



5

Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatnich

 BADANIE
GOTOWOŚCI
SZKOLNEJ
sześciolatek



Grażyna Krasowicz-Kupis

RECENZENTKI: Małgorzata Barańska, Ewa Jakacka

REDAKCJA: Maria Pawlina
KOREKTA: Maciej Byliniak
PROJEKT GRAFICZNY: Piotr Bukowski [WWW.RCG.PL](http://www.rcg.pl)
SKŁAD KOMPUTEROWY: Krzysztof Trzewiczek

WYDAWCA: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
ul. Polna 46A
00-644 Warszawa
tel.: 022 825 44 51 (do 53)
tel./fax: 022 825 83 15
e-mail: wydawnictwa@cmppp.edu.pl
www: <http://www.cmppp.edu.pl>

ISBN 83-60475-02-4
978-83-60475-02-7
ISBN 83-60475-08-3
978-83-60475-08-9

DRUKARNIA: Toruńskie Zakłady Graficzne Zapolex Sp. z o.o.
ul. Gen. Sowińskiego 2/4
87-100 Toruń

PUBLIKACJA POWSTAŁA W RAMACH PROJEKTU „BADANIE GOTOWOŚCI SZKOLNEJ SZEŚCIOLATKÓW”
WSPÓŁFINANSOWANEGO Z EUROPEJSKIEGO FUNDUSZU SPOŁECZNEGO W RAMACH SPO – RZL 2004-2006

© Copyright Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej
Warszawa 2006

Spis treści

RODZIAŁ 1	
Pojęcie dojrzałości do czytania i pisania	2
RODZIAŁ 2	
Przegląd koncepcji dotyczących rozwoju umiejętności czytania	9
2.1. Przystawianie przez polskie dzieci czytania w stadium kluczowym	11
RODZIAŁ 3	
Główne problemy związane z opisem i oceną czytania	13
3.1. Struktura prób	14
RODZIAŁ 4	
Ocena czytania polskich sześciolatek w 2006 roku	16
4.1. Znajomość liter i jej uwarunkowania	16
4.1.1. Czym charakteryzują się dzieci nieznające liter	17
4.1.2. Jakie czynniki poznawcze i psychospołeczne determinują znajomość liter	17
4.1.3. W jakim stopniu i zakresie znajomość liter wpływa na sukces w czytaniu	18
4.2. Czytanie wyrazów i tekstu	19
4.2.1. Czym charakteryzowały się dzieci źle czytające	21
4.2.2. Czym charakteryzowały się dzieci dobrze czytające	22
4.2.3. Poznawcze uwarunkowania osiągnięć w czytaniu tekstu i wyrazów	22
4.2.4. Czynniki psychospołeczne	23
4.2.5. Strategie czytania	23
4.3. Czytanie ze zrozumieniem	24
4.3.1. Czym charakteryzowały się dzieci z trudnościami w rozumieniu	25
4.3.2. Czym charakteryzowały się dzieci bardzo dobrze rozumiejące czytany tekst	25
4.3.3. Poznawcze uwarunkowania osiągnięć w czytaniu ze zrozumieniem	26
4.3.4. Czynniki psychospołeczne	26
4.4. Wnioski dla nauczycieli	27
4.5. Ogólna ocena poziomu czytania 6-latków i jej najważniejsze uwarunkowania	28
RODZIAŁ 5	
Zmienne demograficzne i środowiskowe wpływające na poziom umiejętności czytania	31
5.1. Płeć	31
5.2. Województwo (region)	32
5.3. Obowiązkowe wychowanie przedszkolne w przedszkolu lub szkole	33
5.4. Wykształcenie rodziców	34
5.5. Korzystanie z mediów	35
5.6. Doświadczanie kontaktu z książką (literaturą)	35
5.7. Specyfika metody nauczania	36
5.7.1. Wiek i staż nauczyciela	36
5.7.2. Stosowany program	36
RODZIAŁ 6	
Wskazówki metodyczne dla nauczycieli w świetle uzyskanych wyników	38
6.1. Porównanie poziomu czytania z wytycznymi programowymi	38
6.2. Główne osiągnięcia i słabe strony badanych dzieci	39
6.2.1. Ocena ogólnej gotowości szkolnej a osiągnięcia w czytaniu	39
6.3. Podsumowanie wyników (czy polskie 6-latki mogą być uczone jedną pewną metodą?)	41
6.4. Gotowość do nauki czytania – podstawowe kierunki oddziaływań wychowawczych	42
RODZIAŁ 7	
Wskazówki terapeutyczne dla nauczycieli	43
7.1. Główne obszary trudności	43
7.2. Rozstrzygnięcie problemu - opóźniony rozwój czy patologia?	43
7.3. Główne uwarunkowania obserwowanych trudności	44
RODZIAŁ 8	
Podsumowanie	45
BIBLIOGRAFIA	47



Rozdział 1

Pojęcie dojrzałości do czytania i pisania

Pojęcie dojrzałości/gotowości szkolnej funkcjonuje w psychologii od początku ubiegłego wieku, nadal jednak inspiruje wielu badaczy do poszukiwań odpowiedzi na pytanie o znaczenie i możliwości optymalizacji przygotowania dziecka do podjęcia formalnej nauki. Te badania podążają w stronę zawężania rozumienia dojrzałości szkolnej jako uwarunkowania węższej rozumianych umiejętności, np. uczenia się matematyki (Gruszczyk-Kolczyńska 2002) czy czytania i pisania (Krasowicz-Kupis 2002), oraz w stronę rozszerzania rozumienia dojrzałości szkolnej jako elementu procesu wychowania i edukacji w szeroko pojętym kontekście społecznym (Brzezińska 2002).

Obok pojęcia dojrzałości szkolnej zapożyczonego z prac niemieckojęzycznych (*die Schulfreife*) używane jest określenie gotowość szkolna, zapożyczone z prac anglojęzycznych (*schoolreadiness*). Terminy te w większości przypadków są stosowane zamiennie (Wilgocka-Okoń 2002), a ich granice nie są wyraźne (Brzezińska 2002), choć częściej gotowość bywa traktowana jako wynik oddziaływań zewnętrznych i doświadczenia, a dojrzałość jako rezultat dojrzewania biologicznego (por. Wilgocka-Okoń 2002).

Dojrzałość do nauki czytania i pisania jest integralną częścią szeroko rozumianej dojrzałości szkolnej. Należy jednak zaznaczyć, że ma ona swoiste komponenty związane z faktem, że czytanie i pisanie stanowią formę porozumiewania się językowego, a substancją tego porozumiewania jest pismo, czyli linearny ciąg znaków graficznych rządzących się właściwymi dla danego języka regułami.

We wcześniejszych pracach wielu polskich autorów zajmujących się dojrzałością do czytania i pisania (Malendowicz 1978; Zborowski 1970; Brzezińska 1987) – mimo wielu znacznych dokonań – na ogół nie doceniano znaczenia rozwoju mowy i języka, zaś świadomość językowa i świadomość pisma nie były w ogóle brane pod uwagę. Na przykład E. Malmquist (1982), skandynawski pedagog często cytowany w Polsce, uważa, że dojrzałość do nauki czytania warunkują: ogólna dojrzałość fizyczna, odpowiedni poziom inteligencji, rozwój percepcji wzrokowej i słuchowej, koordynacja motoryczna na odpowiednim poziomie, prawidłowa wymowa i rozwój myślenia pojęciowego.

Wśród polskich autorów J. Malendowicz (1978) twierdzi, że opanowanie umiejętności czytania wymaga odpowiedniej sprawności fizycznej, prawidłowego rozwoju mowy i dojrzałości umysłowej. Na dojrzałość umysłową wpływają: rozwój intelektualny, zdolność koncentracji uwagi i poziom percepcji. Prawidłowy rozwój mowy określany jest przez J. Malendowicz bardzo wąsko, jako umiejętność prawidłowej artykulacji oraz opanowanie dostatecznego słownika czynnego i biernego. Pominięty został tu aspekt treści i formy językowej budowanych przez dziecko wypowiedzi, aspekt rozumienia wypowiedzi słownych oraz świadomość językowa.

Brzezińska (1987) znacznie szerzej rozumie czynność czytania, opisując w niej trzy wzajemnie zależne od siebie wymiary: techniczny, semantyczny i krytyczno-twórczy. Istotą aspektu technicznego jest kojarzenie znaków graficznych z fonicznymi i odwrotnie, co autorka

nazywa techniką czytania, a obecnie, w nurcie badań psycholingwistycznych nad czytaniem, powinno zostać nazwane **przetwarzaniem fonologicznym**. Należy sądzić, że elementem poprzedzającym, czy też niezbędnym krokiem rozwojowym, jest tu umiejętność prawidłowego różnicowania znaków graficznych (rozpoznawanie liter) i głosek (słuch fonematyczny). Brzezińska wskazuje także w tym miejscu na umiejętność ich odtwarzania, czyli na rolę pamięci (s. 36). Aspekt semantyczny dotyczy zrozumienia treści pisanego przekazu, czyli czytania ze zrozumieniem. Aspekt krytyczno-twórczy rozumiany jest przez autorkę jako refleksyjny stosunek do odczytywanych treści i ich znaczenia (czytanie krytyczno-twórcze).

Autorka nie odnosi się do pojęcia świadomości językowej, można się jednak doszukiwać elementów tego pojęcia, zwłaszcza w dwóch ostatnich ze wspomnianych aspektów.

Brzezińska definiuje gotowość do nauki czytania i pisania jako: „stan w rozwoju dziecka będący rezultatem dojrzewania oraz dotychczasowego treningu wychowawczego przede wszystkim na terenie rodziny, który czyni je wrażliwym na znaki, ich istotę i znaczenie w procesie komunikowania się ludzi, a jednocześnie gotowym do odnoszenia korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowania umiejętności czytania i pisania” (s. 43–44). Ta definicja stanowi swoistą syntezę różnych poglądów i stanowisk. Widzimy tu wpływ Szumana, odniesienie do funkcji symbolicznej oraz wyraźne osadzenie w teorii Wygotskiego ze względu na podkreślenie roli osób bardziej kompetentnych. Można też doszukiwać się powiązań z teorią Brunera (rola przewodników), a wszystko na bazie interakcji dojrzewania i doświadczenia. Trudno o pełniejsze ujęcie, zwłaszcza jeśli chodzi o kontekst społeczny. Natomiast to, co najistotniejsze z indywidualnego punktu widzenia, to „wrażliwość dziecka na znaki” i w tym pojęciu zawiera się całe bogactwo różnych umiejętności, także świadomość językowa. Uszczegółowiając definicję gotowości do nauki czytania i pisania, Brzezińska opisuje

ją przez sferę procesów psychomotorycznych (funkcje analizatora wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego, aparat artykulacyjny i sprawność manualną), sferę procesów poznawczych (głównie myślenie, dla którego materiałem jest zasób pojęciowy dziecka) oraz sferę procesów emocjonalno-motywacyjnych, warunkujących nastawienie dziecka do nauki czytania.

Mimo iż ujęcie Brzezińskiej ma charakter bardzo szeroki i podkreśla tak ważną sferę procesów emocjonalno-motywacyjnych, brakuje wyraźnego odniesienia do roli sprawności językowych i metajęzykowych, które współcześnie uważane są za najistotniejsze dla osiągania umiejętności komunikowania się za pomocą pisma.

Na podstawie powyżej przytoczonych przykładów różnych stanowisk czytelnik może się zorientować, że poglądy na istotę gotowości do nauki czytania nie są jednolite. Można doszukać się zgodności w zakresie wymagań dotyczących funkcji psychomotorycznych i procesów emocjonalno-motywacyjnych, najwięcej wątpliwości budzą jednak stanowiska wobec sfery procesów poznawczych, a głównie rozwoju mowy. Warto podkreślić, iż przebieg procesu opanowywania czytania uzależniony jest nie tylko od indywidualnych cech dziecka, ale także od pewnych czynników zewnętrznych, takich jak np. metoda i jakość nauczania.

Warto dodać, że zmiany w poglądach na dojrzałość do nauki czytania i pisania wynikają z dwóch źródeł: rozwoju badań nad czynnikami warunkującymi powodzenie w czytaniu i pisaniu (nurt rozwojowy) oraz badań nad przyczynami niepowodzeń, głównie dysleksji rozwojowej (nurt kliniczny). Ta ostatnia grupa badań, wysoce specjalistycznych i interdyscyplinarnych, rzuca światło na subtelne i swoiste procesy zaangażowane w czytanie i pisanie, takie jak przetwarzanie fonologiczne czy rola kanału wielokomórkowego receptora wzroku.

Opisując dojrzałość do nauki czytania i pisanie, należy odwołać się do definicji tych procesów i przyjąć założenie, że czytanie i pisanie stanowią:

1. czynność językową (formę komunikacji opartą na języku),
2. czynność metajęzykową opartą na:
 - świadomości pisma, głównie relacji druk-słowo,
 - świadomości relacji głoska-litera,
 - świadomości środków językowych użytych do formowania wypowiedzi i ich kontroli,
3. czynność metapoznawczą, wymagającą świadomej kontroli procesów poznawczych zaangażowanych w czytanie, a dokładniej rozumienie tekstu,
4. czynność pragmatyczną i metapragmatyczną – wymagającą umiejętności celowego posługiwania się tekstami pisanymi i kontroli ich zastosowań z punktu widzenia celów osobistych i ponadindywidualnych.

Powracając do klasycznej definicji dojrzałości szkolnej Stefana Szumana, można przez analogię sformułować definicję dojrzałości do nauki czytania i pisania jako: osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, że staje się ono wrażliwe i podatne na systematyczne nauczanie czytania i pisania. Wrażliwość oznacza dostateczny stopień zainteresowania wiedzą podawaną w szkole, zatem podkreślany jest tu aspekt emocjonalno-motywacyjny. Podatność zaś oznacza, że materiał podawany w szkole musi być rozumiany, możliwy do zapamiętania i opanowania „umiejętnościowo” (Szuman 1962). Oznacza to, że dziecko musi być na takim poziomie rozwoju poznawczego, aby mogło skorzystać z instrukcji, wskazówek i wszelkiej metodycznej pomocy ukierunkowanej na nauczanie go czytania i pisania. Mamy tu zatem odniesienie do aspektów technicznego i poznawczego.

W tym miejscu należałoby uściślić zakresy znaczenia terminów aspekt techniczny i aspekt poznawczy, które nieco odbiegają od tego, jak rozumie je Brzezińska. Aspekt techniczny dojrzałości do czytania i pisania obejmuje sferę procesów percepcyjno-motorycznych:

- adekwatny poziom percepcji wzrokowej (analiza i synteza, identyfikowanie, porównywanie, kierunkowość, pamięć wzrokowa);
- adekwatny poziom sprawności ruchowych, grafomotorycznych, w tym lateralizację o typie ustalonym, oraz elementarne umiejętności w zakresie orientacji przestrzennej (prawa-lewa, góra-dół względem siebie i innych osób);
- właściwy dla wieku poziom integracji wzrokowo-ruchowej oraz percepcyjno-motorycznej w innych zakresach;
- odpowiedni poziom percepcji słuchowej (różnicowanie cech dźwięków, różnicowanie mowy i innych dźwięków, percepcja i dotwarzanie rytmów, pamięć słuchowa).

Aspekt poznawczy obejmuje rozwój podstawowych umiejętności językowych oraz poziom myślenia umożliwiający dokonywanie operacji na języku jako materiale komunikacji (świadomość językowa), a także rozumienie i krytyczny stosunek do czytanych tekstów (świadomość językowa semantyczna i pragmatyczna). Zalicza się do nich między innymi:

- adekwatny rozwój mowy – wymowa prawidłowa, umiejętność budowania różnego typu wypowiedzi (pytania, narracje itp.), rozumienie wypowiedzi; przyswojenie podstawowych umiejętności językowych – fonologicznych, morfologiczno-składniowych, semantycznych (ich uszczegółowienie znajdzie czytelnik w następnym punkcie tego rozdziału), pamięć werbalna, w tym fonologiczna;
- adekwatny poziom świadomości językowej na poziomie fonologicznym i morfologiczno-składniowym, a także semantycznym i pragmatycznym;
- świadomość pisma jako systemu znaków, który rządzi się swoistymi regułami i ma określone odniesienie do mowy i do rzeczywistości (więcej szczegółów znajdzie czytelnik w następnym rozdziale);

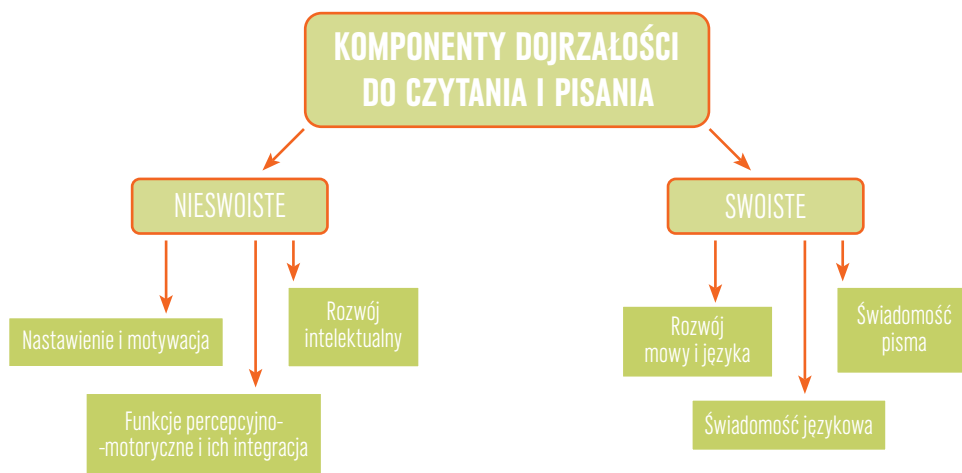
- adekwatne sprawności w zakresie uwagi oraz pamięci, w tym pamięci krótkotrwałej i operacyjnej;
- odpowiedni poziom rozwoju myślenia, operacje umysłowe, odwracalność.

