

ZBIGNIEW NOWAK

Indywidualizacja w procesie początkowej nauki czytania w klasie I

Warunkiem podjęcia skutecznej nauki czytania jest osiągnięcie przez dziecko gotowości, wyrażającej się odpowiednim poziomem rozwoju procesów poznawczych i motywacyjnych. Zwykle ma to miejsce około 7 roku życia, lecz w przypadku coraz liczniejszej grupy dzieci gotowość ta albo pojawia się wcześniej, albo bywa znacznie odroczone.

W systemie oświatowym wiek inicjacji szkolnej oparty jest /pomijając przypadki skrajne/ na wieku metrykalnym, co stwarza określone trudności natury dydaktycznej i wychowawczej, które szkoła, chcąc realizować swoje podstawowe funkcje, musi przezwyciężyć. Na przestrzeni ostatnich dziesiętna lat problem istnienia różnic indywidualnych między dziećmi był jednym z centralnych zagadnień nowej pedagogiki, starającej się rozwiązać go w różny sposób ze zmiennym powodzeniem.

W warunkach organizacyjnych naszego systemu szkolnego i przyświecających mu idei demokratycznych, najsłuszniejsze - choć niewątpliwie wymagające wiele wysiłku - wydaje się być przeciwstawienie zróżnicowaniu dzieci zróżnicowania form i metod postępowania dydaktycznego, dostosowujących go do indywidualnych możliwości ucznia.

Artykuł przedstawia niektóre sposoby organizacji i pro-

wadzenia zindywidualizowanych działań dydaktycznych w zakresie początkowej nauki czytania, rozpatrywanych w kontekście gotowości, jej kryteriów i zróżnicowania dzieci pod tym względem.

2. WARUNKI GOTOWOŚCI DO CZYTANIA A RÓŻNICE INDYWIDUALNE

Czytanie, jako czynność złożona i trudna, wymaga wysokiego poziomu rozwoju i koordynacji funkcji wzrokowej, słuchowej i artykulacyjnej. Wielu autorów, nie ograniczając się do tego, podnosi znaczenia w opanowaniu podstaw czytania procesów motywacyjnych i istnienie pozytywnych korelacji czytania z ogólnymi dyspozycjami umysłowymi.

W zakresie funkcji wzrokowej początkowo nadwzroczne dziecko musi osiągnąć taki poziom rozwoju, który umożliwi mu dokonywanie z "odległości czytania" /30-40 cm/ precyzyjnej analizy kształtu i położenia drobnych, różniących się subtelnymi szczegółami liter. Istnieje zasadnicza rozbieżność poglądów co do wieku, w jakim dziecko osiąga ten stopień rozwoju funkcji wzrokowej. Mówi się zarówno o wieku 4 lat /np. Davidson/, jak i o 8 i 9 /np. Schubert, Gray/.¹ Zdaniem tej ostatniej grupy badaczy, w zbyt wczesnym rozpoczynaniu nauki czytania należy upatrywać jednej z głównych przyczyn coraz częstszych wśród dzieci wad wzroku². Teza ta wydaje się mocno przesadzona i słuszna jedynie w części. Przeczą jej na przykład wieloletnie doświadczenia krajów, w których dzieci uczą się czytać już od 6, a nawet 5 roku życia, a gdzie nie zanotowano jekiegoś specjalnego wzrostu wad wzroku wśród dzieci. Niemniej na pewno nie należy bez potrzeby zbyt wczesnie rozpoczynać nauki czytania, a w toku jej prowadzenia trzeba zwrócić uwagę na nieprzeciążanie wzroku dzieci, na odpowiedni dobór warunków czytania /postawa dziecka, oświetlenie, wielkość i jakość druku/ i ustanowienie rozsądnych ram czasowych na ćwiczenia tego typu.

