom ich pisma

Pomimo że w ostatnich latach postuluje się w pedagogice humanistyczne podejście do wychowanków, zakładające ich podmiotowy udział w procesie edukacyjnym, to niewiele jest jednak empirycznych prób określenia roli aktywności własnej uczniów w sprzyjaniu własnemu rozwojowi. Wśród czynników warunkujących poziom poprawności pisma uczniów ta grupa zajmuje więc najmniej miejsca w badawczych poszukiwaniach.

Czynnik	Źródło		
	autor	rok	strona
rozumienie (uświadomianie sobie) przez dziecko znaczenia umiejętności pisania jako sposobu wyrażania własnych myśli	T. Wróbel	1985	53, 98
motywacja wewnętrzna, tj. odczuwana przez dzieci potrzeba pisania i związane z nią zainteresowanie nauką pisania	M. Radwiłowicz, M. Morawska	1986	106
niechęć ucznia do pracy i wysiłku – brak zainteresowania treścią nauki szkolnej	T. Wróbel	1985	90
upodobania wychowanka	M. Kwaśniewska	2000	220

Jeżeli wziąć pod uwagę wcześniej już sygnalizowaną wskazówkę D. Klus-Stańskiej, mówiącą o ujmowaniu pisma w kategorii jakości (w mniejszym stopniu egzekwując jego maksymalną poprawność), w przełożeniu na praktyczny wymiar może ona oznaczać traktowanie go jako wartość estetyczną, pozwalającą na spojrzenie na dziecko jako na twórcę, a na jego wytwory jako na obrazy. Zmienia to w znaczący sposób perspektywę szkolnej nauki pisania. Zmiany dotyczyć powinny m.in. sposobów, np. sposobu wartościowania pisemnych prac dziecka.

Oceniając pismo dziecięce w kategoriach estetycznych, ważne jest zwrócenie uwagi na radość płynącą z tworzenia dzieła, a nie sam efekt końcowy, który i tak na przestrzeni lat będzie ulegał licznym przeobrażeniom, aż do wyrobienia nawyku pisania będącego odzwierciedleniem zadatków wrodzonych, cech charakteru, uwarunkowań społecznych, drogi życiowej itd. [Kwaśniewska 2007, s. 68].

Podkreślając rolę własnej aktywności uczniów w procesie nauki pisania, należy przyjąć wyjściowe założenie, na które zwróciła uwagę m.in. I. Adamek,

pisząc: „Każde dziecko jest indywidualnością. Rozwija się idąc niejako własną drogą, posiada swoiste cechy w zakresie stylu uczenia się, tempa i rytmu pracy” [Adamek 1997, s. 178]. Uwzględniając to stwierdzenie w procesie dydaktycznym, należy organizować „nauczanie wielopoziomowe, dostosowane do tempa i rytmu rozwoju oraz kształcenie wielostronne (przyswajanie, odkrywanie, działanie i przeżywanie) stymulujące harmonijny rozwój osobowości uczniów” [tamże, s. 179].

Pomimo prób dostrzegania udziału uczniów w autoedukacji, zagadnienie to wymaga znacznie szerszych analiz i prowadzenia wieloaspektowych badań empirycznych.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że proces nabywania umiejętności pisania jest niezwykle złożony, uwarunkowany wieloma czynnikami. Mając na uwadze, iż umiejętność tę, w myśl założeń programowych, mają nabyć już dzieci sześciolatnie, można wysunąć kolejny wniosek, że jest to dla nich zadanie bardzo trudne, wymagające dużego wysiłku. Zaznaczyć przy tym należy, że wymienione w artykule czynniki wyodrębnione zostały na podstawie wybranych pozycji z literatury. Oznacza to, że szerszy dobór i prezentacja dorobku innych autorów zajmujących się tym zagadnieniem mógłby wydłużyć stworzoną listę czynników i jeszcze bardziej skomplikować nabywane przez uczniów już na początku nauki szkolnej umiejętności. Pomimo zróżnicowanej liczby czynników zawartych w poszczególnych grupach wpływów, trudno orzec o dominacji znaczenia któregoś z wymienionych uwarunkowań. Zakładać należy, że w rzeczywistości czynniki te działają we wzajemnym powiązaniu, tworząc skomplikowane układy wpływów. B. Zakrzewska określa to mianem „wieloprzyczynowości” trudności w pisaniu, „mając na uwadze cały splot niekorzystnych oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych i kulturalno-społecznych” [Zakrzewska 1996, s. 25], nakładających się na hamujące czynniki natury wewnętrznej. Dlatego koniecznością wydaje się wczesna diagnoza postępów (lub problemów) uczniów w tym zakresie oraz jak najszybsza, dostosowana indywidualnie do każdego z nich, interwencja wspomagająca ze strony otoczenia społecznego, odpowiadającego za organizację nauki pisania.