W powyższym ujęciu komponentami dojrzałości do nauki czytania i pisanania (rysunek 1) są:

- nastawienie i motywacja,
- rozwój sprawności percepcyjno-motorycznych i ich integracja,
- rozwój intelektualny – rozwój myślenia na poziomie operacyjnym,
- rozwój mowy i języka – umiejętności komunikacyjne i przyswojenie systemu językowego,
- świadomość językowa,
- świadomość pisma.

Komponenty nieswoiste – rozwój sprawności percepcyjno-motorycznych i rozwój intelektualny (myślenia na poziomie operacyjnym) mają ogólny charakter i są wspólne dla różnych form gotowości szkolnej, także np. dla dojrzałości do uczenia się matematyki. Na uwagę zasługuje też czynnik emocjonalno-motywacyjny (nastawienie i motywacja), który w odniesieniu do pisma ma szczególnie charakter.

Swoistymi komponentami dojrzałości do czytania i pisanania są: umiejętności językowe, świadomość językowa i świadomość pisma, którą należy odróżnić od zwykłej znajomości liter, a odnieść raczej do świadomości funkcji pisma i zasad nim rządzących (np. segmentacja).



Rysunek 1. Komponenty dojrzałości do czytania i pisanania

Nastawienie i motywacja stanowią komponenty nieswoiste dla czytania i pisanania, ponieważ ich rola jest istotna dla wszelkich form aktywności i umiejętności opanowywanych w szkole, choć w tym wypadku odnosi się do szczególnych czynności komunikacyjnych. Pozytywne nastawienie i motywacja do posługiwania się pismem bazują na doświadczeniach o społecznym charakterze (Papuzińska 1981). Rozwijają się od okresu niemowlęcego przez kontakt z książką jako atrakcyjnym obiektem do manipulacji i eksploracji oraz interakcje z opiekunami powiązane z sytuacją wspólnego czytania czy czytania dziecku. Kontakt z pismem jako źródłem ciekawych informacji połączony ze wzmacniającym serdecznym kontaktem z bliską osobą jest bezcennym źródłem pozytywnego nastawienia emocjonalnego do czytania o trwałym charakterze.

Brzezińska, opisując przygotowanie dziecka do czytania i pisanania, obok sfery procesów psychomotorycznych i poznawczych wskazała na sferę procesów emocjonalno-motywacyjnych, które decydują



o tym, czy dziecko chce czytać „a nauka czytania nie jest tylko treningiem prowadzonym krok po kroku przez osobę dorosłą” (1987, s. 37). Autorka ta podkreśla wiele licznych funkcji wczesnego kontaktu z książką, wskazując, że kształtuje on wewnętrzną potrzebę opanowania czynności czytania i pisania w sposób płynny, jak najdoskonalszy oraz zwiększa odporność na nieuniknione na początkowym etapie niepowodzenia. Brzezińska twierdzi także, że stymulacja procesów motywacyjnych wpłynie zasadniczo na charakter nauki czytania i pisania, a dokładnie na duże emocjonalne zaangażowanie, refleksyjność i umiejętności pragmatycznego wykorzystywania tekstów (podręczniki, bajki, rozkłady jazdy, program telewizyjny). Inaczej mówiąc, dziecko będzie zmotywowane do samodzielnego odkrywania funkcji pisma.

Rozwój sprawności percepcyjno-motorycznych oraz ich integracja szeroko opisywane w piśmiennictwie (por. Sponek 1985; Sawa 1991; Brzezińska 1987; Bogdanowicz 1989, 1990, 2001) wskazują na istotną rolę funkcjonowania analizatora wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego, a także ich integracji dla opanowania komunikacji pisemnej. Znaczenie tych funkcji jest uważane za fundamentalne na wczesnym etapie nauki czytania i pisania, gdy istotne jest różnicowanie wzrokowe liter, ich kształtu i położenia, utrzymywanie kierunku i sekwencyjności postrzegania, prawidłowość w kreśleniu form literowych i ich łączeniu itd. Tworzą one tzw. gotowość psychomotoryczną, według Brzezińskiej warunkującą opanowanie techniki czytania i pisania. Nie należy jednak przeceniać roli sprawności percepcyjno-motorycznych, ponieważ wraz z opanowywaniem umiejętności czytania i pisania rozpoznawanie i kreślenie liter staje się zautomatyzowane, a rola analizy wzrokowej maleje na rzecz funkcji językowych i językowego przetwarzania informacji. Badania Bogdanowicz (1990) i wielu innych autorów pokazują także, że nie tyle sprawność analizatorów, ile raczej współpraca między nimi, a zatem integracja intersensoryczna i sensoryczno-motoryczna, ma istotne

znaczenie dla osiągnięć szkolnych. Oznacza to znaczną rolę nie tyle samej percepcji wzrokowej i słuchowej, ile raczej koordynacji wzrokowo-ruchowej, wzrokowo-słuchowej i wzrokowo-słuchowo-ruchowej.

Rozwój intelektualny, a dokładniej myślenie operacyjne, jest konieczne do posługiwania się alfabetem. Decentracja, pojęcie stałości przedmiotu i jego cech (niezmienniki) są warunkiem posługiwania się arbitralnymi znakami alfabetu, które pełnią funkcję symboliczną w stosunku do innych symboli, jakimi są dźwięki mowy. Znaki graficzne różnią się kształtem, wielkością i położeniem. Pisanie wymaga nie tylko opanowania reguły reprezentowania dźwięków przez litery, ale także stosowania tej reguły w sposób względny, wynikający z nieregularności i sprzeczności zasad ortograficznych (por. Donaldson 1978). Operacyjność myślenia warunkuje możliwość manipulowania elementami alfabetu – analizę, syntezę, klasyfikowanie, uogólnianie oraz zrozumienie reguł potrzebnych do opanowania sztuki czytania i pisania. Odwracalność myślenia pozwala dziecku stosować komplementarnie operacje analizy i syntezy, niezbędne w początkowym okresie nabywania pisma.

Te cechy myślenia dziecka, a dokładnie abstrahowanie, klasyfikowanie (tworzenie i nazywanie klas), inkluzja i manipulowanie oraz operacje na słowach (rodziny wyrazów, antonimy, dwuznaczności itp.), tworzą, według Brzezińskiej (1987), gotowość słownikowo-pojęciową. Dodaje ona jeszcze umiejętności opisywania i opowiadania.

Osiągnięcie przez dziecko stadium myślenia na poziomie konkretnych operacji jest podstawą rozwinięcia się świadomości językowej, która jest kolejnym zasadniczym komponentem dojrzałości do czytania i pisania.

Rozwój mowy i języka, czyli tzw. podstawowe umiejętności językowe, odnoszą się przede wszystkim do przyswojenia systemu językowego we wszystkich jego aspektach. Oznacza to opanowanie symboli i reguł językowych, a wyraża się w sprawnościach fonolo-

gicznych, morfologiczno-składniowych, semantycznych i pragmatycznych. Opanowanie systemu językowego jest fundamentalne, bowiem w czytaniu i pisaniu wykorzystuje się język jako bazę komunikacji, a ścisłość i precyzja językowa wymagane są w o wiele wyższym stopniu niż w mowie (por. Krasowicz-Kupis 2001).

Sprawności fonologiczne odnoszą się do posługiwania się fonemami, a także – zdaniem niektórych badaczy – sylabami i częstkami śródsylabowymi (por. Krasowicz-Kupis 1999), a dokładniej obejmują słuch fonematyczny, analizę i syntezę głosek czy sylab itp. Sprawności morfologiczno-składniowe odnoszą się do umiejętności gramatycznych – budowy i odmiany wyrazów oraz budowy i stosowania zdań. Umiejętności semantyczne dotyczą trafności komunikacyjnej – doboru słownictwa, adekwatnego użycia słów, umiejętności konstruowania wypowiedzi oraz rozumienia, a są powiązane z aspektem leksykalnym, czyli zasobem słownictwa posiadanym przez dziecko.

Świadomość językowa oznacza uświadomienie sobie przez dziecko istnienia symboli językowych i reguł języka, w praktyce przejawiające się świadomym użyciem środków językowych, kontrolowaniem poprawności i wykonywaniem intencjonalnych operacji na języku, np. na wyrazach czy zdaniach. Świadomość językowa dość wcześnie ujawnia się w grach i zabawach językowych dziecka, ale rzeczywiste wykonywanie świadomych operacji i pogłębionej analizy języka pojawia się wraz z osiągnięciem operacyjności myślenia, która umożliwia traktowanie języka jako przedmiotu (Kaja 2003; Krasowicz-Kupis 1999).

Rozwój świadomości językowej przebiega od zdolności dzielenia zdań na porcje znaczeniowe, frazy, a potem na słowa. Następnie dzieci dzielą słowa – początkowo na sylaby, potem elementy śródsylabowe i wreszcie, zazwyczaj po odpowiednim treningu, dokonują segmentacji fonemowej (Ehri 1975; Treiman 1983, 1985, 1986, 1992; Tunmer, Bowey, Grieve 1983). Wiele badań potwierdza rolę świadomości językowej

dla opanowania czytania i pisania, a zwłaszcza świadomości fonologicznej (por. Kaja 2003; Krasowicz-Kupis 1999; Maurer 2003). Polskie badania nad rozwojem umiejętności czytania wskazują, że właśnie umiejętności wykonywania zadań metajęzykowych (porównywanie struktury słów, przedstawianie głosek, transformacja słów i zdań, ocena poprawności zdań) najwyżej korelują z osiągnięciami w czytaniu w pierwszych dwóch latach nauki (Krasowicz-Kupis 1999).

Świadomość pisma oznacza zrozumienie funkcji pisma i odnosi się do jego zastosowań. Najczęściej wymieniane jej składniki to: wiedza o funkcji pisma (przekazywanie informacji), wiedza o zasadach pisma (kierunek, segmentacja tekstu) i znajomość terminologii i pojęć metajęzykowych – np. litera, głoska, wyraz, kropka, przecinek. Elementy tej świadomości zawarła Brzezińska (1987) w pojęciu gotowości emocjonalno-motywacyjnej, które oznacza dążenie dziecka do zrozumienia istoty czytania i pisania, odróżniania ich od mowy, odróżniania w tekście pisma od ilustracji, wyróżniania cech formalnych tekstów pisanych.

Według Krasowicz-Kupis (2004) świadomość pisma obejmuje:

- zrozumienie funkcji pisma,
- pojęcia pisma, czytania, pisania,
- znajomość konwencjonalnych zasad stosowania pisma,
- wiedzę dotyczącą własnej kompetencji,
- terminologię metajęzykową i pojęcia związane z pismem: świadomość wyrazu, zdania (w mowie i w piśmie), świadomość litery i głoski oraz związku między nimi, a także rozumienie terminologii dotyczącej segmentacji i interpunkcji.

W wyniku powyższych rozważań nasuwa się refleksja, że czytanie i pisanie u swych początków wymagają niezwykle złożonych umiejętności i zadziwiające jest, że jednak większość dzieci opanowuje komunikację pisemną bez większych trudności. Problemem pozostaje jednak wypracowanie takich metod wspierania rozwoju dzieci, które zredukowałyby do minimum ryzyko pojawienia się trudności w czytaniu i pisaniu, mających za podstawę wymienione komponenty dojrzałości do nauki tych umiejętności.





Rozdział 2

Przegląd koncepcji dotyczących rozwoju umiejętności czytania

W większości znanych koncepcji dominuje pogląd, iż opanowywanie czytania przechodzi przez fazę wzrokową (rozpoznawanie wzrokowe elementów tekstu) do językowej, w której odkrywany jest związek fonem–grafem/ /głoska–litera.

Frith (1985) opracowała model zdobywania umiejętności czytania pozwalający uwzględnić indywidualny charakter tego procesu. Dziecko w opanowaniu umiejętności czytania i pisania przechodzi kolejne trzy fazy: logograficzną, alfabetyczną i ortograficzną. Z kolei w każdej z tych faz można wyróżnić kolejne kroki. Model ten został opisany w polskim piśmiennictwie przez Krasowicz-Kupis (1997, 2001, 2003) i Sochacką (2004). W fazie logograficznej czytanie jest całkowicie uwarunkowane wzrokowo – wyrazy są rozpoznawane na podstawie minimum cech, np. pierwszej litery lub kilku liter zawartych w wyrazie, bez względu na ich porządek – a oparte na wzrokowej pamięci wyrazów wcześniej poznanych. Nie występuje jeszcze zdolność odnośnienia litery do odpowiedniego dźwięku.

Faza alfabetyczna rozpoczyna się wówczas, gdy dziecko uświadomi sobie istnienie fonemów, a rozwija się w kierunku nabywania umiejętności segmentacji słów na fonemy. Zatem kluczowa rola przypisywana jest świadomości językowej, wskazującej, że słowo może być dzielone na fonemy, które są reprezentowane przez grafemy w piśmie. Prawdopodobnie w tę fazę dziecko wchodzi przez naukę pisania, a nabyta umiejętność zostaje następnie rozszerzona na czytanie. W tym okresie zarówno czytanie, jak i pisanie oparte jest na dźwięku, stąd pisanie często ma

charakter fonetyczny, a dziecko potrafi odczytywać wyrazy nieznanne i bezsensowne. Ta kompetencja nie jest wystarczająca do poprawnego czytania i pisania, bowiem nie umożliwia różnicowania wyrazów nieregularnych.

W trzeciej fazie – ortograficznej – sprawne czytanie jest wynikiem połączenia sprawności uzyskanych w poprzednich fazach. Rozpoznawanie wyrazu staje się szybkie, automatyczne, oparte na optymalnym w określonych okolicznościach mechanizmie dekodowania. W takim ujęciu osiągnięcie sprawności ortograficznej jest funkcją procesu rozwiązywania problemów związanych z wyborem strategii dekodowania. W trakcie czytania następuje konfrontacja reprezentacji brzmieniowej z danymi percepcyjnymi, co u sprawnie czytających daje szybkie i prawidłowe rozpoznanie wyrazu.

Przebieg opisanych wyżej faz jest niejednakowy dla nabywania czytania i pisania. W nauce czytania dzieci używają kodu logograficznego, wizualnego wcześniej niż w nauce pisania. Czytanie słów jako logogramów może pomagać im w poprawnym pisaniu, ale pisanie o wiele wcześniej niż czytanie musi być oparte na kodzie alfabetycznym wykorzystującym związek głoska–litera. Z tego powodu faza alfabetyczna pojawia się najpierw w pisaniu, a dopiero potem w czytaniu. Sytuacja z kodem ortograficznym jest odwrotna. Dzieci najpierw odkrywają prawa ortografii przez czytanie, a potem przenoszą je na umiejętność pisania.

Tabela 1. Uniwersalny model nabywania czytania i pisania Uty Frith w zestawieniu z modelem polskim

Faza	Czytanie	Pisanie	Odniesienie wiekowe do modelu polskiego
Logograficzna	Logograficzna	Logograficzna	Stadium przed pismem
Alfabetyczna	Logograficzna/ /alfabetyczna	Alfabetyczna	Stadium kluczowe
Ortograficzna	Ortograficzna	Alfabetyczna/ /ortograficzna	Stadium kluczowe/ /stadium wprawy

Kolejną ciekawą koncepcją jest model opanowywania czytania według J.L. Kirby’ego (1990), który w rozwoju sprawności czytania wyróżnia trzy okresy:

1. Faza globalna – poziom poprzedzający właściwe czytanie, gdzie czytający rozpatruje tekst jako całość i nie rozpoznaje nieznanych słów.
2. Faza analityczna – w tej fazie dziecko „łamie kod”, czyli zaczyna analizować wyrazy na części składowe, wiążąc dźwięki z symbolami wizualnymi.
3. Faza syntetyczna, reprezentująca sprawne czytanie, w którym czytający łączy ukierunkowanie na treść z analityczną zdolnością do szybkiego i precyzyjnego rozpoznawania wyrazu. Dokładną charakterystykę powyższego modelu znajdzie czytelnik w pracach Krasowicz-Kupis (1999).

Warto wspomnieć, że modele z podziałem na stadia spotykają się często z krytyką. Główny problem wskazywany przy tej okazji dotyczy tego, czy wszystkie dzieci w taki sam sposób przechodzą przez te stadia, tak jak przy przechodzeniu przez stadia rozwoju umysłowego Piageta (z uwzględnieniem różnic wiekowych i „décalage”, ale według tej samej drogi). Można tu powołać się na poglądy i badania R. Treiman i J. Barona (1981), którzy sugerują, że dzieci uczące się czytać mogą, podobnie jak dorośli, dobierać sobie strategię bardziej odpowiednią ze względu na styl przetwarzania informacji (bardziej syntetyczny lub analityczny), a nie ze względu na etap rozwoju umiejętności czytania. Wspomniani autorzy (Baron, Treiman 1980) wykazali istnienie tych strategii także u dzieci, wskazując na znaczne różnice jakościowe, świadczące o ich indywidualnym stosowaniu. Jeśli zatem przyjąć, że dzieci czytają w sposób wzrokowy lub fonologiczny, nadal niewyjaśniony pozostaje problem identyfikowania strategii czytania oraz przyczyny wyboru takiej, a nie innej drogi czytania tekstu. Także U. Goswami i P. Bryant (1990) sugerują, że indywidualne różnice sprawiają, iż każde dziecko przyswaja własny, odrębny od innych styl czytania w odpowiednim dla siebie tempie.

Zatem istotne wydaje się poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy strategie czytania używane przez dzieci wynikają tylko ze stadium rozwojowego opanowywania czytania, czy też wśród dzieci na tym samym etapie rozwojowym występują różnice indywidualne w sposobie radzenia sobie z czytany materiałem.