Równie istotny dla opanowania umiejętności czytania jest odpowiedni rozwój funkcji słuchowej. D.B. Elkonin przypisuje jej nawet rolę nadrzędną w tym względzie, twierdząc, iż "czytanie jest odpoznanawaniem dźwiękowej struktury słowa na podstawie jego formy graficznej"³. By tego dokonać, dziecko musi wcześniej przeprowadzić operację odwrotną, to znaczy na drodze analizy słuchowej wyodrębnić cząstki elementarne i skojarzyć je z literami będącymi ich obrazem graficznym. Jako czynność nie występująca w mowie żywej, analiza taka ma dla dzieci charakter wybitnie abstrakcyjny i nie jest przez nie podejmowana spontanicznie, wymaga zatem intencjonalnego ćwiczenia. Pełna zdolność różnicowania głosek pojawia się bowiem dopiero po 8 roku życia /Żurowa, Dietcowa, Chochłowa/⁴.

W związku z faktem, iż początkowa nauka czytania jest oparta na czytaniu głośnym, wymaga ona także odpowiednio wysokiego poziomu rozwoju sprawności artykulacyjnej, którą w pełni posiada dopiero dziecko sześciolatek. Przedstawione powyżej czynności charakteryzują się wysokim stopniem złożoności. Ponadto, jak stwierdza M.D. Vernon, "dziecko wykazuje skłonność do reagowania na cechy przedmiotów apełujących do jego zainteresowań i znajdujących się w kręgu znanych mu pojęć", a ponieważ litery nie spełniają tych warunków, "nie zwraca ono uwagi na drobne szczegóły kształtu czy struktury słowa"⁵, bez czego czytanie jest oczywiście niemożliwe. Co najmniej w takim samym stopniu odnosi się to do postrzegania i analizy słuchowej.

Bodziec zdaje się odgrywać w postrzeganiu dziecka rolę drugorzędną w stosunku do zainteresowań i doświadczeń, toteż - aby czytać - musi ono swe postrzeganie do pewnego stopnia zobiektywizować, poddając je kontroli wolicjonalnej na bazie rozwiniętej motywacji.

Wypowiadając się w kwestii wpływu ogólnego rozwoju umysłowego dzieci na stan ich gotowości do czytania, M.A.Tinker stwierdza na podstawie wieloletnich badań, iż dziecko podej-

mując naukę czytania winno osiągnąć wiek umysłowy co najmniej 6 lat, a szanse powodzenia wzrastają w wieku 6 lat i 6 miesięcy⁶. Obniżanie wieku inicjacji szkolnej poza ten wiek jest, jak się wydaje, czynnością nieracjonalną ze względu na ekonomię wysiłku i osiągniętych rezultatów. Nauka czytania "przebiega bowiem trudniej, wymaga większej pomocy indywidualnej i postępuje wolniej"⁷. Ponadto uważa się, iż może ona być szkodliwa tak dla zdrowia, jak i przyszłej kariery szkolnej dziecka "utrwalając prymitywne i mało wydajne sposoby postępowania"⁸.

Oparty na kalendarzu wiek zapisów szkolnych, który już z samej swojej istoty jest źródłem różnic między dziećmi, sięgających niekiedy roku, jest wysoce umowny i nie korespondujący w przypadku znacznej części populacji z rzeczywistymi możliwościami dzieci. Mamy więc do czynienia z sytuacją pedagogiczną tego rodzaju, gdzie w tej samej klasie I zasiadają obok siebie dzieci, które de facto dzieci różnica kilku niekiedy lat intelektualnego rozwoju, a stosowane tradycyjne zabiegi dydaktyczne w przypadku dużej ich części trafiają w próżnię.

Wymogi organizacyjne systemu szkolnego, nie będące w stanie odzwierciedlić całego bogactwa indywidualnych przypadków, nakładają na nauczyciela obowiązek zindywidualizowania postępowania dydaktycznego i wymogów. Uczenie się jest bowiem zawsze funkcją zastosowanych metod, a jak twierdzi D.P. Ausubel - ich radykalna zmiana może przynieść znaczne przesunięcie w czasie przejawianej przez dziecko gotowości do czytania⁹.