BIBLIOGRAFIA:

- Adamek I., 1997, *Postawy edukacji wczesnoszkolnej*, „Impuls”, Kraków.
Awramiuk E., 2006, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Trans Humana, Białystok.

- Baran J., 2009, *Co robić, żeby dziecko sprawniej czytało i pisało, a dorosły przetrwał. Opracowanie dla terapeutów i rodziców*, Harmonia, Gdańsk.
- Boekaerts M., 2009, *Motywacja w nauce*, w: *Nauczanie w praktyce*, t. 1, red. A. Janowski, CODN, Warszawa.
- Bogdanowicz M., 1987, *Integracja percepcyjno-motoryczna a specjalne trudności w czytaniu u dzieci*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Bogdanowicz M., 1989, *Trudności w pisaniu u dzieci*, Wydawnictwo UG, Gdańsk.
- Bogdanowicz M., 1992, *Leworęczność u dzieci*, WSiP, Warszawa.
- Bogdanowicz M., 1994, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Linea, Lublin.
- Bogdanowicz M., 1997, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Borawska K., 2004, *Umiejętności językowe dziecka kończącego edukację wczesnoszkolną*, Trans Humana, Białystok.
- Brzezińska A., 1987, *Przygotowanie do czytania i pisania dzieci 6- i 7-letnich objętych różnymi formami opieki przedszkolnej w środowisku miejskim i wiejskim*, w: *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, red. A. Brzezińska, WSiP, Warszawa, s. 197–228.
- Burtowy M., 1998, *Trudności dzieci w początkowej nauce czytania i pisania*, w: *Niepowodzenia szkolne*, red. J. Łysek, „Impuls”, Kraków.
- Dutkiewicz W., 1990, *Dziecko wiejskie*, Wydawnictwo WSP, Kielce.
- Dz.U. z dnia 31 sierpnia 2007 r., nr 157, poz. 1100, zał. nr 1, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych* (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2007 r.).
- Dz.U. z dnia 15.01.2009 r., nr 4, poz. 17, zał. nr 1, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*; zał. nr 2, *Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. I etap edukacyjny: klasy I–III. Edukacja wczesnoszkolna*. (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.).
- Fenczyn J., 1989, *Prognoza trudności w nauce czytania i pisania u dzieci w wieku przedszkolnym*, UJ, Kraków.
- Górniewicz E., 1995, *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Karbowniczek J., 2002, *Trudności w nauce a programy edukacji wczesnoszkolnej*, Kielce.
- Karbowniczek J., 2006, *O współpracy rodziców z przedszkolem i szkołą słów kilka*, „Edukacja elementarna w teorii i praktyce. Kwartalnik dla nauczycieli” nr 2.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., 2005, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa.

- Kwaśniewska M., 2000, *Graficzna i ortograficzna poprawność pisma uczniów w edukacji początkowej*, Wydawnictwo WSP, Kielce.
- Kwaśniewska M., 2007, *Pismo dziecięce jako kategoria estetyczna*, „*Studia Artystyczne Akademii Świętokrzyskiej*”, t. 4: *Wieloaspektowy wymiar nauki wzbogacający humanistyczne treści edukacyjne*, red. I. Chyła-Szypułowa, Wydawnictwo AŚ, Kielce.
- Kwaśniewska M., 2009, *Aktywność językowa dzieci*, w: *Dziecko sześćoletnie w szkole*, red. J. Karczewska, M. Kwaśniewska, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
- Paclawska K., 1990, *Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim*, WSiP, Warszawa.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G., 1979, *Psychologia rozwojowa*, WSiP, Warszawa.
- Radwiłowicz M., Morawska Z., 1986, *Metodyka nauczania początkowego*, WSiP, Warszawa.
- Rusiecki M., 2009, *Etyka nauczyciela w obliczu wyzwań XXI wieku*, w: *Miedzy wolnością a przymusem. Prawa człowieka i współczesna edukacja*, red. A. Wileczek, Wydawnictwo UJK, Kielce.
- Sawa B., 1987, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, WSiP, Warszawa.
- Spionek H., 1985, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa.
- Styczek I., 1981, *Logopedia*, PWN, Warszawa.
- Szymczak M. (red.), 1999, *Słownik języka polskiego PWN. L-P*, PWN, Warszawa.
- Więckowski R., 1993, *Pedagogika wczesnoszkolna*, WSiP, Warszawa.
- Wróbel T., 1985, *Pismo i pisanie w nauczaniu początkowym*, WSiP, Warszawa.
- Zakrzewska B., 1996, *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, WSiP, Warszawa.
- Żebrowska M. (red.), 1980, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, PWN, Warszawa.
- Żytko M., 2006, *Pisanie – żywy język dziecka*, Wydawnictwo UW, Warszawa.

SUMMARY

The author presents the problem of acquiring writing skills. The described factors include biological-psychological and social conditionings, as well as the influence of nurture and students' own activity. The factors are evaluated qualitatively and include a detailed source information.