Po dokonaniu analizy piśmiennictwa dotyczącego opanowania pisma, a także na podstawie badań własnych autorki, został sformułowany model opanowywania komunikacji pisemnej (rysunek 2). Pokazuje on, że nabywanie umiejętności komunikowania się za pomocą pisma przechodzi przez trzy główne stadia: **wstępne** (przed opanowaniem pisma), **kluczowe** (związane z opanowaniem pisma) i **wprawy** (związane z automatyzacją posługiwania się pismem).

Stadium wstępne (przed pismem) odnosi się do okresu poprzedzającego formalną naukę czytania i pisania, a zatem dzieci nie opanowują wtedy pisma, ale mają już z nim różne praktyczne

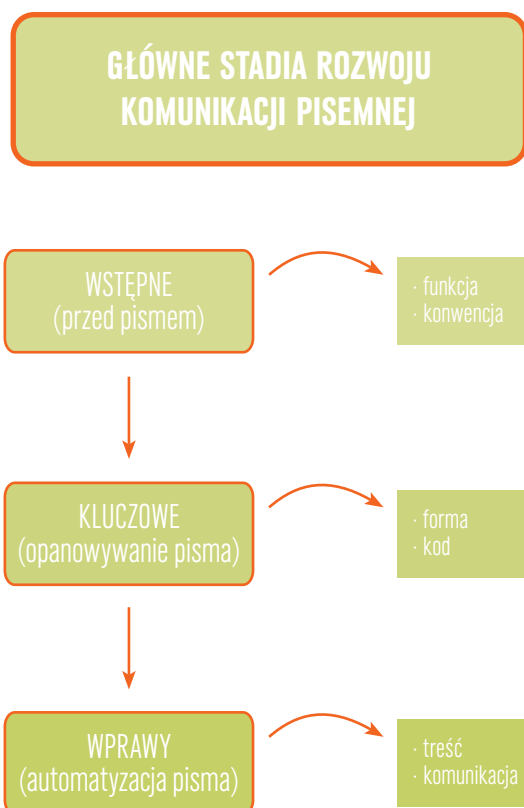
kontakty. W tym czasie kształtują się główne komponenty dojrzałości do nauki czytania i pisania (Krasowicz-Kupis 2004), rozwijają się podstawowe sprawności językowe, a ponadto, dzięki kontaktom z książką, następuje rozwój świadomości pisma – dzieci nabywają wiedzę o funkcji pisma, konwencjach i zasadach. Kształtują się podstawy świadomości językowej oraz rozwija motywacja do czytania i pisania, która jest bardzo istotnym psychologicznym elementem gotowości do opanowania tych umiejętności. Stadium wstępne obejmuje okres, który kończy się w momencie rozpoczęcia formalnej nauki czytania, określanym nie tyle przez wiek chronologiczny dziecka, ile raczej wiek, w którym rozpoczyna naukę podczas rocznego przygotowania przedszkolnego.

Stadium kluczowe (opanowywanie pisma) rozpoczyna się wraz z formalną nauką. Istotą tego stadium jest „rozpracowanie kodu” wykorzystywanego w piśmie i nabranie technicznej wprawy w korzystaniu z pisma, zaś kończy je biegłość techniczna w czytaniu i pisaniu. Wymaga ono przewodnictwa, wsparcia ze strony osób kompetentnych, które objaśnią zasady kodu literowego i odpowiedniości głoska–litera, których dziecko nie może odkryć samodzielnie.

Stadium kluczowe można podzielić na trzy etapy: analityczny fonologiczny (przygotowanie przedszkolne), przejściowy między czytaniem fonologicznym a całościowym wyrazowym (klasa I) i dominacji strategii całościowych – wyrazowych i frazowych.

Stadium wprawy (automatyzacja pisma) rozpoczyna się w momencie, gdy dzieci czytają w sposób zaawansowany, bez konieczności świadomej analizy materiału literowego. Czytanie staje się szybkie i płynne, podobnie jak pisanie. Aspekt techniczny staje się ważny tylko w sytuacjach niejasnych lub szczególnie angażujących emocjonalnie.

Zatem następuje używanie kodu w zwykłych warunkach, bez udziału świadomości. Dominująca w czytaniu staje się koncentracja na treści. Wówczas komunikowanie się pisemne pod-



Rysunek 2. Główne stadia rozwoju komunikacji pisemnej (opracowanie własne)

porządkowane jest całkowicie swojej głównej funkcji, a jej stosowanie ma charakter czysto pragmatyczny – służy komunikacji i zdobywaniu informacji.

2.1. Przyswajanie przez polskie dzieci czytania w stadium kluczowym

Model opanowywania czytania przez polskie dzieci w wieku od 6,6 do 9 lat oparto na wynikach analiz dotyczących wczesnych umiejętności językowych i metajęzykowych oraz oceny czytania, uwzględniając tempo, poprawność i charakterystyczne błędy (Krasowicz-Kupis 1999). Analizy wskazują, że opanowywanie czytania w okresie przygotowania przedszkolnego oraz w klasach I i II przebiega w trzech sukcesywnych etapach, odpowiadających formalnym poziomom nauki.

Etap I – analityczny fonologiczny

Charakteryzuje go wyraźna dominacja strategii opartej na przetwarzaniu fonologicznym – relacji litera–głoska. Typowe w tym czasie jest stosowanie przy czytaniu głoskowania z dominacją błędów czasowych (powtarzanie głosek i pauzy wewnątrzwyrazowe) oraz znikoma liczba błędów o charakterze zniekształceń (substytucje semantyczne lub wizualne). Ponadto wyraźnie zaznacza się wysoki wpływ umiejętności fonemowych wcześniejszych i aktualnych, a niewielki – składniowych.

Na tym etapie szczególnie wyraźnie zaznacza się też wpływ umiejętności o charakterze metajęzykowym, polegających na świadomym przetwarzaniu i kontroli. Wynika to z faktu, że na pierwszym etapie efektywne czytanie wymaga udziału świadomości fonemowej w powiązaniu ze świadomością liter i pisma. Strategia analityczna fonologiczna na bazie fonemu stanowi wyraz świadomego przetwarzania (na poziomie fonologicznym) pisanego tekstu.

Etap II – przejściowy (między czytaniem analitycznym fonologicznym a całościowym wyrazowym)

W drugim roku nauki nadal dominuje strategia analityczna, jednak oparta jest ona częściej na cząstkach większych od pojedynczych fonemów (etap przejściowy między analitycznym czytaniem fonologicznym a całościowym czytaniem wyrazowym). Wskazuje na to zmiana proporcji błędów – zmniejszenie się proporcji błędów czasowych i zwiększenie proporcji błędów o charakterze zniekształceń. Obserwuje się także zmianę rodzaju błędów czasowych (rzadziej powtórzenia głosek, a częściej sylab i wyrazów) oraz zwiększenie liczby pauz między wyrazami. Wczesne umiejętności fonemowe na tym etapie nie są już takie istotne. Utrzymuje się wysoki związek z umiejętnościami wymagającymi zaawansowanych operacji świadomej kontroli (porównywanie struktury fonemowej czy przestawianie głosek). Jednocześnie można zaobserwować wzrost wpływu wcześniejszych

umiejętności w zakresie świadomości składniowej i leksykalnej na efektywność czytania.

Podsumowując – w drugim etapie miejsce strategii analitycznej fonologicznej na bazie fonemu zajmuje strategia fonologiczna na bazie sylaby i większych części wyrazowych, czasami przekształcająca się w strategię wyrazową, która na tym etapie nie jest jeszcze całkowicie efektywna.

Etap III – dominacja strategii całościowych – wyrazowych i frazowych

Na trzecim etapie czytania (klasa II) zaczyna dominować strategia całościowa, wyrazowa lub frazowa. W czytaniu tekstu dziecko w większym stopniu bazuje na frazach, odpowiadających strukturalnie syntaktycznym i semantycznym. Świadczy o tym znaczny spadek odsetka błędów czasowych i zmiana ich charakteru na powtórzenia słów lub fraz oraz wzrost proporcji błędów o charakterze substytucji semantycznych, uwarunkowanych kontekstem językowym.

Według powyższego modelu 6-latkę nauczane czytania, zgodnie z założeniami programowymi, w trakcie przygotowania przedszkolnego znajdują się na etapie analitycznym fonologicznym. Oznacza to, że dominującą techniką czytania powinny być strategie analityczne, sylabowe lub głoskowe. Należy się spodziewać także niezbyt dużej płynności oraz niewielkiej liczby zniekształceń przy czytaniu.



Rozdział 3

Główne problemy związane z opisem i oceną czytania

W poprzednim rozdziale wspomniano już, że czytanie stanowi złożoną czynność psycholingwistyczną. Jest ono oparte na dekodowaniu tekstu oraz interpretowaniu jego treści. Procesy te wymagają od czytającego sprawności językowych na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym. Niezbędne są także sprawności percepcyjno-motoryczne oraz poznawcze (procesy pamięciowe oraz operacje umysłowe). Czytanie i pisanie w znacznie wyższym stopniu niż mowa wymagają wykorzystania kontroli poznawczej, zwłaszcza językowej (Krasowicz-Kupis 1999).

Podstawowe problemy, które pojawiają się przy analizie zagadnienia rozwoju umiejętności czytania i pisanania, są następujące:

- co stanowi istotę tych procesów – percepcja wzrokowa czy język,
- czy ich nabywanie ma charakter „naturalny”, czy wymaga zewnętrznej ingerencji – nauczania,
- czy procesy zaangażowane w czytanie mają charakter holistyczny, syntetyczny, czy raczej analityczny,
- jaka jest rola kontekstu czytania (na ile wykorzystanie kontekstu językowego przy czytaniu tekstu wpływa na jego efektywność),
- jaka jest rola świadomości językowej,
- jaki jest przebieg opanowywania tych umiejętności.

Inne bardzo ważne pytanie dotyczy tego, na ile można uogólniać wyniki badań prowadzonych w różnych systemach językowych i ortograficznych. Przegląd tej problematyki znajdzie

czytelnik w pracach Krasowicz-Kupis (1999, 2003) i Sochackiej (2004).

W badaniach przedstawionych poniżej poszukiwane były czynniki warunkujące osiągnięcia w czytaniu polskich 6-latków, oceniane w ramach projektu *Badanie gotowości szkolnej sześciolatków*. W analizach zostanie przedstawiony opis poziomu czytania we wszystkich jego aspektach z uwzględnieniem czynników zewnętrznych – demograficzno-społecznych, związanych ze środowiskiem rodzinnym, szkolnym, a także czynników wewnętrznych, związanych z rozwojem poznawczym dziecka.

Uwzględnione będą takie zmienne demograficzne, jak płeć dzieci, miejsce zamieszkania, miejsce realizowania rocznego przygotowania przedszkolnego (przedszkole/szkoła), wpływ wcześniejszego uczęszczania do przedszkola, wykształcenie rodziców, warunki bytowe rodziny. Ponadto przeanalizowany zostanie wpływ nauczycieli, a dokładnie ich wieku, stażu, wykształcenia i stosowanego programu edukacyjnego.

Jedną ze szczególnie istotnych kwestii są poznawcze uwarunkowania umiejętności czytania na wczesnym etapie edukacji. Do zmiennych poznawczych, których wpływ będzie rozważany, należą inteligencja niewerbalna, przetwarzanie fonologiczne, tempo nazywania, spostrzeganie wzrokowe (spostreżenie figury i tła, stałości kształtu, położenia figur i stosunków przestrzennych), koordynacja wzrokowo-ruchowa oraz cechy gotowości szkolnej w sferach uwzględnianych przez Skalę Gotowości Szkolnej. Gotowość szkolna oceniana była drogą obserwacyjną

(arkusze obserwacyjne dla nauczycieli), a charakteryzowana ilościowo przez wyniki uzyskane w 6 podskalach – Umiejętności Szkolne, Kompetencje Poznawcze, Sprawność Motoryczna, Samodzielność, Niekonfliktowość, Aktywność Społeczna.

Zgodnie z rozumieniem złożonej czynności czytania przedstawionym w poprzednich rozdziałach, ocena czytania powinna obejmować:

- dekodowanie – rozumiane jako technika czytania – uwzględniające dwa aspekty szczególne:
 - tempo czytania (wyrażane zazwyczaj liczbą elementów przeczytanych w określonym czasie),
 - poprawność (proporcje elementów poprawnie przeczytanych do wszystkich czytanych),
- rozumienie – odnoszące się do umiejętności odbioru warstwy treściowej,
- strategię czytania – odnoszącą się do dominującego sposobu przetwarzania informacji w czytaniu (analityczny czy całościowy).

W związku z oceną strategii wykorzystano także wskaźniki efektywności, czyli stosunek liczby wyrazów przeczytanych całościowo, nawet po analizie głoskowej czy sylabowej, do wszystkich, których próbę czytania dziecko podjęło, nawet jeśli nie zakończyła się ona sukcesem.

Ze względu na zamierzenie prowadzenia pełnej diagnozy czytania postanowiono oceniać zarówno czytanie wyrazów, jak i tekstu. Szczególnie istotne wydaje się jednoczesne diagnozowanie podstawowych funkcji warunkujących sukces w czytaniu (Snowling 2001; Szczerbiński 2006; Krasowicz-Kupis 2006). Należą do nich przetwarzanie fonologiczne i tempo nazywania. Do oceny przetwarzania fonologicznego wybrano prostą próbę czytania sztucznych wyrazów. Tempo nazywania odniesiono do cyfr (materiał symboliczny) i obrazków (materiał

konkretny). A zatem przyjęto, że optymalne próby do oceny umiejętności czytania powinny obejmować:

- ocenę wszystkich aspektów czytania (tempo, poprawność, rozumienie),
- ocenę zarówno czytania wyrazów (niepowiązanych logicznie), jak i tekstu związanego,
- ocenę podstawowych funkcji leżących u podstaw czytania w świetle aktualnych koncepcji poznawczych dotyczących tych zagadnień (znajomość liter, przetwarzanie fonologiczne, tempo nazywania).

Wyrazy wykorzystane w próbach czytania zostały wybrane na podstawie najpopularniejszych podręczników do nauki czytania dla 6-latków realizujących obowiązkowe roczne przygotowanie przedszkolne¹. Pozycje te posłużyły jako swoisty „bank wyrazów”, które dla poszczególnych prób poddawane były kolejnym selekcjom, opisanym w kolejnych rozdziałach. W doborze kierowano się czytankami przeznaczonymi dla drugiego semestru, przewidzianymi w programie na okres od marca do czerwca.

3.1. Struktura prób

W schemacie badania czytania zaproponowano następującą kolejność prób:

1. Rozpoznawanie liter (wstępna próba, warunkująca możliwość kontynuowania badania) – czas badania 60 sekund.
2. Czytanie tekstu (próba bada czytanie wyrazów w kontekście) – czas badania 60 sekund.
3. Czytanie wyrazów (próba bada dekodowanie i strategię czytania) – czas jak wyżej.
4. Czytanie sztucznych wyrazów (bada przetwarzanie fonologiczne i strategię czytania) – czas jak wyżej.
5. Nazywanie obrazków i cyfr (bada tempo nazywania materiału percepcyjnego konkret-

¹ Były to następujące pozycje: Cyrański Cz., Żaba-Żabińska W., *Sześciolatek. Bawię się i uczę*, MAC Edukacja S.A.; Łada-Grodzicka A., *ABC sześciolatka*, WSiP; Doroszuk S., Gawryszewska J., Hermanowska J., *Już w szkole*, Wydawnictwo Nowa Era. W najwyższym stopniu wykorzystano materiał przedstawiony w podręczniku M. Barańskiej i E. Jakackiej *Wielka podróż sześciolatka*, Wydawnictwo Harmonia.

nego i symbolicznego – po 30 sekund dla każdego rodzaju materiału).

6. Czytanie ze zrozumieniem (próba bada rozumienie krótkich zdań, czas jej wykonania w praktyce nie jest ograniczony, proponuje się maksymalne oczekiwanie na odpowiedź 2 minuty).

Łączny czas badania wyniósł około 10 minut.

Badanie rozpoczynano od próby rozpoznawania liter w celach orientacyjnych – w przypadku gdy dziecko rozpoznawało mniej niż 5 liter, dalsze badanie stawało się utrudnione lub wręcz niemożliwe. Czytanie tekstu wprowadzało dzieci w świat bohaterów – tygrysa i lisa, których dotyczyły kolejne próby. Poza tym tekst prezentował pogodną historyjkę, która miała zmotywować dzieci, a przynajmniej nie dopuścić do zniechęcenia. Czytanie tekstu z założenia miało być relatywnie łatwiejsze i bardziej naturalne niż kolejne próby.

Czytanie wyrazów bada dekodowanie w sposób powszechnie przyjęty. Pozwala ocenić tempo, poprawność oraz sposób dekodowania (strategię przetwarzania informacji w czytaniu).

Czytanie sztucznych wyrazów jest miarą przetwarzania fonologicznego, które pełni kluczową rolę w czynności czytania, a także pozwala diagnozować strategię czytania dominującą u dziecka. Czytając sztuczne słowa – takie jak „losatek” – dziecko nie może odwoływać się do treści związanej z tym słowem, a więc rozpoznawanie nie może bazować na zasobie słów, kojarzeniu podobieństwa z innymi wyrazami czy zgadywaniu. Wszelkie te techniki „pomagania sobie” wpływają ujemnie na efektywność samej techniki czytania i prowadzą do błędnego dekodowania. Jeżeli u dzieci pojawiają się skłonności do zastępowania sztucznych wyrazów prawdziwymi, przy jednocześnie wysokim poziomie wykonania prób wyrazowych, świadczy o próbach czytania całościowego, tendencji do stosowania indywidualnej strategii. Czytanie popraw-

ne, często bazujące na głoskowaniu, świadczy – o strategii analitycznej, a brak błędów w tym zakresie o strategii efektywnej, czyli doskonałym przetwarzaniu fonologicznym.