2. NAUCZANIE ZRÓŻNICOWANE W POCZĄTKOWEJ NAUCE CZYTANIA

Systemem nauczania, który niejako ex definitione zakłada istnienie różnic indywidualnych między dziećmi i czyni je naturalnym elementem rzeczywistości szkolnej, jest

nauczanie zróżnicowane¹⁰. Może ono dotyczyć pedagogicznej rzeczywistości przedmiotowej, odnosząc się do treści nauczania, jak i czynnościowej, na którą składają się jego metody i formy organizacyjne¹¹. Dokonując w tym miejscu uściśleń zakresu pojawiających się w tekście pojęć, należy stwierdzić, iż indywidualizacja, traktowana jako "ogólna dyrektywa skutecznego postępowania dydaktycznego"¹² lub nawet zasada nauczania, jest w stosunku do nauczania zróżnicowanego pojęciem szerszym i ogólniejszym. Każde prawidłowo prowadzone nauczanie zróżnicowane musi, według słów K. Kuligowskiej: "stosować się do zasady indywidualizacji", w pełni jednak jej nie wyczerpuje, odnosząc się raczej do jej metod i form organizacyjnych. Niemniej jednak autorka ta uważa za dopuszczalne i uzasadnione traktowanie ich, w pewnym oczywiście zakresie, jako pojęć ekwiwalentnych¹³.

W warunkach początkowej nauki czytania indywidualizacja, aby mogła przynieść pozytywne rezultaty, powinna objąć zarówno zajęcia szkolne, jak i pracę domową ucznia. Słusznie zwraca uwagę na ten aspekt indywidualizacji J. Zborowski¹⁴, mówiąc wręcz o konieczności uznania pracy domowej ucznia za integralny element jednolitego procesu dydaktyczno-wychowawczego i różnicowania jej treści oraz form.

Formą organizacyjną, jaką zwykle przybiera nauczanie zróżnicowane, jest praca w zespołach. Zespoły te, tworzone ad hoc i wewnętrznie jednolite, winny odzwierciedlać zróżnicowanie klasy co do stopnia zaawansowania w wiadomościach czy wykorzystywanej aktualnie umiejętności. Jak z powyższego wynika, cechą charakterystyczną tak wyodrębnionych zespołów winna być ich permanentna zmienność tak w czasie, jak i w przekroju nauczanych przedmiotów. Mówiąc bardziej konkretnie, dziecko na różnych przedmiotach, a nawet na zajęciach z tego samego przedmiotu, może być przydzielone ze względu na prezentowany poziom umiejętności do różnych zespołów. Także przyrost czy ubytek umiejętności w stosunku do reszty członków zespołu winien pociągać za sobą odpowiednie przesze-

regowanie ucznia. Z uwagi na tę programową niejako zmienność, nie zaleca się stosowania jakichś form fizycznego wyodrębniania zespołów /jak w przypadku np. pracy w grupach/, przeciw czemu wydaje się przemawiać dodatkowo możliwość negatywnej reakcji emocjonalnej dziecka na aspekt wartościujący przynależności do zespołów niżej zaawansowanych.

Sprawą zasadniczej wagi dla tak prowadzonego nauczania są kryteria tworzenia zespołów oraz ich liczba, która musi być dostateczna, by odzwierciedlić zróżnicowanie klasy, a jednocześnie nie nadmierna, w stopniu utrudniającym organizację i przebieg zajęć. Zwykle praktykuje się wyodrębnienie trzech zespołów prezentujących trzy poziomy zaawansowania. W przypadku początkowej nauki czytania w zespole I należliby się uczniowie najbardziej zaawansowani w czytaniu i posługujący się w nim techniką wyrazową, w zespole II - uczniowie czytający techniką mieszaną, zespół III stanowiłaby natomiast grupa dzieci najmniej zaawansowanych, które nie osiągnęły jeszcze gotowości do nauki czytania, nie dokonują syntezy głosek lub nawet nie znają wszystkich liter. Nauczyciel winien mieć ustawicznie aktualizowane rozeznanie w rzeczywistym, zmiennym poziomie czytania i stosownie do tego dokonywać odpowiednich przemieszczeń w obrębie istniejących zespołów. Danych co do tego mogą dostarczyć systematycznie przeprowadzane badania testami czytania, jak i zwykle obserwacja postępów uczniów. Przy określaniu poziomu zespołu III można posłużyć się dodatkowo prostym kryterium gotowości, proponowanym przez E. Hurlok. O stopniu gotowości do wyuczenia się jakiejś umiejętności świadczyć według niego ma: a/ przejawianie przez dziecko zainteresowania daną czynnością, b/ proporcjonalnie długi do stopnia jej złożoności czas tego zainteresowania i c/ skuteczność prowadzonego treningu¹⁵.