Typowymi miarami tempa nazywania jest nazywanie obrazków i cyfr.

Czytanie ze zrozumieniem jest znowu powrotem do typowego czytania, jednak uwzględnia najważniejszy jego cel funkcjonalny, komunikacyjny. Tym razem dziecko czyta samodzielnie dwa podpisy (głośno lub cicho – według uznania) i wykonuje polecenie, wybierając właściwy podpis do obrazka. Podpis ma formę prostego zdania. Ta próba nie jest ograniczona czasowo, a moment jej zakończenia – w przypadku dziecka z bardzo słabą techniką czytania – jest w gestii badającego (sugerowany czas oczekiwania – 2 minuty).

Badań powyższymi próbami dokonali psychologowie, łącząc je z badaniem inteligencji, percepcji wzrokowej oraz szczegółowym wywiadem z rodzicami, w ramach badania ogólnej gotowości szkolnej za pomocą SGS, dzięki czemu pojawiła się możliwość dokonania analizy różnorodnych uwarunkowań czytania 6-latków oraz charakterystyki grup osiągających nietypowe wyniki.

Inteligencję badano Skalą Dojrzałości Umysłowej Columbia autorstwa B.B. Burgemeister, L.H. Blum i I. Lorge, która mierzy inteligencję niewerbalną, opierając się na materiale obrazkowym.

Oceny spostrzegania wzrokowego dokonano za pomocą Testu Rozwoju Percepcji Wzrokowej Marianny Frostig, pozwalającego na ocenę ogólnego poziomu rozwoju percepcji, a także na szczegółową ocenę pięciu jej aspektów:

1. koordynacji wzrokowo-ruchowej,
2. spostrzegania figury i tła,
3. spostrzegania stałości kształtu,
4. spostrzegania położenia figur,
5. spostrzegania stosunków przestrzennych.



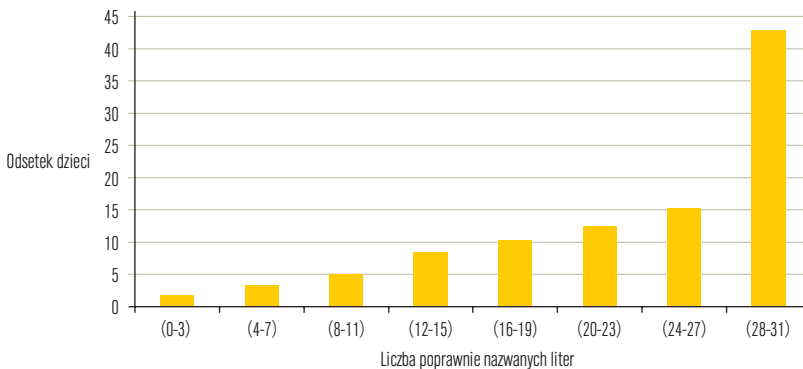
Rozdział 4

Ocena czytania polskich sześciolatek w 2006 roku

Wykorzystując narzędzia przedstawione w poprzednim rozdziale, dokonamy analizy osiągnięć 6-latków w zakresie czytania. Poniżej zostaną zanalizowane poszczególne komponenty czytania, uwzględnione w badaniach.

4.1. Znajomość liter i jej uwarunkowania

Badanie znajomości liter przeprowadzono, demonstrując dzieciom planszę zawierającą 31 drukowanych, wielkich liter. Oprócz przewidzianych programem przygotowania przedszkolnego 23 liter, które dzieci poznawały w trakcie formalnej nauki, znajdowały się tam także litery A, Ę, Ć, Ś, Ń, Ż, Ó. Na nazwanie wszystkich znaków dzieci miały maksymalnie 60 sekund (forma badania została ustalona drogą badania pilotażowego przeprowadzonego w lutym 2006 r.). Rejestrowano wszystkie nazwane litery, w tym nazwane poprawnie, co pozwoliło na wprowadzenie wskaźnika poprawności (stosunek liczby poprawnie nazwanych liter do liczby wszystkich nazwanych).



Rysunek 3. Rozkład wyników pokazujących odsetek poprawnie rozpoznanych liter (liczba liter w nawiasach)

Badane dzieci rozpoznały prawidłowo 25 liter, co oznacza, że większość z nich poznała litery poza formalną nauką w przedszkolu, prawdopodobnie na skutek naturalnego zainteresowania piśmem, podejmowania prób pisania własnego imienia, nazwiska lub innych ważnych dla dziecka nazw własnych. Rysunek 3 pokazuje, że ponad 50% dzieci zna więcej liter, niż to wynika z nauczania, a 18% badanych rozpoznało poprawnie wszystkie 31 liter.

Jednocześnie znalazła się grupa, która poprawnie nie rozpoznała żadnej (1%) lub rozpoznała zaledwie kilka liter (10 lub mniej rozpoznawało 10% dzieci).

Warto także sprawdzić, czy w rozpoznawaniu liter często zdarzały się błędy. Średni wskaźnik poprawności wyniósł 0,89, co oznacza w przybliżeniu, że w 9 przypadkach na 10 błędy się nie pojawiały. Zatem możemy mówić raczej o braku wiedzy o nazwie litery niż myleniu liter i błędnym nazywaniu. Wskaźnik poprawności niższy niż 0,50 wystąpił zaledwie u 3% badanych dzieci. Oznacza to, że tylko 3 dzieci na 100 nie rozpoznawało połowy liter.

Zatem wydaje się, że problem mylenia liter – np. o podobnym kształcie czy położeniu w przestrzeni – nie jest zjawiskiem powszechnym i może być traktowany jako poważna oznaka ryzyka trudności w opanowywaniu pisma u 6-latków kończących edukację przedszkolną.

Wśród nielicznych błędów popełnianych przez dzieci występowały:

- błędne nazywanie liter, których nie uwzględnia formalny program przygotowania przedszkolnego – np. *ń*, *ś* czy *ó*,
- sporadycznie mylenie liter o podobnych kształtach: *p*–*d*–*g* lub rzadko używanych: wielkie *E* i *F*.

4.1.1. Czym charakteryzują się dzieci nieznające liter

Analizując grupę dzieci, które w ogóle nie znają liter, należy podkreślić, że była ona bardzo nieliczna – 1%, czyli 5 dzieci. Główną cechą dzieci z tej grupy jest niski poziom rozwoju umysłowego, który był prawdopodobnie bezpośrednią determinantą niepowodzenia.

Płeć, miejsce zamieszkania czy warunki bytowania dziecka, a także czas i miejsce przygotowania w przedszkolu czy szkole nie miały tu znaczenia, natomiast rzucało się w oczy wyraźnie niskie wykształcenie rodziców, zwłaszcza ojców, oraz gorszy stan zdrowia tych dzieci (choroby przewlekłe, częste zakażenia i alergie).

Dzieci w ogóle nierozpoznające liter stanowią bardzo nieliczną, ale ważną grupę, która szczególnie potrzebuje uwagi nauczyciela. Są to dzieci

o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Warto podkreślić, że już na tym etapie wymagają one pogłębionych badań specjalistycznych, przede wszystkim psychologicznych, ale nie tylko.

Ciekawsze spostrzeżenia nasuwa analiza grupy 10% dzieci z najniższymi wynikami, znających maksymalnie 10 liter, czyli znacznie poniżej oczekiwań dla tego etapu edukacji. Tu wyraźnie dominują chłopcy (67%) i właśnie zróżnicowanie płciowe jest wyróżniającą się cechą tej grupy. Pod względem innych charakterystyk grupa nie jest jednolita i brakuje wyraźnych cech wspólnych. Jedynie zmienne środowiskowe, obok płci, wydają się mieć szczególne znaczenie – wykształcenie rodziców (81% ojców i 68% matek nie ma średniego wykształcenia, osoby z wyższym wykształceniem stanowią tu znikomy odsetek). Większość tej grupy stanowią dzieci uczęszczające do oddziału wychowania przedszkolnego w szkole (65%), ale fakt wcześniejszego chodzenia do przedszkola nie wydaje się wpływać na lepszą znajomość liter (56% dzieci nie chodziło wcześniej do przedszkola). Sytuacja materialna czy stan zdrowia dzieci są zróżnicowane i wydają się nie mieć wpływu na słaby poziom rozpoznawania liter.

Należy jednak podkreślić, że niemal 75% dzieci z tej grupy nie posiada w domu biblioteczki przekraczającej 100 pozycji, także aż 30% rodziców z tej grupy przyznało się, że rzadko czyta dzieciom, przy wyniku dla całej populacji wynoszącym około 17%.

4.1.2. Jakie czynniki poznawcze i psychospołeczne determinują znajomość liter

Wbrew powszechnym poglądom analiza korelacji wskazuje, że rozpoznawanie liter jest minimalnie związane z funkcjami wzrokowymi mierzonymi Testem Rozwoju Percepcji Wzrokowej Marianny Frostig. Warto dodać, że ta zależność okazała się ważna w przypadku dzieci z obniżonym

poziomem rozpoznawania liter (dolne 10%), co może się wiązać z ogólnie słabszym poziomem ich rozwoju poznawczego, wynikającym z mniej stymulującego środowiska. Może także świadczyć o tym, że na wczesnym etapie nabywania liter, na jakim te dzieci jeszcze się znajdują, zdolności percepcyjne są ważniejsze niż wówczas, gdy litery jako formy graficzne są rozpoznawane bardziej automatycznie, a dużo większą rolę gra ich znaczenie (fonemy i głoski, które reprezentują).

Rozpoznawanie liter umiarkowanie i nisko koreluje z inteligencją niewerbalną mierzoną Skalą Dojrzałości Umysłowej Columbia w całej badanej grupie dzieci.

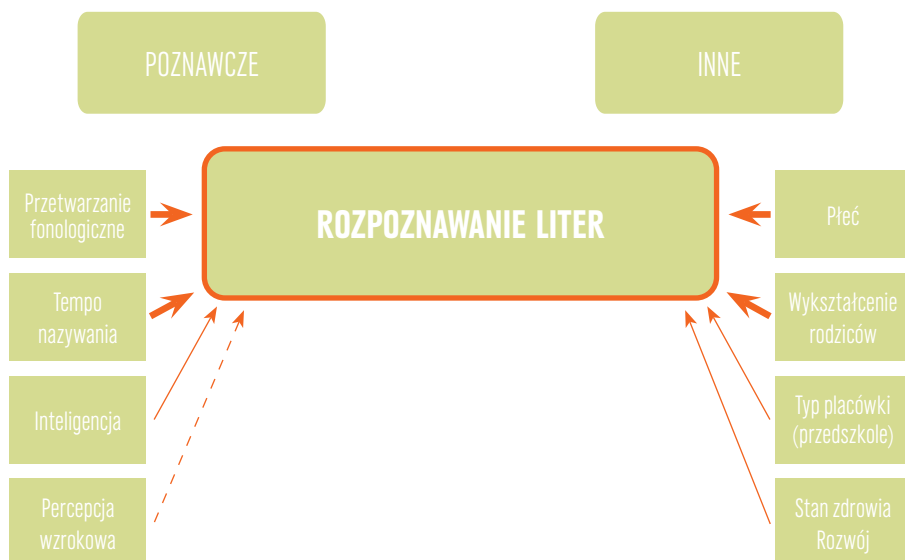
Warto natomiast zwrócić uwagę na wyższą, istotną korelację z przetwarzaniem fonologicznym oraz tempem nazywania. Ten oczywisty związek poziomu rozpoznawania liter z funkcjami językowymi, przy bardzo niewielkiej relacji ze spostrzeganiem wzrokowym, akcentuje szczególne znaczenie ćwiczenia właśnie sprawności językowych u dzieci rozwijających się prawidłowo, jako czynnika korzystnie wpływającego na dojrzałość do nauki czytania i pisanie w okresie poprzedzającym naukę czytania i w pierwszym jej etapie. Warto też zwrócić uwagę na usprawnianie tempa uczenia się, przetwarzania informacji, automatyczne nazywanie.

Czynnikiem wpływającym na poziom znajomości liter okazała się płeć. Istotna różnica dotyczy średniej liczby poprawnie rozpoznawanych liter. Dziewczęta pod tym względem przewyższają chłopców, rozpoznając średnio ponad 24 litery, czyli nieco więcej niż wynikałoby to z formalnej nauki liter podczas nauczania początkowego, zaś chłopcy rozpoznają średnio mniej niż 22 litery, czyli nieznacznie mniej niż przewiduje program nauczania. Podobnie kształtują się proporcje płci dzieci nieznających w ogóle liter (1,3% chłopców, mniej niż 1% dziewcząt) oraz znających maksymalnie 10 liter (odpowiednio 12% i 6%).

Z czynników demograficzno-społecznych istotne okazały się także miejsce zamieszkania (por. rozdział 5) oraz fakt uczęszczania do oddziału przedszkolnego w szkole albo przedszkolu. Dzieci uczęszczające do przedszkola okazały się istotnie lepsze pod względem liczby rozpoznawanych liter (znały 24 w porównaniu z 22 rozpoznawanymi przez dzieci ze szkół). Odsetki dzieci wcale nieznających liter lub znających je bardzo słabo są bardzo podobne jak w przypadku płci. 1,2% dzieci uczęszczających do oddziału przedszkolnego w szkole w ogóle nie nazywa liter, a 11% zna ich maksymalnie 10. Natomiast wśród dzieci uczęszczających do przedszkola w ogóle nie zna liter mniej niż 1%, zaś maksymalnie 10 liter zna 6,5% 6-latków.

4.1.3. W jakim stopniu i zakresie znajomość liter wpływa na sukces w czytaniu

Uzyskane korelacje pokazują, że wpływ znajomości liter na efektywność czytania nie jest kluczowy, bowiem współczynniki korelacji są istotne, ale umiarkowane i o wiele niższe niż w przypadku przetwarzania fonologicznego i czytania (rysunek 4). Oczywiście jest, że dzieci, które nie znają wystarczającej liczby liter, nie mogą czytać. Z drugiej jednak strony nie ma prostej zależności między liczbą poprawnie rozpoznawanych liter a wzrostem efektywności czytania. Zatem w czytaniu istotne są także inne sprawności. Może to oznaczać, że drobne kłopoty z rozpoznawaniem liter, np. p–g, nie rzutują na ogólne postępy w czytaniu i większość dzieci kompensuje sobie te niewielkie braki, prawdopodobnie korzystając z kontekstu. Tłumaczy to wyższy wskaźnik poprawności i efektywności w czytaniu tekstu, o czym będzie mowa w następnym rozdziale.



Rysunek 4. Uwarunkowania znajomości liter w świetle badań własnych.

4.2. Czytanie wyrazów i tekstu

Ocena czytania tekstu, jako kolejnego komponentu umiejętności czytania, oparta była na próbie *Tygrys i lis*, opracowanej na podstawie wyboru wyrazów z najpopularniejszych podręczników wykorzystywanych w przygotowaniu przedszkolnym². Wybrano wyrazy o różnej długości (liczbie sylab), a następnie zestawiono je w krótką, zabawną historyjkę. Długość historyjki i dobór zdań zostały zweryfikowane badaniem pilotażowym. W rezultacie dzieci otrzymały do czytania tekst składający się z 55 wyrazów, w tym także spójników i przyimków, czyli form bardzo krótkich, czasem jednosylabowych, np. „A Filipek lubi owoce i tulipany”. Tytuł tekstu czytał badający, a potem proszono dziecko o przeczytanie historyjki wraz z tytułem i odmierzano czas przeznaczony na badanie (1 minuta). Rejestrowano wyrazy czytane od razu całościowo, czytane całościowo po analizie głoskowej i sylabowej, wyrazy tylko głoskowane itp. Pozwoliło to ocenić efektywność czytania, liczbę błędów oraz poziom zaawansowania czytania całościowego. Posłużyło to także do oceny strategii czytania.

Ocena czytania wyrazów obejmowała wyrazy ułożone w sukcesywnych seriach od 1-sylabowego do 4-sylabowych (razem 38 wyrazów), czas badania wynosił 60 sekund. Wyrazy pochodziły ze wspomnianych wcześniej podręczników, a ich staranny dobór oraz szacowany czas wykonania próby był poprzedzony dwukrotnymi badaniami pilotażowymi.

Ze względu na różną liczbę wyrazów w powyższych próbach i wynikająca stąd ich nieporównywalność (różną strukturę sylabową) w analizie posłużono się wynikami przeliczonymi na skalę stenową, która pozwala wyrazić liczbę przeczytanych wyrazów na 10-punktowej skali, a następnie porównywać wyniki uzyskane w różnych próbach czytania.

Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że dzieci w tekście poprawnie czytają całościowo (strategia całościowa wyrazowa) średnio niemal 9 wyrazów, jednak te rezultaty są bardzo zróżnicowane. Niemal 17% dzieci nie przeczytało żadnego wyrazu, natomiast 50% badanej grupy czyta w tekście

² Wyrazy wykorzystane w próbach czytania zostały wybrane z najpopularniejszych podręczników do nauki czytania w ramach przygotowania przedszkolnego – omówionych w rozdziale 3.



maksymalnie zaledwie 2–3 wyrazy, co może świadczyć o tym, że np. powtarzają tylko usłyszany tytuł historyjki. Wskaźnik poprawności dla czytania tekstu wynosi 0,97, a zatem jest bardzo wysoki. Oznacza to, że dzieci w czytaniu tekstu bardzo rzadko popełniają błędy (średnio 0,26 błędu na dziecko). A zatem czytanie tekstu zawierającego wyrazy powiązane logicznie jest zadaniem względnie łatwiejszym dla tych dzieci, które w ogóle podejmują próby czytania.

W czytaniu tekstu dzieci próbowały „zaatakować” niemal 16 wyrazów, ale radziły sobie na ogół z 13 (czyli dokonywały syntezy po początkowej głośnej analizie), co daje wskaźnik efektywności 76%. Różnice indywidualne między dziećmi były bardzo duże – 16% dzieci nie przeczytało ani jednego wyrazu całościowo (nie używało strategii wyrazowej całościowej), a 50% przeczytało w ten sposób tylko 2–3 wyrazy. Maksymalne wyniki osiągnęło około 3% dzieci, które należy uznać za znakomicie czytające.

W przypadku listy niepowiązanych wyrazów dzieci czytały poprawnie całościowo (strategia całościowa wyrazowa) średnio około 4 wyrazów, jednak – podobnie jak w przypadku czytania tekstu – wyniki są bardzo zróżnicowane. Niemal 50% dzieci nie jest w stanie bez kontekstu przeczytać żadnego wyrazu. Zatem ma to miejsce o wiele częściej niż w przypadku czytania tekstu. Wskaźnik poprawności wynosi 0,87 i choć jest wysoki, to prezentuje znacznie niższy poziom niż w przypadku próby czytania tekstu wiązane.

W przypadku czytania niepowiązanych wyrazów dzieci „atakowały” średnio niemal 11 wyrazów, przy czym efektywnie dokonywały syntezy 8 z nich. Wskaźnik efektywności jest więc znacznie niższy niż w przypadku czytania tekstu i wynosi 0,66. W przypadku tej próby także obserwujemy duże zróżnicowanie indywidualne z przewagą dzieci słabo czytających.

Powyższe analizy potwierdzają fakt, że łatwiej dzieciom na tym wczesnym etapie czytać tekst – osiągają wówczas zarówno wyższy wskaźnik efektywności czytania, jak i popraw-

ności tego, co przeczytały. Należy też pamiętać, że czytanie tekstu utwierdza dziecko w przekonaniu, że czytanie ma sens, natomiast czytanie samych wyrazów czyni tę czynność dla dziecka abstrakcyjną, co może się niekorzystnie odbić na jego motywacji, a przez to także na jego odporności na niepowodzenia. Wydaje się to zatem szczególnie istotne w przypadku dzieci z trudnościami na wczesnych etapach czytania.

Bardzo ważną wskazówką metodyczną i terapeutyczną jest dbałość o wykorzystywanie w nauczaniu czytania tekstów i zdań osadzonych wyraźnie w kontekście. Będzie to korzystne zarówno dla samego ćwiczenia, doskonalenia techniki czytania, jak i pozytywnie wpłynie na postawę dziecka wobec czytania.

4.2.1. Czym charakteryzowały się dzieci źle czytające

Dzieci słabo czytające tekst (25% grupy o najniższych wynikach) nie stanowiły jednorodnej grupy. Najbardziej zgodne ich charakterystyki dotyczyły niskiego wykształcenia rodziców, zwłaszcza ojców (92% maksymalnie średnie, w tym 87% wykształcenie podstawowe i zawodowe), zaś wśród matek 87% posiadało wykształcenie co najmniej średnie. Z niskim wykształceniem rodziców może się wiązać fakt, że 75% dzieci nie ma biblioteczki domowej.

Stan zdrowia dzieci wydaje się nie mieć znaczenia. Istotny jest fakt korzystania z przedszkola dłużej niż rok. Dzieci uczęszczające do oddziału przedszkolnego bez wcześniejszego stażu w przedszkolu wypadły gorzej. Płeć rozkłada się w tej grupie równomiernie.

Wyniki analizy wskazują, że dzieci postępujące się jeszcze strategią analityczną osiągają nieco lepsze rezultaty, opierając się w czytaniu na sylabach, a nie na głoskach.

Dzieciom z grupy słabo czytającej opiekunowie rzadziej czytają książki (23% nie czyta w stosunku do typowych 17% dla wszystkich badanych dzieci).

Niewielką przewagę w tej grupie (57,6%) stanowią dzieci, które chodzą do oddziału przedszkolnego przy szkole.

Pod względem ogólnych zdolności poznawczych dzieci słabo czytające tekst nie wyróżniają się niczym szczególnym – prezentują przeciętny poziom intelektualny i podobny poziom dojrzałości percepcyjnej. Wyraźnie niższe wyniki uzyskują natomiast w sprawnościach bezpośrednio i swoiście związanych z czytaniem – 62% w ogóle nie czyta sztucznych wyrazów, czyli prezentuje bardzo niski poziom przetwarzania fonologicznego.

Charakterystyka grupy słabo czytającej niepowiązane wyrazy jest bardzo zbliżona do opisanej powyżej.

4.2.2. Czym charakteryzowały się dzieci dobrze czytające

Dzieci dobrze czytające tekst stanowiły grupę najbardziej jednorodną pod względem wykształcenia rodziców, z przewagą wykształcenia najwyższego dla obojga rodziców, ale w porównaniu z dziećmi słabo czytającymi większy był w tej grupie odsetek rodziców z wyższym wykształceniem (matki 22%, ojcowie 16% przy rozkładzie w populacji odpowiednio około 17% i 12%). Większość dzieci miała też komputer i korzystała z telewizji kablowej, jednak 50% z tej grupy nie miało w domu biblioteczki.

Problemy zdrowotne występowały w minimalnych odsetkach. Poziom funkcji poznawczych – ocenianych w analizach (inteligencja niewerbalna i percepcja wzrokowa) jest w tej grupie przeciętny, typowy dla wieku dzieci.

Jedna trzecia dzieci dobrze czytających tekst uczęszcza do oddziału przedszkolnego pierwszy rok, co oznacza, że większość korzystała z przedszkola.

W tej grupie, podobnie jak w całej populacji, 16% rodziców nie czyta dzieciom.

4.2.3. Poznawcze uwarunkowania osiągnięć w czytaniu tekstu i wyrazów

Czytanie tekstu koreluje z funkcjonowaniem wzrokowym (ocenianym Testem Rozwoju Percepcji Wzrokowej M. Frostig) nisko, ale istotnie. Test ten wyznacza wskaźnik ogólnego rozwoju funkcji wzrokowych (wynik ogólny), który nisko koreluje z czytaniem tekstu. Poszczególne aspekty percepcji wzrokowej, oceniane tym testem, wykazują zróżnicowany związek z czytaniem tekstu. Nie stwierdzono zależności ze spostrzeganiem stosunków przestrzennych, a korelacje czytania tekstu z koordynacją wzrokowo-ruchową, spostrzeganiem figury i tła oraz spostrzeganiem położenia figury są minimalne. Jedyna większa, aczkolwiek też obiektywnie niska korelacja z czytaniem dotyczy spostrzegania stałości kształtu.

Z funkcji poznawczych uwzględnionych w badaniu najwyższe zależności z czytaniem tekstu wykazuje tempo nazywania (obrazków i cyfr) oraz przetwarzanie fonologiczne (czytanie sztucznych słów). Te wysokie zależności utrzymują się także, jeśli w analizach kontrolujemy dodatkowo wpływ poziomu intelektualnego i rozwoju percepcyjnego³. Pokazuje to, że o wiele wyższy wpływ na czytanie w tym okresie mają czynniki językowe fonologiczne niż czynniki związane ze spostrzeganiem wzrokowym.

Oceniana w badaniach umiejętność czytania wyrazów koreluje nisko z inteligencją niewerbalną, podobnie jak z ogólnym poziomem dojrzałości percepcji wzrokowej. W zakresie funkcji wzrokowych ważne wydaje się tylko spostrzeganie stałości kształtu. Spostrzeganie figury i tła oraz położenia ma minimalne znaczenie. Pozostałe zmienne wydają się nie mieć wpływu na czytanie wyrazów. Podobnie jak w przypadku czytania tekstu, o wiele wyższe korelacje

³ Stosowano procedurę statystyczną korelacji cząstkowej, z kontrolą rozwoju intelektualnego i z kontrolą poziomu percepcji wzrokowej; pozwoliło to, dzięki eliminacji interakcji innych funkcji poznawczych, ocenić wpływ „czystego” czynnika językowego.

niż z poziomem percepcji wzrokowej uzyskano z tempem nazywania, zwłaszcza cyfr, a najwyższe z przetwarzaniem fonologicznym.

4.2.4. Czynniki psychospołeczne

Płeć, wbrew dość powszechnym poglądom, nie różnicowała czytania tekstu i czytania wyrazów. **Chłopcy i dziewczęta osiągnęli zbliżone wyniki zarówno w zakresie poprawności, jak i efektywności czytania.** Z czynników demograficzno-społecznych istotne okazało się miejsce zamieszkania (ranking w tabeli 2) oraz fakt uczęszczania do przedszkola dłużej niż rok.

Tabela 2. Ranking województw ze względu na poziom czytania tekstu i wyrazów – uwzględniano wyniki wskazujące na strategię efektywną całościową (wyrazową); 1 - wynik najlepszy

Województwo	Tekst	Wyrazy	Uśrednione pozycje w rankingu
dolnośląskie	1	1	1
podlaskie	2	3	2,5
mazowieckie	3	4	3,5
zachodniopomorskie	5	2	3,5
lubelskie	6	5	5,5
pomorskie	4	7	5,5
śląskie	8	6	7
warmińsko-mazurskie	7	8	7,5
małopolskie	9	9	9
wielkopolskie	10	11	10,5
kujawsko-pomorskie	13	12	12,5
łódzkie	12	13	12,5
lubuskie	11	15	13
świętokrzyskie	16	10	13
podkarpackie	14	14	14
opolskie	15	16	15,5

Wpływ wykształcenia rodziców jest znaczny, największe różnice dotyczą wykształcenia ojców. Za tym idzie wpływ sytuacji materialnej – a więc wyższe wyniki czytania u dzieci mających w domu komputer czy dostęp do Internetu. Trudnościom w czytaniu zwykle towarzyszy częstsze występowanie wad rozwojowych i przewlekłych schorzeń, a także zaburzeń mowy.

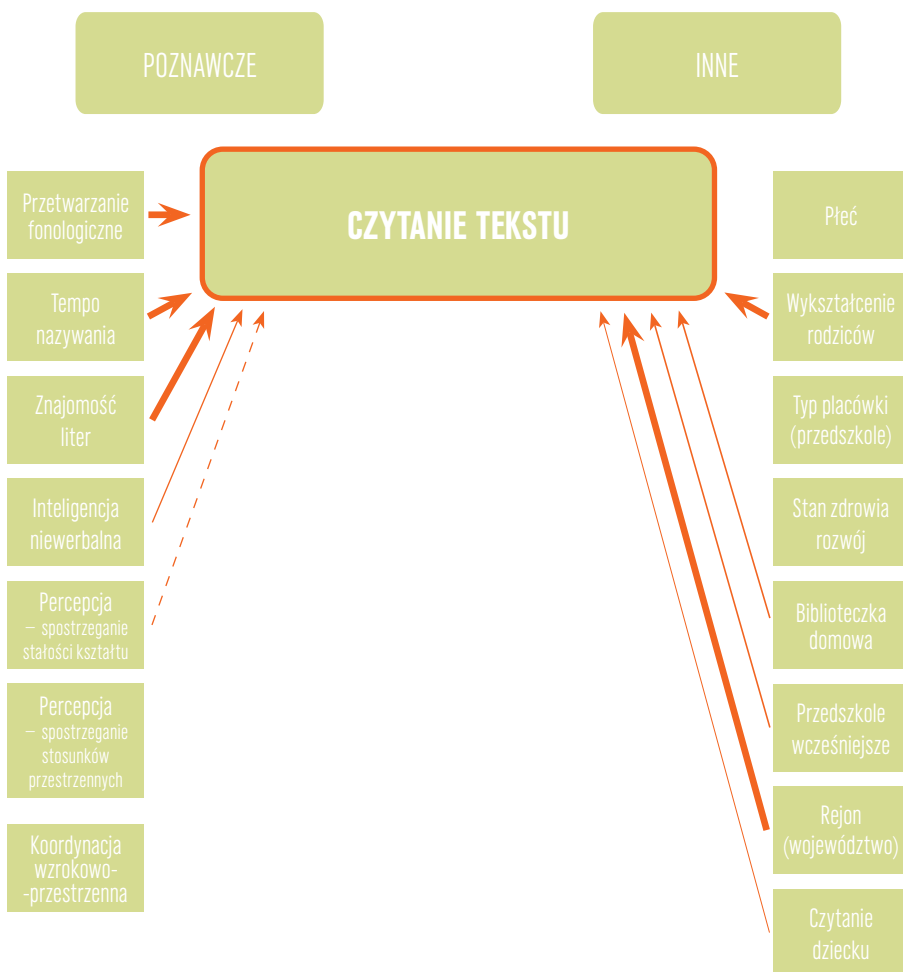
Podsumowanie uwarunkowań czytania tekstu i wyrazów prezentuje rysunek 5.

4.2.5. Strategie czytania

W czytaniu tekstu spora grupa dzieci wyraźnie podejmowała próby posługiwania się strategią całościową. Większość dzieci korzystała jednak ze strategii analitycznej, opartej na analizie

fonemowej. Dzieci w zdecydowanej większości posługiwały się techniką głoskowania (średnio 6 razy częściej niż techniką sylabową). Wskaźnik poprawności po sylabizowaniu był nieco wyższy, co sugeruje, że pod koniec roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego znaczna część dzieci stosuje strategię przejściową. Bazowanie na głoskowaniu wydaje się mniej efektywne niż sylabizowanie, choć ta ostatnia technika stosowana jest niezwykle rzadko (średnio przez 37% dzieci w wyrazach i 45% w tekście) i nigdy przez dzieci słabo czytające.

Ten ostatni fakt sugerowałby, że przejście do czytania opartego na sylabach oznacza czytanie bardziej zaawansowane. Z drugiej strony pokazuje, że dzieci słabo czytające nie potrafią korzystać z tej techniki.



Rysunek 5. Uwarunkowania czytania tekstu

4.3. Czytanie ze zrozumieniem

Badanie czytania ze zrozumieniem dzieci sześciolletnich, które mają słabo opanowaną technikę czytania, stanowi duże wyzwanie metodologiczne.

W badaniu wykorzystano próbę mocno osadzoną w kontekście doświadczeń edukacyjnych dzieci. W jednym z najpopularniejszych programów przygotowania przedszkolnego znajdujemy wytyczne

do podręcznika pozwalające zakładać, że dzieci sześćcioletnie powinny czytać ze zrozumieniem proste zdania, zwłaszcza podpisy do ilustracji. Punkt VI tego programu nosi tytuł *Obszar edukacji w zakresie przygotowania do pisania i czytania* i na poziomie IV zawiera pozycje:

17. Poznanie 23 liter drukowanych małych i wielkich (...) Odczytywanie złożonych z nich wyrazów, prostych zdań i tekstów (...)
26. Dopasowywanie napisów (wyrazów i zdań) do obrazków.
27. Tworzenie (...) „podpisów” oraz tytułów do obrazków i własnych prac plastycznych.
28. Czytanie wyrazów, zdań i tekstów ze zrozumieniem ich treści (...)

Wobec powyższych założeń programowych skonstruowano próbę do oceny poziomu czytania ze zrozumieniem. Polegała ona na dobraniu podpisu (w formie zdania) do ilustracji; zadanie składało się z 10 takich prób, czas był nieograniczony, choć nigdy nie przekraczał dwóch minut.

Pojawiło się pytanie, czy dzieci, które mają kłopoty z czytaniem całościowym (w ogóle nie dokonują syntezy), mogą wykonywać tę próbę diagnostyczną. Z powodu powyższych wątpliwości przeanalizowano wyniki tylko tych dzieci, które dokonywały prób poprawnego czytania wyrazów i tekstu, eliminując dzieci nieznające liter i osiągające najniższe wyniki w ocenie techniki czytania. Tylko w takiej grupie badanie wydaje się rzetelne i trafne. W przypadku dzieci słabo czytających istniało prawdopodobieństwo losowego dobierania podpisów.

Dzieci, które opanowały technikę czytania na tyle, że mogły wykonywać próbę czytania ze zrozumieniem, średnio dobierały poprawnie 80% podpisów, co świadczy o dobrym rozumieniu. Także i w tej próbie, podobnie jak w przypadku innych wskaźników czytania, zaobserwowano duże zróżnicowanie indywidualne uzyskanych wyników.

Ponad połowa badanych dzieci osiągnęła maksymalny wynik, a tylko 17% rozwiązało mniej niż połowę całego zadania.

Okolo 70% dzieci nie popełniło żadnego błędu, stosowały one często technikę opuszczania zadania, z którym miały kłopot. Zdarzały się rzadkie przypadki większej liczby błędów – np. 2 błędy popełniło 5,8%, zaś 5 błędów – 3,4% badanych dzieci. Jak już wspomniano, zamiast ryzykować błędne odpowiedzi, dzieci uciekały się do strategii opuszczania zadań, stąd relatywnie duża liczba opuszczeń (średnio 3,2).

4.3.1. Czym charakteryzowały się dzieci z trudnościami w rozumieniu

Wśród dzieci z trudnościami w czytaniu ze zrozumieniem nieznacznie przeważają dziewczynki. Okolo 57% tej grupy to uczniowie szkoły.

Dzieci z trudnościami w rozumieniu czytanego tekstu mają gorzej wykształconych rodziców, zwłaszcza ojców (zaledwie 3% ojców i 9% matek ma wykształcenie wyższe, przy czym w populacji proporcje te sięgają odpowiednio 12% i 17%). Dzieci te żyją w gorszych warunkach socjoekonomicznych, co prawdopodobnie wiąże się z wykształceniem rodziców. Wśród tych dzieci 57% nie ma biblioteczki domowej, a u 23% w domu czyta się rzadko. Mają więcej problemów zdrowotnych i rozwojowych, np. wad wymowy (choroby przewlekłe u 11%, częste zakażenia u 34%).

Poziom intelektualny dzieci z trudnościami w rozumieniu czytanego tekstu jest przeciętny, podobnie jak poziom dojrzałości percepcyjnej. Warto dodać, że przy trudnościach w rozumieniu inne wskaźniki umiejętności czytania nie zawsze mają obniżony poziom.