Praca z I zespołem winna iść w kierunku doskonalenia tempa czytania oraz rozumienia tekstu, powiększania zasobu słownikowego dzieci i kształtowania elementów wyrazistego

czytania. W pracy z zespołem II, powinno się stopniowo przez poszerzenie tzw. "pola czytania" doprowadzić do posługiwania się przez uczniów techniką wyrazową. Natomiast pracę z zespołem III należałoby rozpocząć od ćwiczeń w doskonaleniu funkcji słuchowej i wzrokowej /w koniecznych przypadkach - także artykulacyjnej/ i doprowadzić dzieci w pierwszym rzędzie do gotowości podjęcia nauki czytania, a następnie utrwalać obrazy graficzne głosek i ćwiczyć ich syntezę. Za dominującą metodę nauczania w pracy ze zróżnicowanymi zespołami R. Więckowski¹⁶ proponuje uznać metodę poszukującą, problemową. Jest to o tyle słuszne, iż oprócz pobudzania aktywności poznawczej dzieci, daje ona duże możliwości indywidualizacji i różnicowania pracy przez stopniowanie ilości i jakości zadań-problemów¹⁷. Na tym etapie kształcenia problemy zwykle zawarte są implícite we wszelkich sytuacjach, w których dziecko - bazując na swych doświadczeniach i obserwacji - wykracza poza nie i zdobywa nowe wiadomości na drodze porównań, wskazywania związków przyczynowo-skutkowych i wnioskowań¹⁸.

Typowymi szeroko stosowanymi w nauczaniu początkowym sytuacjami problemowymi są gry i zabawy dydaktyczne. Oto kilka przykładów ich zastosowania w nauce czytania:

- loteryjka obrazkowa: składa się na nią dowolna liczba obrazków przedstawiających ludzi, zwierzęta, czynności itd. z umieszczonym poniżej schematem ich nazwy; uzupełnienie loteryjki stanowi ruchomy alfabet. Można za jej pomocą doskonale kształcić słuch fonematyczny, dostarczając przykładów frekwencji poznawanych głosek w różnych pozycjach. Z obserwacji wynika, iż zadanie wyszukiwania własnych przykładów słów z daną głoską, zwłaszcza w środku wyrazu, podejmuje niewielu uczniów, natomiast czynienie tego w "gotowych" wyrazach jest znacznie łatwiejsze. Całe zadanie - przez stopniowanie samodzielności oraz odpowiedni dobór wyrazów i ich liczbę - można dowolnie komplikować i różnicować pod względem trudności.

- loteryjka wyrazowa: tworzą ją wyrazy wycięte ze zniszczonych książek, gazet i czasopism. Dzieci, poznają nową literę, mają za zadanie wyszukać i wyciąć z makulatury wyrazy zawierające ją oraz przejrzeć pod tym kątem wyrazy już zgromadzone. Loteryjka, systematycznie rosnąc, powoduje konieczność każdorazowego przejrzenia i zanalizowania coraz obszerniejszego materiału słownikowego, uzależnionego w swej ogólnej ilości od stopnia biegłości poszczególnych dzieci. Pracę można dodatkowo różnicować wielkością druku na wycinkach, a sama loteryjka ma tę jeszcze zaletę, że zapoznaje uczniów z różnorodnością kroju i wielkości czcionki.