4.3.2. Czym charakteryzowały się dzieci bardzo dobrze rozumiejące czytany tekst

Wśród dzieci o wysokim poziomie czytania ze zrozumieniem nieznacznie przeważają dziewczynki, w podobnym stopniu jak w grupie

stabo czytającej ze zrozumieniem. Należą do niej w równym stopniu dzieci realizujące obowiązki wychowania przedszkolnego w szkołach i w przedszkolach (po 50%).

Dzieci czytające ze zrozumieniem na wysokim poziomie mają lepiej wykształconych rodziców (18% ojców i 29% matek ma wykształcenie wyższe, czyli więcej niż w populacji ogólnej). Żyją w niezłych warunkach socjoekonomicznych. Wśród nich 59% ma biblioteczkę domową, co jest sytuacją szczególnie korzystną. Czytanie dzieciom w domu występuje typowo – sięga 84%. Problemy zdrowotne u dzieci bez trudności w rozumieniu występują sporadycznie.

Poziom intelektualny dzieci dobrze czytających ze zrozumieniem kształtuje się na poziomie przeciętnym, podobnie jak poziom dojrzałości percepcyjnej. Zdolności poznawcze dzieci z tej grupy przewyższają poziom dzieci z trudnościami w czytaniu ze zrozumieniem niemal we wszystkich aspektach. Inne wskaźniki umiejętności czytania kształtują się na poziomie od 6 do 8 stenu, czyli wyższym niż przeciętny i wysokim.

4.3.3. Poznawcze uwarunkowania osiągnięć w czytaniu ze zrozumieniem

Czytanie ze zrozumieniem mierzone wybieraniem podpisów (w formie zdania) do ilustracji w niewielkim stopniu koreluje z funkcjami wzrokowymi. Ze szczegółowych aspektów istotne wydaje się spostrzeganie położenia figur oraz niska, ale istotna, korelacja z ogólnym poziomem dojrzałości percepcyjnej.

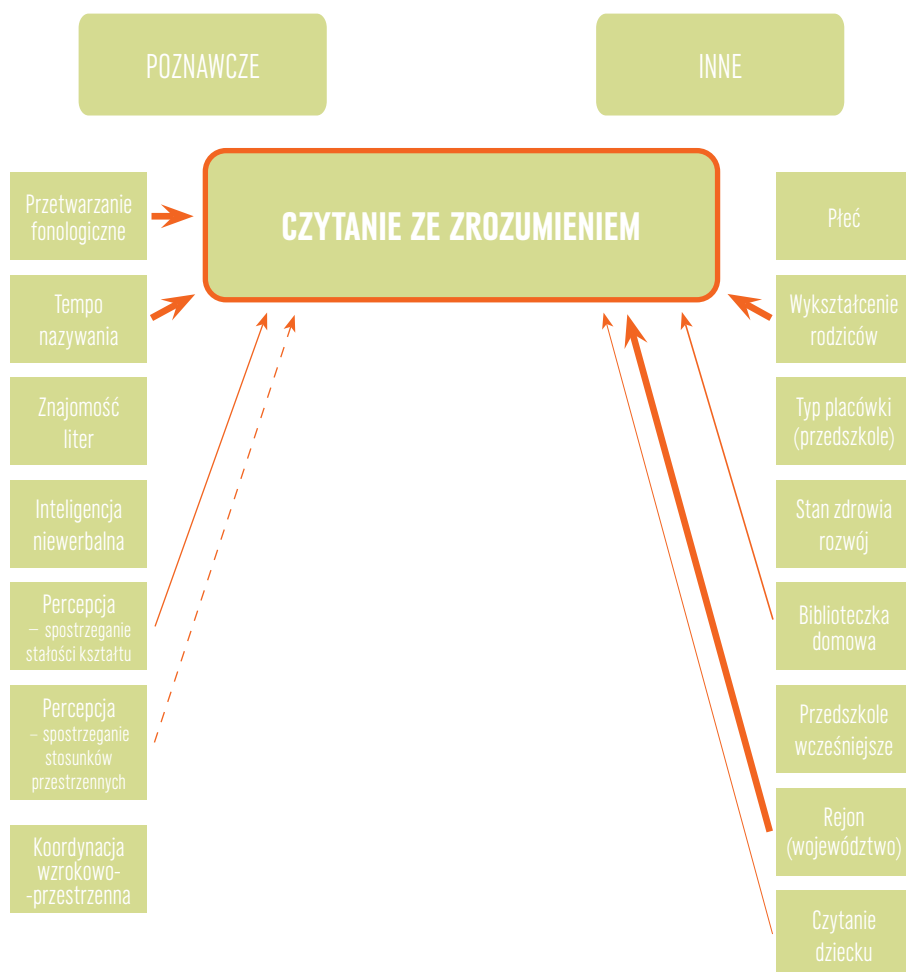
Wyższe zależności zaobserwowano dla miar typowo powiązanych z czytaniem, ale były one niższe niż w przypadku czytania tekstu czy wyrazów. Najwyższa korelacja wystąpiła z przetwarzaniem fonologicznym, niższa, ale istotna, z tempem nazywania (obie znacznie przewyższały korelacje z miarami spostrzegania wzrokowego).

Widać także, że sama efektywność czytania (stosunek wyrazów przeczytanych całościowo do wszystkich „zaatakowanych”) jest istotna, ponieważ różnicuje grupy o skrajnych wynikach, czyli świetnie czytające ze zrozumieniem oraz prezentujące wyraźne trudności w tym zakresie.

4.3.4. Czynniki psychospołeczne

Czytanie ze zrozumieniem niewątpliwie zależy od złożonych czynników psychospołecznych warunkujących ogólny rozwój poznawczy dziecka. W badanej grupie mieliśmy do czynienia z dziećmi o prawidłowym rozwoju umysłowym, jednak podgrupy dzieci o wysokich i niskich wynikach różniły się poziomem intelektualnym – dzieci lepiej czytające uzyskiwały wyższe wyniki w teście badającym dojrzałość intelektualną. W przypadku dzieci z trudnościami dochodziło do sprzężenia różnych czynników: wykształcenia rodziców, warunków bytowych, dostępu do wiedzy i informacji oraz stanu zdrowia. To, że większość dzieci doświadczających trudności w rozumieniu uczęszczała do oddziału przedszkolnego w szkole, wynika też prawdopodobnie z sytuacji materialnej rodzin tych dzieci. Trudno więc wyciągnąć wnioski o rzeczywistych czynnikach poznawczych i psychospołecznych determinujących poziom czytania ze zrozumieniem. Widać jednak, że istnieje grupa dzieci, która wymaga w tym zakresie specjalnej pomocy, zwłaszcza ukierunkowanej na wyrównanie ich szans rozwojowych i kształtowanie komponentów dojrzałości do czytania i pisanie (rysunek 6).

Szczególnie ciekawy jest wpływ częstego czytania dziecku. Wskazuje on na istotną rolę w nabywaniu umiejętności czytania aspektów pragmatycznych i funkcjonalnych, czyli związanych z użytkowym, celowym wykorzystywaniem czytania w sytuacjach życiowych, dla pozyskania ważnych informacji umożliwiających realizację konkretnego zamierzenia – np. sprawdzenie, o której godzinie rozpoczyna się ulubiony program telewizyjny.



Rysunek 6. Uwarunkowania czytania ze zrozumieniem

4.4. Wnioski dla nauczycieli

Podsumowując rozważania na temat czytania tekstu, należy stwierdzić, że poziom czytania tekstu wiązane jest bardzo zróżnicowany. Występują bardzo duże różnice indywidualne między dziećmi. Mimo wyraźnej obecności strategii całościowej u niektórych dzieci, 50% nie przeczytało żadnego wyrazu, a znaczna część głośkuje bez syntezy. Można zatem uznać, że badane dzieci znajdują się na różnych etapach rozwoju umiejętności czytania. Z drugiej strony wyniki badań wskazują, że dzieci słabo czytające nie potrafią korzystać ani z techniki głoskowania (nie dokonują syntezy), ani z techniki sylabowej (w ogóle jej nie używają, mimo że okazuje się efektywniejsza), co pogłębia ich trudności.

W przypadku tekstu 50% dzieci czyta maksymalnie 3 wyrazy za pomocą strategii całościowej wyrazowej (w tej liczbie może być np. spójnik „i”). Najczęściej dziecko czyta całościowo jeden wyraz w tekście, jednak w tym zakresie także występują znaczne różnice indywidualne.

Czytanie wyrazów niepowiązanych logicznie pokazało mniejsze osiągnięcia dzieci. Średnio zaledwie 8 wyrazów było czytanych efektywnie (synteza bezpośrednia lub po analizie, w porównaniu

z 13 w tekście). Nie ma tu wyraźnej dominacji strategii całościowej (50% dzieci czyta maksymalnie jeden wyraz), a wskaźnik poprawności jest istotnie niższy niż w przypadku kontekstu.

Warto też przeanalizować efektywność samego czytania. Dzieci próbowały przeczytać średnio 16 wyrazów w tekście i około 11 w przypadku listy słów, z czego efektywnie przeczytały (od razu lub po analizie) odpowiednio 13 i 8 wyrazów. Wskaźnik efektywności czytania jest zatem wyższy w przypadku tekstu (0,76) niż w przypadku listy wyrazów (0,66). Patrząc na niepowodzenia – zarówno w tekście, jak i wyrazach – dotyczyły one średnio około 2,5 wyrazu.

W badanej populacji 6-latków mamy do czynienia z dziećmi, które czytają szybko, płynnie, z wykorzystaniem strategii całościowej wyrazowej i poprawnie, oraz tymi, które nie czytają właściwie wcale. Porównanie zastosowania techniki głoskowej i sylabowej przez dzieci wskazuje, że dominowała głoskowa (6 razy częściej), ale **sylabowa była skuteczniejsza** (efektywne czytanie z syntezą w 86% po analizie sylabowej przy 78% po analizie fonemowej).

Poziom czytania i strategię stosowane przez dzieci wykazują duże zróżnicowanie indywidualne. Skuteczniejsza wydaje się technika sylabowa, zatem na kształcenie takiej techniki czytania należy kłaść większy nacisk, zwłaszcza w przypadku dzieci doświadczających trudności.

Tak duże zróżnicowanie wskazuje, że jednolita metoda nauczania czytania zdecydowanie nie zdaje i nie będzie zdawać egzaminu. Konieczna jest indywidualizacja sposobów nauczania czytania.

W nauczaniu czytania szczególnie istotny wydaje się cel funkcjonalny, czyli uwydatnienie faktu czytania „po coś”, w celu zdobycia jakichś ważnych informacji. Jest to szczególnie ważne ze względu na:

- motywacje do czytania,
- aspekt pragmatyczny – „życiową” użyteczność czytania,
- względnie większą łatwość czytania tekstu i czytania w kontekście.

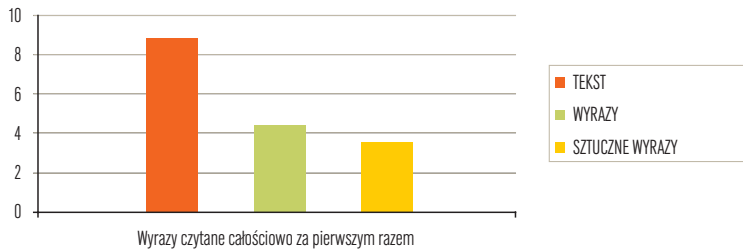
4.5. Ogólna ocena poziomu czytania 6-latków i jej najważniejsze uwarunkowania

Ocena czytania z zastosowaniem opisywanego tutaj narzędzia pozwala na uwzględnienie kilku ogólnych wskaźników czytania. Są to:

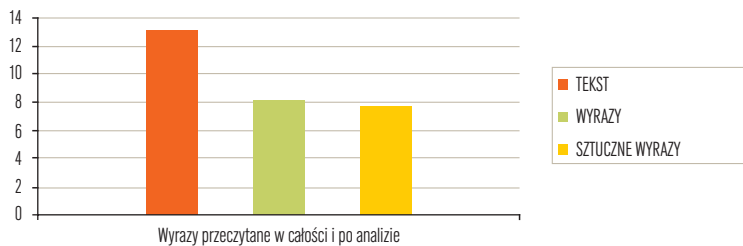
- liczba wyrazów przeczytanych całościowo za pierwszym razem (pokazuje zaawansowaną dla tego poziomu technikę czytania całościową wyrazową, a nie analityczną fonologiczną, a więc odnosi się do prób przechodzenia do II etapu opanowywania czytania w stadium kluczowym),
- wskaźnik poprawności (stosunek liczby wyrazów czytanych poprawnie do liczby wszystkich przeczytanych), który jest w całej badanej grupie wysoki, wskazujący na co najmniej zadowalającą poprawność czytania,
- liczbę wyrazów przeczytanych całościowo za pierwszym razem, łącznie z wyrazami przeczytanymi po analizie głoskowej lub sylabowej (wskazuje, że pewien odsetek dzieci osiągnął już wyższy etap czytania i stosuje technikę całościową wyrazową, jednak większość badanej populacji 6-latków znajduje się na etapie analitycznym fonologicznym i posługuje się czytaniem z wydzieleniem sylab, a najczęściej głosek),
- wskaźnik efektywności czytania (stosunek liczby wyrazów, których czytanie zakończyło się sukcesem, do liczby wszystkich wyrazów „zaatakowanych” – tych, które dziecko zaczynało czytać i nie dokończyło lub nie dokonało ich syntezy, poprzestając na analizie).

Wyniki w tym zakresie pokazują, że opanowywanie czytania jest procesem dynamicznym, dzieci osiągają tę umiejętność w sposób aktywny, a próby czytania poszczególnych elementów tekstów są w różnym stopniu uwieńczone sukcesem, ponieważ synteza całości wyrazu dokonywana jest w około 70% prób.

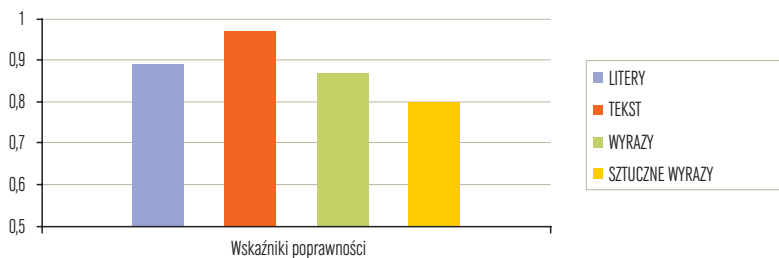
Ponadto – dzięki zastosowaniu ujednoczonej skali wyników przeliczonych – możliwe stało się stworzenie profili czytania z uwzględnieniem wszystkich jego ocenianych aspektów w różnych badanych grupach. Przedstawione profile wskazują, że najlepsze wyniki dzieci osiągają w czytaniu tekstu, zarówno ze względu na stosowanie strategii całościowej wyrazowej, jak i poprawność czytania oraz efektywność strategii analitycznej w czytaniu (rysunki 7–10).



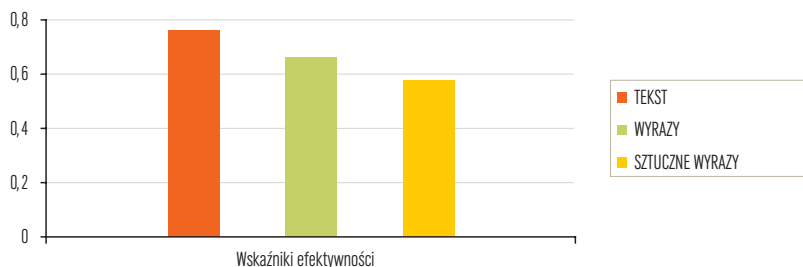
Rysunek 7. Profil dla czytania wyrazów techniką całościową – tekst, wyrazy niepowiązane i wyrazy sztuczne



Rysunek 8. Profil dla czytania wyrazów techniką całościową (za pierwszym razem i po analizie głoskowej oraz sylabowej) – tekst, wyrazy niepowiązane i wyrazy sztuczne



Rysunek 9. Profil dla wskaźników poprawności – rozpoznawanie liter, czytanie tekstu, niepowiązanych wyrazów i sztucznych wyrazów



Rysunek 10. Profil dla wskaźników efektywności – czytanie tekstu, niepowiązanych wyrazów i sztucznych wyrazów

Najważniejszą – z punktu widzenia praktyki – cechą czytania badanych 6-latków jest ogromne zróżnicowanie dojrzałości tego procesu, a co za tym idzie – duże trudności w opisie poziomu umiejętności czytania uczniów kończących edukację przedszkolną w Polsce. Rozbieżności te szczegółowo zostały omówione w poprzednich rozdziałach, tu warto jeszcze wspomnieć, że to

zróżnicowanie spowodowane jest w znacznym stopniu warunkami socjoekonomicznymi, skutkami życia w uboższych i mniej stymulujących środowiskach.

Wpływ czynników demograficznych i środowiskowych zostanie omówiony dokładniej w kolejnym rozdziale.





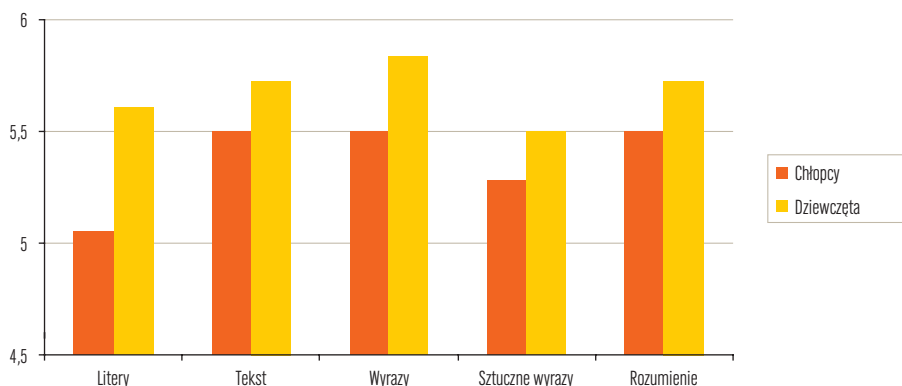
Rozdział 5

Zmienne demograficzne i środowiskowe wpływające na poziom umiejętności czytania

5.1. Płeć

Wbrew wielu upowszechnionym poglądom, a także wielu badaniom dotyczącym związku płci z rozwojem komunikacji pisemnej, w badaniach z 2006 roku płeć nie różnicowała poziomu czytania, z wyjątkiem jednego aspektu – rozpoznawania liter.

Większość wskaźników czytania nie różnicuje chłopców i dziewczynek. Profile dla płci pokazuje rysunek 11. Obraz sugeruje, że dziewczynki przewyższają chłopców we wszystkich aspektach oceny czytania, jednak należy podkreślić, że istotna różnica występuje tylko w przypadku rozpoznawania liter. Dziewczeta przewyższają pod tym względem chłopców, rozpoznając średnio ponad 24 litery, czyli nieco więcej niż to wynikałoby z formalnej nauki liter. Chłopcy zaś rozpoznają średnio mniej niż 22 litery, czyli co najmniej o dwie mniej niż przewiduje wspomniany program. Dziewczeta uzyskują wyższe wyniki w rozpoznawaniu cyfr na czas (tempo nazywania – cyfry).

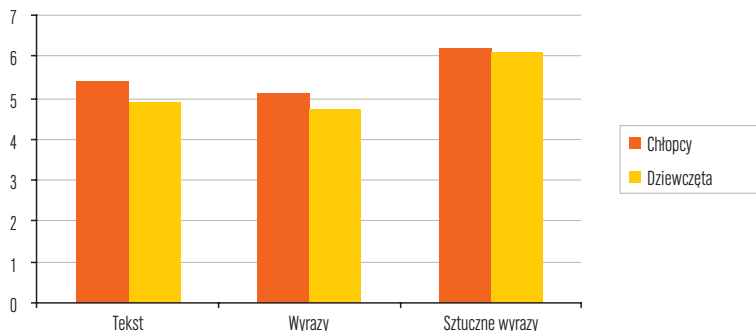


Rysunek 11. Profile dla wskaźników czytania chłopców i dziewczynek (wyniki stenowe)

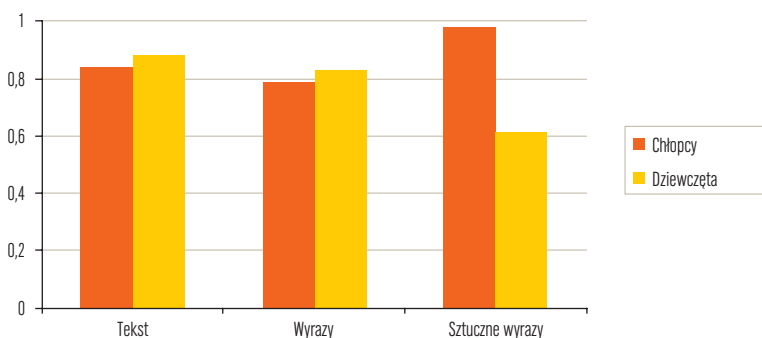
W zakresie wyników stenowych dla czytania tekstu, słów niepowiązanych oraz sztucznych brak jest istotnej różnicy między badanymi grupami, podobnie jak w zakresie rozumienia. Dane te wskazują, że płeć nie wpływa na efektywność opanowania czytania podczas przygotowania przedszkolnego.

Czy jednak rzeczywiście chłopcy i dziewczeta uczą się czytać w taki sam sposób? Odpowiedzi na to pytanie można szukać, analizując szczegółowe wskaźniki. Dziewczynki uzyskały wyższe

wskaźniki w czytaniu całościowym po analizie sylabowej. Mimo że rzadziej ją stosują, są o wiele bardziej efektywne. Chłopcy osiągają wyższe wyniki w stosowaniu analizy głoskowej, bez syntezy, w każdym rodzaju materiale (rysunki 12, 13).



Rysunek 12. Stosowanie strategii analitycznej opartej na głoskach przez chłopców i dziewczęta – średnia liczba wyrazów



Rysunek 13. Stosowanie strategii analitycznej sylabowej przez chłopców i dziewczęta – średnia liczba wyrazów

5.2. Województwo (region)

Pomimo roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego i powszechnych wytycznych wynikających z podstawy programowej, występuje bardzo silne zróżnicowanie poziomu czytania w poszczególnych województwach.

Najwyższe wyniki we wszystkich aspektach oceny czytania otrzymują najczęściej dzieci z województwa dolnośląskiego, zachodniopomorskiego, mazowieckiego i podlaskiego. Zdecydowanie najniższe wyniki uzyskują dzieci z województw: łódzkiego, opolskiego i podkarpackiego. Różnicowanie średnich umiejętności jest znaczne. Na przykład w zakresie dekodowania wyrazów rozpiętość wynosiła od 13,6 w województwie dolnośląskim do 5,1 w świętokrzyskim, zaś w czytaniu wyrazów od 6,7 w województwie dolnośląskim do 1,3 w opolskim.

Bardzo słaby poziom czytania prezentują dzieci w województwie świętokrzyskim, które mają średnią mniejszą niż 19 liter, co jest wynikiem znacznie poniżej średnich innych rejonów i znacznie poniżej oczekiwań programowych. Rzutuje to z kolei na bardzo niskie wyniki w dekodowaniu wyrazów.

Przedstawione wyniki wymagają głębszej analizy. Oznaczają one, że nauczyciele przygotowujący dzieci do edukacji szkolnej w województwach: opolskim, podkarpackim, łódzkim i święto-

krzyskim powinni zwrócić szczególną uwagę na dzieci i ich potrzeby oraz, być może, doskonalić swoje umiejętności w zakresie rozwijania poszczególnych komponentów dojrzałości do nauki czytania i pisania. Korzystne byłoby także zapytanie o potrzeby nauczycieli i warunki ich pracy (np. wyposażenie placówek i inne). Nauczyciele klas I-III powinni świadomie uwzględniać przytaczane wyniki, planując pracę i np. wybór programu kształcenia zintegrowanego.

5.3. Obowiązkowe wychowanie przedszkolne w przedszkolu lub szkole

W analizie poziomu czytania w całej badanej populacji miejsce realizowania obowiązkowej edukacji przedszkolnej wydaje się nie mieć znacznego wpływu na osiągnięcia dzieci. Jeśli jednak weźmiemy pod uwagę grupy ze skrajnymi wynikami, zwłaszcza dzieci przejawiające trudności w czytaniu, okazuje się, że występuje tam wyraźna przewaga dzieci z oddziałów przedszkolnych umiejscowionych w szkole. Nie świadczy to jednoznacznie o tym, że jakość nauczania jest gorsza w oddziałach wychowania przedszkolnego w szkołach. Być może nauczyciele mają tam o wiele trudniejszą pracę ukierunkowaną na przygotowanie dzieci do szkoły. Często są to dzieci ze środowisk mniej stymulujących rozwój, a nauczyciele muszą pokonywać ograniczenia tych dzieci wynikające z braku właściwego wspomaganie rozwoju w środowisku rodzinnym lub z gorszego stanu zdrowia (częstsze absencje, a co za tym idzie, braki w opanowaniu materiału).

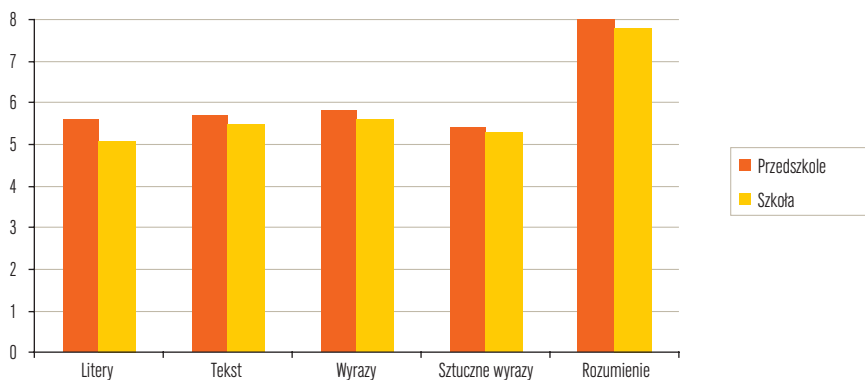
Porównując kadrę i sposób pracy w oddziałach przedszkolnych należy stwierdzić pewne znaczące różnice. Wiek, a co za tym idzie i staż pracy, nauczycieli w oddziałach przedszkolnych organizowanych przy szkołach jest wyższy

(5% nauczycieli ma 30 lat lub mniej, a 62% ma ponad 40 lat). W przedszkolach dominuje młodsza kadra (mniej niż 50% to nauczyciele po 40 roku życia, a aż 36% procent stanowią nauczyciele przed 30 rokiem życia). Kadra w przedszkolu jest też lepiej wykształcona, aczkolwiek ze względu na niższy wiek stopnie awansu zawodowego są w tej grupie niższe. Także w grupie przedszkoli nauczyciele wydają się bardziej aktywni – dwukrotnie częściej (34%) realizują programy autorskie.

Dominującym programem nauczania w obu grupach jest *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku* (46,4% w przedszkolach, a 36,2% w szkołach), a następnie *Program wychowania przedszkolnego. Moje przedszkole* (odpowiednio 21% i 18%). W szkołach obserwujemy większe zróżnicowanie stosowanych programów, a 5% wykorzystania przekraczają jeszcze: *Weśola Szkoła*, *Program wychowania i kształcenia oraz wspomaganie rozwoju* oraz *Dziecięca matematyka*.

Zatem w ogólnym zakresie nie ma różnicy w poziomie czytania między dziećmi uczęszczającymi do szkoły a tymi chodzącymi do przedszkola. Drobne różnice dotyczą rozpoznawania liter. Pogłębiona analiza pokazała, że w grupach prezentujących najniższy poziom badanych umiejętności – czytania tekstu, wyrazów i rozumienia – udział dzieci z oddziałów przedszkolnych prowadzonych w szkole jest wyższy (rysunek 14).

Czas spędzony w przedszkolu (fakt uczęszczania do przedszkola przed rozpoczęciem rocznego przygotowania przedszkolnego) działa na korzyść czytania – dzieci chodzące do przedszkola ponad rok czytają tekst lepiej niż pozostałe i prezentują wyższy poziom rozumienia, znają też więcej liter, wykazują lepsze tempo nazywania. Oznacza to, że mają wyższy poziom sprawności formujących gotowość do czytania i pisania.



Rysunek 14. Wskaźniki czytania ze względu na umiejscowienie oddziału wychowania przedszkolnego w przedszkolu lub szkole – wyniki stenowe

Dzieci uczęszczające do oddziału przedszkolnego w szkołach wykazują inteligencję niewerbalną na poziomie przeciętnym, podobnie jak dojrzałość percepcyjną. Obszar wyników uznawanych za przeciętne jest dosyć szeroki i w jego ramach (poziom przeciętny) występują istotne różnice między podgrupami, wskazujące na niższy poziom funkcji poznawczych dzieci uczęszczających do oddziału przedszkolnego w szkole. Sytuacja materialna tych dzieci jest zadowalająca – 49,6% rodziców deklaruje średnie warunki ekonomiczne, a 36,4% dobre, zatem nie można zakładać, że do oddziałów przedszkolnych prowadzonych w szkołach trafiają dzieci z ubogich, a przez to bardziej zaniedbanych środowisk.

5.4. Wykształcenie rodziców

Wykształcenie rodziców wydaje się jednym z najważniejszych czynników zewnętrznych wpływających na osiągnięcia dzieci w czytaniu.

W grupie 10% dzieci znających maksymalnie 10 liter, czyli znacznie poniżej oczekiwań dla etapu edukacji przedszkolnej, wykształcenie rodziców wydaje się mieć szczególne znaczenie, bowiem 81% ojców i 68% matek nie ma średniego wykształcenia, zaś osoby z wyższym wykształceniem stanowią znikomy odsetek.

W grupie dzieci słabo czytających tekst także zaobserwowano niskie wykształcenie rodziców, zwłaszcza ojców (87% wykształcenie podstawowe i zawodowe), zaś wśród matek 87% miało wykształcenie maksymalnie średnie.

Dzieci dobrze czytające tekst stanowiły najbardziej jednorodną grupę pod względem wykształcenia rodziców, z przewagą wykształcenia maksymalnie średniego u obojga rodziców, ale w porównaniu z dziećmi słabo czytającymi większy był odsetek rodziców o wyższym wykształceniu (matki 22%, ojcowie 16% przy rozkładzie w populacji odpowiednio około 17% i 12%).

Dzieci z trudnościami w rozumieniu czytanego tekstu także mają gorzej wykształconych rodziców, zwłaszcza ojców (zaledwie 3% ojców i 9% matek ma wykształcenie wyższe, przy czym w populacji proporcje te sięgają odpowiednio 12% i 17%). Dla porównania, w grupie dzieci czytających ze zrozumieniem na wysokim poziomie 18% ojców i 29% matek ma wykształcenie wyższe.

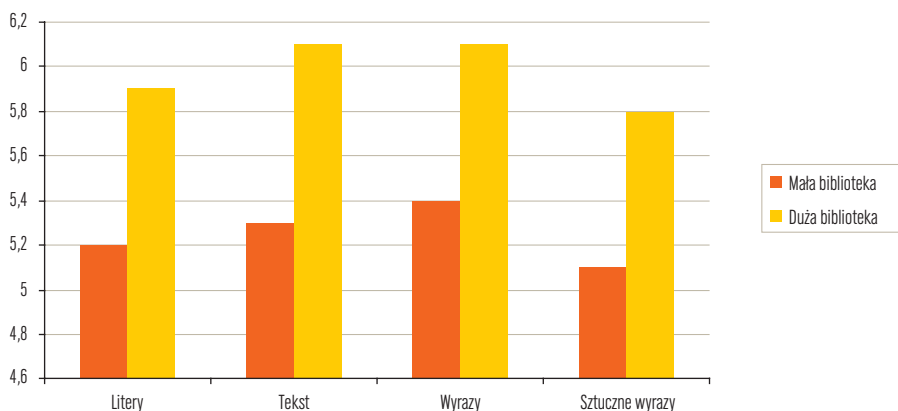
5.5. Korzystanie z mediów

W trakcie badań wykorzystano wywiad z rodzicami, który pozwolił na zdobycie informacji o możliwości korzystania z mediów przez 6-latków w domach. Przeprowadzono wywiad dotyczący posiadania komputera, korzystania z Internetu oraz telewizji kablowej. Okazało się, że ta ostatnia nie ma żadnego związku z oceną czytania. Posiadanie komputera było okolicznością korzystną, podobnie jak dostęp do Internetu. Dzieci korzystające z tych mediów lepiej znają litery, lepiej czytały pod względem poprawności, częściej używały strategii całościowej wyrazowej, czytały efektywniej.

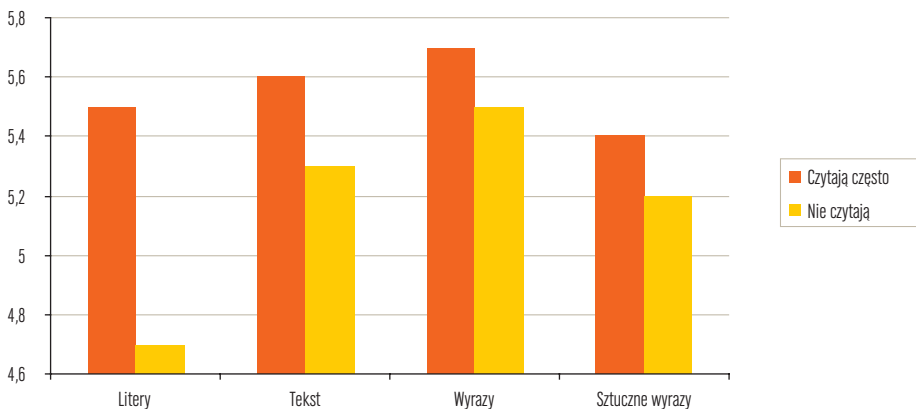
Trudno jednak mówić tu o wpływie mediów na czytanie, można raczej wysunąć hipotezę, że dzieci posiadające w domu dostęp do komputera i Internetu pochodzą z bardziej stymulujących środowisk, mają lepiej wykształconych rodziców.

5.6. Doświadczanie kontaktu z książką (literaturą)

Kontakt badanych dzieci z książką oceniany był na podstawie wielkości biblioteki domowej (wskazanej przez rodziców w wywiadzie) oraz deklaracji dotyczących częstego czytania dzieciom. Na wstępie trzeba podkreślić, że po licznych akcjach społecznych poświęconych znaczeniu czytania dla rozwoju dziecka niewielu rodziców przyznawało się do braku książek w domu lub do faktu, że nie czytają dzieciom (rysunki 15 i 16).



Rysunek 15. Profile umiejętności czytania dzieci, które mają w domu małą albo dużą bibliotekę



Rysunek 16. Profile umiejętności czytania dzieci, którym rodzice czytają często albo rzadko



odsetek rodziców twierdzących, że rzadko czytają dzieciom, był znacznie wyższy niż w całej populacji.

5.7. Specyfika metody nauczania

Wyniki osiągnięte przez dzieci w opanowaniu czytania zależą od wielu czynników usytuowanych poza samym dzieckiem. Należą do nich metoda nauczania i osobowość oraz kompetencje nauczyciela. Wpływ tych czynników jest bardzo złożony, jednak na podstawie danych zebranych w ramach projektu *Badanie gotowości szkolnej sześciolatków* można w pewnym zakresie ocenić, jak kształtuje się wpływ wieku i stażu nauczyciela, jego stopnia awansu zawodowego oraz stosowanego programu nauczania.