- rebusy: polegają na odgadnięciu wyrazu lub krótkiego zdania przedstawionych za pomocą rysunków o odmiennej treści i znaczeniu niż kryptowany tekst. Tego typu rebusów dostarczają obficie pisma dziecięce, ale mogą je z powodzeniem układać same dzieci, co wydaje się o wiele bardziej kształcące. Na przykład z przedstawionej ilustracji kota wyrazu "kot" można za pomocą licencji, zaznaczanych literami ruchomego alfabetu zaszyfrować szereg podobnie brzmiących wyrazów, takich jak "kod", "koc", "kok", "lok" itd. Zarówno odgadywanie jak i układanie rebusów wymaga wnikliwej analizy słuchowej i wzrokowej, uświadamiając dziecku jednocześnie semantyczne znaczenie szyku liter oraz pozornie nieistotnych różnic w ich kształcie i brzmieniu.

- krzyżówki: posiadają one w nauce czytania szczególne walory przy wprowadzaniu zmiękczeń i dwuznaków oraz we wszystkich sytuacjach, gdzie występuje rozbieżność między zapisem i brzmieniem wyrazów. Warunkiem ich rozwiązania jest dokonanie prawidłowej analizy rodzaju i ilości głosek oraz liter w tworzących krzyżówkę wyrazach. Treść haseł można przedstawić stopniując trudności za pomocą ilustracji lub opisu słownego i pisemnego.

Nauczanie zróżnicowane występuje na lekcjach łącznie z pracą jednolitą, która zwykle stanowi etap wstępny i koń-

cowy tak prowadzonej lekcji. Rozpoczynająca ją praca jednolita ma dać możliwość wszystkim uczniom opanowania określonych zagadnień programowych, a nauczycielowi dać wskazówki co do potrzeby i stopnia zróżnicowania dalszej pracy oraz składu zespołów. Etap pracy zróżnicowanej przeznaczony jest na rozszerzenie wiadomości, a w przypadku uczniów słabszych ich uzupełnieniu i pogłębieniu rozumienia. Lekcję kończy nauczanie jednolite poświęcone sprawdzeniu i korekcie pracy zróżnicowanej oraz określeniu formy i treści ewentualnej /zróżnicowanej/ pracy domowej. Oto przykład praktycznego rozwiązania tego zagadnienia na lekcji:

Temat: Układanie zdań na temat wyglądu lalek na podstawie tekstu pt. "Lalki Doroty".

Etap I - praca jednolita.

Dzieci wypowiadają się na temat przyniesionych z domu na tę okazję lał, po czym następuje praca z tekstem, obejmująca kolejno: wzorowe czytanie przez nauczyciela, omówienie, a następnie ciche czytanie przez dzieci z ukierunkowaniem na zaznaczenie fragmentów tekstu, umożliwiających identyfikację lalek na ilustracji.

Etap II - praca zróżnicowana. Rozwiązywanie rebusów.

Zespół I - dwa rebusy o rozwiązaniach "Maryla", "Dorota" /są to imiona lał występujących w tekście/.

Zespół II - jeden rebus o rozwiązaniu "kokardy".

Zespół III - jeden rebus o rozwiązaniu "korale".

Zróżnicowanie pracy polega na rozwiązywaniu różnej ilości rebusów i sposobie wyobrażenia ich treści.

Etap III - praca jednolita.

Sprawdzenie poprawności rozwiązania rebusów i korekta. Uczniowie przepisują je z tablicy do zeszytów.

W dalszej części lekcji cykl się powtarza.

Etap I - praca jednolita.

Głośne, indywidualne czytanie fragmentami tekstu "Lalki Doroty".

Etap II - praca zróżnicowana. Układanie zdań z rozsypanek wyrazowych.

Zespół I - cztery zdania: "To lalki Doroty", "Ela ma korale", "Maryla ma loki" i "Lilka ma kokardy".

Zespół II - dwa zdania o treści: "Lilka ma kokardy" i "Ela ma korale". Dla ułatwienia każde ze zdań napisane jest innym kolorem.

Zespół III - zdanie "Ela ma korale".

Etap III - praca jednolita.

Sprawdzenie i poprawa rozsypanek, które następnie uczniowie wklejają do zeszytów.

ZAKOŃCZENIE

Zagadnienie różnic indywidualnych i ich pedagogicznych konsekwencji jest zagadnieniem dokładnie opracowanym i posiadającym bogatą literaturę, by wymienić choćby cytowane w tekście prace K.Kuligowskiej, T.Lewowickiego i R.Więckowskiego.

Powszechne jest odczucie wagi problemu i potrzeby jego przewycięzania w szkole. Jeżeli więc zagadnienie to nie znajduje należnego odzwierciedlenia w rzeczywistości szkolnej, to jest to - jak się wydaje - sprawa trudności z ukonkretnianiem teorii i sprowadzaniem jej do praktyki szczególnych przedmiotów i zadań. Tak rozumiany problem indywidualizacji nauczania jest więc problemem aplikacji i temu właśnie zagadnieniu w zakresie początkowej nauki czytania artykuł został poświęcony.

Szkoła - w myśl znanej zasady *primum non nocere* - szkodzić nie może i jeżeli nawet nie w pełni potrafi przewyciężyć istniejące zróżnicowanie dzieci, winna przynajmniej nie dopuścić do wzrostu dyferencjacji¹⁹. Nauczanie zróżnicowane posiada niewątpliwie wiele zalet, należy jednak zdawać sobie sprawę także z pewnych jego ograniczeń. Traktowanie go jako panaceum jest zapewne w tym samym stopniu szkodliwe i niesłuszne, jak jego ignorowanie. Zapobiega

ono nudzie na lekcjach i zniechęceniu uczniów, daje każdemu z nich możliwość aktywnego i uwieńczonego sukcesem uczestnictwa w zajęciach, kształtując pozytywny stosunek do szkoły i nauki. Nie zmienia to jednak faktu, iż przezwyciężanie różnic i opóźnień może się odbyć jedynie na drodze dodatkowego, zespolonego wysiłku uczniów, nauczycieli i rodziców.

PRZYPISY

1. Podaję za: M.A.Tinker, Podstawy efektywnego czytania, Warszawa 1980, s.281,282.
2. Ibidem, s.282.
3. M.Cackowska, Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych, Warszawa 1984, s.25.
4. Ibidem, s.31,32.
5. M.A.Tinker, op.cit., s.43.
6. Ibidem, s.350.
7. Ibidem, s.351.
8. M.Przetacznikowa, Podstawy psychologiczne rozwoju dzieci i młodzieży, Warszawa 1973, s.153.
9. Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży /red. M.Zebrowska/, Warszawa 1979, s.146.
10. Patrz: T.Lewowicki, Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów. Warszawa 1975; tegoż, Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnic indywidualnych, Warszawa 1975; K.Kuligowska, Problemy indywidualizacji nauczania, Warszawa 1975; R.Więckowski, Problem indywidualizacji w nauczaniu, Wrocław 1973; tegoż Nauczanie zróżnicowane, Warszawa 1975.

11. R. Więckowski, Indywidualizacja nauczania w klasach początkowych, Oświata i wychowanie 1982, nr 18 wersja B, s. 22.
12. K. Kuligowska, Problem indywidualizacji nauczania, Warszawa 1975, s. 26.
13. Ibidem, s. 27.
14. J. Zborowski, Proces nauki domowej ucznia, Warszawa 1968.
15. E. Hurlok, Rozwój dziecka, Warszawa 1960, s. 54.
16. R. Więckowski, op.cit., s. 25.
17. Ibidem, s. 23.
18. K. Kuligowska, op.cit., s. 106.
19. Por. Ch. E. Skinner, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1971, s. 653.