5.7.1. Wiek i staż nauczyciela

W ogólnej populacji wiek nauczycieli rozkłada się równomiernie: 50% nauczycieli jest przed 40 rokiem życia, a druga połowa przekroczyła ten wiek. Po podzieleniu nauczycieli na grupę młodszych (do 40 roku życia) i starszych porównano wyniki czytania dzieci, z którymi pracują. Wszystkie wskaźniki czytania były bardzo zbliżone, co pozwala przypuszczać, że wiek nauczyciela nie gra istotnej roli w nauce czytania.

Podobnie porównania umiejętności czytania dzieci uczonych przez nauczycieli z różnym stażem pracy nie wykazały różnic, a zatem można sądzić, że staż pracy nauczyciela nie jest istotnym czynnikiem w nauczaniu czytania. Nie zaobserwowano na przykład wymiernych skutków wypalenia zawodowego u starszych stażem nauczycieli. Podobnie poziom awansu zawodowego nauczycieli nie wydaje się istotnie wpływać na efektywność nauczania czytania.

5.7.2. Stosowany program

Nauczyciele badanych 6-latków wybierali różne programy edukacyjne. Zestawienie programów prezentuje tabela 3.

Analiza wykresów pokazuje, że dzieci, u których w domu można spotkać biblioteczki liczące więcej niż 100 książek, osiągają zazwyczaj wyższe wyniki w próbach czytania. Związek jest tu raczej pośredni niż bezpośredni. Posiadanie biblioteki może oznaczać, że książka w życiu rodziny pełni ważną rolę, co wpływa na motywację, może pobudzać do naśladownictwa itp.

Częste bądź rzadkie czytanie dzieciom nie daje tak wyraźnych różnic w poziomie umiejętności czytania. Może to wynikać ze świadomości rodziców, ukształtowanej pod wpływem mediów, i tendencji do przedstawiania się w korzystnym świetle. Wywiad nie uwzględnił szczegółowych pytań dotyczących tej kwestii. Zauważalne jest, że w przypadku dzieci czytających najstabiliej

Tabela 3. Zestawienie programów wykorzystywanych w przygotowaniu przedszkolnym badanych dzieci

Program	Liczba dzieci uczących się według programu	Odsetek
<i>ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku</i>	191	42,4
<i>Program wychowania przedszkolnego. Moje przedszkole</i>	90	20,0
<i>Wesoła Szkoła</i>	33	7,3
<i>Program wychowania i kształcenia oraz wspomagania rozwoju</i>	28	6,2
<i>Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, przygotowania przedszkolnego</i>	17	3,8
<i>Program wychowania przedszkolnego</i>	14	3,1
<i>Mój kuferek. Program wychowania i kształcenia</i>	13	2,9
<i>Program wychowania przedszkolnego. Rośnij z Didasko</i>	13	2,9
<i>Ekoludek dla sześciolatka. Program zintegrowanej edukacji</i>	10	2,2
Inne	41	9,2

Do porównania wykorzystano tylko najczęściej stosowane programy – *ABC...* (A. Łada-Grodzicka, E. Bełczewska, M. Herdem E. Kwiatkowska, J. Wasilewska), *Moje przedszkole* (C. Cyrański, M. Kwaśniewska), *Wesołą Szkołą* (S. Łukasik, H. Petkiewicz, S. Karaszewski) oraz *Program wychowania i kształcenia oraz wspomagania rozwoju* (E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, G. Grabowska). Zestawienia wyników stenowych dla wskaźników czytania dzieci korzystających z tych programów prezentuje tabela 4.

Analiza średnich wyników stenowych uzyskiwanych przez dzieci uczone według wyszczególnionych programów nie wykazuje właściwie żadnych wyraźnych różnic w ocenianych aspektach czytania. Wydaje się zatem, że wszystkie najpopularniejsze programy wychowania przedszkolnego w podobnym stopniu rozwijają umiejętności czytania we wszystkich aspektach – znajomości liter, czytania tekstu i wyrazów oraz czytania ze zrozumieniem. Należy jednak podkreślić, że czytanie ze zrozumieniem ukształtowało się na względnie wyższym poziomie u dzieci z grupy uczonej według programu *Wesoła Szkoła*.

Tabela 4. Średnie wyniki stenowe dla poszczególnych wskaźników czytania ze względu na program nauczania stosowany w ramach przygotowania przedszkolnego

Wskaźniki czytania	Litery	Tekst	Wyrazy	Sztuczne wyrazy	Czytanie ze zrozumieniem – wyniki surowe
<i>ABC...</i>	5	6	5	6	8
<i>Moje przedszkole</i>	5	6	6	6	7
<i>Program wychowania...</i>	5	6	6	6	7
<i>Wesoła Szkoła</i>	5	6	6	6	9



Rozdział 6

Wskazówki metodyczne dla nauczycieli w świetle uzyskanych wyników

6.1. Porównanie poziomu czytania z wytycznymi programowymi

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach w części I *Poznanie i rozumienie siebie i świata* w punkcie I.7 czytamy, że celem nauczania 6-latków jest „wzbudzenie zainteresowania obrazem (ilustracją) i tekstem”, w punkcie I.8 – „poznawanie, stosowanie, tworzenie symboli i znaków”, zaś w punkcie I.9 – „tworzenie warunków do doświadczeń językowych w zakresie reprezentatywnej i komunikatywnej funkcji języka, ze szczególnym uwzględnieniem nabywania i rozwijania umiejętności czytania”.

W *ABC... Programie wychowania przedszkolnego XXI wieku* (najpowszechniej stosowanym w nauczaniu 6-latków w całej Polsce) znajdujemy bardziej szczegółowe wytyczne dotyczące opanowania czytania. Punkt VI tego programu nosi tytuł *Obszar edukacji w zakresie przygotowania do pisania i czytania* i akcentuje się w nim następujące zagadnienia:

1. Doskonalenie spostrzegawczości wzrokowej,
2. Doskonalenie wrażliwości słuchowej,
3. Przygotowanie do pisania,
4. Przygotowanie do czytania i rozpoczęcie czytania.

W ostatnim punkcie tego programu, w pozycjach poziomu IV od 15 do 29, znajdujemy już bezpośrednie zadania związane z czytaniem.

Są to:

17. Poznanie 23 liter drukowanych małych i wielkich (...). Odczytywanie złożonych z nich wyrazów, prostych zdań i tekstów(...).
26. Dopasowywanie napisów (wyrazów i zdań) do obrazków.
27. Tworzenie (...) „podpisów” oraz tytułów do obrazków i własnych prac plastycznych.
28. Czytanie wyrazów, zdań i tekstów ze zrozumieniem ich treści (...).

Wcześniej w tym samym tekście znajdujemy następujące cele:

15. Rozpoznawanie całościowe wyrazów (tzw. czytanie globalne), czyli łączenie wyglądu graficznego całego wyrazu z obrazkiem(...).
16. Umieszczanie w sali napisów odnoszących się do jej wyposażenia, zabawek, zabaw, obrazków (...).

Powyższe wytyczne znalazły potwierdzenie w sposobie konstruowania narzędzi badawczych do oceny czytania, a zatem można zakładać, że umiejętności czytania były oceniane trafnie.

Uzyskane rezultaty wskazują, że ogólnie większość dzieci opanowała umiejętności czytania i pisania w stopniu zgodnym z założeniami cytowanego programu wychowania przedszkolnego, co ma pozytywny wydźwięk. Istotne jest jednak, że osiągnięcia dzieci były niezwykle zróżnicowane, co mogło wynikać ze splotu

bardzo różnorodnych czynników. Ważny wniosek, który się tutaj nasuwa, dotyczy konieczności indywidualizowania oddziaływań nauczyciela stosownie do aktualnego poziomu osiągnięć dzieci i wyrównywania braków w zakresie osiągnięcia dojrzałości szkolnej w poszczególnych jej aspektach, a zatem bardziej na „przygotowuję się do...” niż „nabywam i rozwijam umiejętność czytania...”.

Rezultaty pokazują też niezbicie, że programy edukacyjne, także te przeznaczone dla nauczania zintegrowanego, nie powinny zakładać, że wszystkie dzieci opanowały umiejętności przewidziane założeniami programowymi dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach. Takie założenie pozbawia szans wyrównania braków spory odsetek dzieci, które nie nabyły przewidywanych umiejętności z przyczyn zazwyczaj zupełnie od siebie niezależnych.

6.2. Główne osiągnięcia i słabe strony badanych dzieci

Tytuł tego rozdziału wynika z zamierzeń autorki, która zaplanowała tego typu ocenę. Analiza danych uzyskanych z badań wskazuje jednak, że raczej nie można mówić o słabych i mocnych stronach badanych dzieci, ponieważ wyraźnie się one nie ujawniły. Można natomiast mówić o dużym zróżnicowaniu umiejętności czytania i tworzących się podgrupach: dzieci, które już czytają efektywnie, płynnie i poprawnie, oraz tych, które mają duże trudności z opanowaniem tej złożonej umiejętności.

Wyniki ogólne wskazują, że dzieci znają litery zgodnie z założeniami programowymi, podejmują próby czytania, które w około 70% przypadków kończą się sukcesem (synteza), wykazują dobre rozumienie na poziomie prostych zdań w kontekście (ilustracja). O rozumieniu świadczą też lepsze wyniki uzyskiwane w czytaniu tekstu niż w czytaniu list wyrazów, co oznacza, że dzieci korzystają nie tylko z kontekstu ilustracyjnego, ale i językowego.

Ocena liczby wyrazów przeczytanych całościowo za pierwszym razem wskazuje, że około 30% dzieci stosuje zaawansowaną dla tego poziomu nauki technikę czytania całościową wyrazową, a więc znajduje się w trakcie przechodzenia do II etapu opanowywania czytania w stadium kluczowym.

Poprawność czytania w niemal całej badanej grupie jest wysoka, typowa dla strategii analitycznych używanych w I stadium etapu kluczowego.

Liczba wyrazów przeczytanych całościowo (za pierwszym razem lub po analizie głoskowej czy sylabowej) wskazuje, że około 30% dzieci osiągnęło już wyższy etap czytania, stosując technikę całościową wyrazową. Trzeba jednak podkreślić, że większość dzieci z badanej populacji 6-latków znajduje się na etapie analitycznym fonologicznym i czyta z wydzieleniem sylab, a najczęściej głosek.

Wskaźniki efektywności czytania (stosunek liczby wyrazów, których czytanie zakończyło się sukcesem, do liczby wszystkich wyrazów „zaatakowanych”) pokazują, że opanowywanie czytania jest procesem dynamicznym, a dzieci 6-letnie są w trakcie nabywania tej złożonej umiejętności. Czytanie charakteryzuje się znacznym zróżnicowaniem indywidualnym w zakresie stosowanych strategii, efektywności oraz poprawności w czasie prób czytania podejmowanych przez poszczególne dzieci.

Próby podejmowania czytania („atakowanie” słów) i efektywność (sukces, synteza) korelują ze sobą wysoko, a więc wydaje się, że ćwiczenie czytania powinno wyraźnie podnosić jego efektywność, co jest prawdą powszechnie znaną i głęboko zakorzoną w wiedzy potocznej.

6.2.1. Ocena ogólnej gotowości szkolnej a osiągnięcia w czytaniu

Skala Gotowości Szkolnej, standaryzowana w ramach projektu *Badanie gotowości szkolnej sześciolatków*, pozwala nauczycielowi w przy-

stępnym sposobem, na podstawie obserwacji, ocenić różne aspekty gotowości szkolnej dziecka. Warto rozważyć, na ile rezultaty obserwacji dokonanej za pomocą tej skali wiążą się z oceną poszczególnych aspektów umiejętności czytania, co pozwoli rzucić dodatkowe światło na uwarunkowania osiągnięć w czytaniu.

Uzyskane wyniki analizy pokazuje graficznie tabela 5. Silny związek oznaczono za pomocą trzech czerwonych strzałek, istotny, ale słabszy za pomocą dwóch zielonych, a słaby (ale istotny) za pomocą jednej niebieskiej strzałki.

Analizy pokazują, że umiejętności dziecka oceniane podskala Kompetencje Poznawcze najwyżej powiązane są ze wszystkimi miarami czytania. Oznacza to wpływ na rozwój umiejętności czytania osiągnięć poznawczych wykraczających poza kanon przygotowania dziecka do szkoły, takich jak myślenie pojęciowe, elementy samowiedzy i próby samooceny, zainteresowania aktywnością poznawczą, dociekliwość.

Równie wysokie zależności ze znajomością liter i czytaniem ze zrozumieniem, a nieco niższe z czytaniem tekstu i wyrazów prezentuje podskala Umiejętności Szkolne, odwołująca się do wielu szczegółowych sprawności poznawczych, takich jak rozumowanie przyczynowo-skutkowe, wiedza o czasie i przestrzeni, operacje umysłowe, a także – próby czytania.

Bardzo ciekawy jest wpływ podskali Samodzielność na osiągnięcia w czytaniu. Jest to wpływ istotny dla wszystkich aspektów, ale najwyższy dla rozumienia. Pokazuje on, jak istotne dla osiągnięć edukacyjnych są czynniki pozapoznawcze, pozaintelektualne, związane z osobowością dziecka. Potwierdza to istotne znaczenie wytrwałości, inicjatywy, zadaniowego stylu pracy i wskazuje, że nadmierna zależność dziecka, jak choćby konieczność ciągłego szukania oparcia w obecności osoby dorosłej, może mieć wpływ niekorzystny.

Nie stwierdzono istotnego wpływu umiejętności skupionych w podskali Sprawność Motoryczna, takich jak ogólna sprawność ruchowa, koordynacja wzrokowo-ruchowa, sprawność grafomotoryczna i manualna. Należy jednak pamiętać, że stwierdzenie to dotyczy tylko umiejętności czytania; w przypadku pisania wpływ ten byłby z dużym prawdopodobieństwem o wiele większy i znaczący, ponieważ czynność pisania jest, zwłaszcza w początkowym okresie, trudnym zadaniem motorycznym.

Warto zwrócić uwagę, że jeden z ważnych czynników powiązanych z osiągnięciami w czytaniu – tempo nazywania – istotnie wiąże się ze wszystkimi podskalami Skali Gotowości Szkolnej. Pokazuje to istotny wpływ tego niedocenianego czynnika na sprawności dziecka tworzące gotowość szkolną.



Tabela 5. Wyniki Skali Gotowości Szkolnej a poziom czytania w poszczególnych aspektach

Podskale Skali Gotowości Szkolnej	Czytanie				Determinanty czytania	
	Litery	Tekst	Wyrazy	Rozumienie	Przetwarzanie fonologiczne	Tempo nazywania
Kompetencje Poznawcze	↑↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑↑	↑
Sprawność Motoryczna						↑↑
Aktywność Społeczna	↑					↑↑
Samodzielność	↑↑	↑	↑	↑↑↑	↑↑	↑↑
Niekonfliktowość	↑	↑				↑↑
Umiejętności Szkolne	↑↑↑	↑↑	↑↑	↑↑↑	↑↑↑	↑↑

↑↑↑ – silny związek, ↑↑ – słabszy związek, ↑ – słaby związek (wszystkie istotne statystycznie)

6.3. Podsumowanie wyników (czy polskie 6-latki mogą być uczone jedną pewną metodą?)

Odpowiedź na pytanie postawione w tytule tego rozdziału jest bardzo złożona. Badania wykazały, że badane 6-latki są grupą bardzo zróżnicowaną. Wygodnie byłoby powiedzieć, że znajdują się one na jednym, takim samym etapie osiągania umiejętności czytania, i wskazać kierunki oddziaływań, ale, niestety, nie jest to możliwe.

Badania wykazały, że 10% dzieci nie zna liter, więc nie można ich wdrażać do czytania; trzeba je wprowadzać w świat liter, pozwalać je odkrywać, utrwaląc ich formę i znaczenie (to, jakie głoski reprezentują).

Mimo założeń programowych wskazujących, iż rozpoczynanie wdrażania do czytania powinno bazować na czytaniu całościowym, z uzyskanych rezultatów wynika, że dzieci nie korzystają z takiej umiejętności. Można sądzić, że albo nie była ona ćwiczona, albo strategie analityczne zdominowały nauczanie i dzieci skrupulatnie im się podporządkowały.

Grupa dzieci słabo czytających ma ogromne kłopoty wynikające ze strategii bazującej na pojedynczych głoskach; widać, że wyjście poza „magiczną” analizę jest dla nich bardzo trudne. Większość z nich nie podejmuje prób czytania sylabami, nie mówiąc już o czytaniu całościowym wyrazowym, nawet w przypadku wyrazów o bardzo prostej strukturze.



Dzieci słabo czytające stanowią grupę, która wymaga zdecydowanej zmiany metody nauczania, odejścia od ukierunkowania analitycznego ku przynajmniej sylabowemu, a najlepiej opartemu na większych częściach wyrazowych, które dziecko mogłoby rozpoznawać – takich jak rdzenie, końcówki, rymy, części nagłosowe.

6.4. Gotowość do nauki czytania – podstawowe kierunki oddziaływań wychowawczych

W świetle przedstawionych wyżej wyników badań i charakterystyk nasuwają się pewne postulaty dotyczące kierunków i intensyfikacji oddziaływań w celu wyrównania poziomu umiejętności czytania u wszystkich 6-latków na tyle, aby miały równy start w nauce szkolnej.

Główne cele, które należałoby realizować w związku z przygotowywaniem dzieci do efek-

tywnej nauki czytania, są następujące:

- zwracamy szczególną uwagę na rozwój językowy dziecka (nie tylko poprawność artykulacji),
- wzmacniamy spontaniczne zabawy językowe i inspirujemy nowe,
- obejmujemy opieką logopedyczną dzieci od najmłodszych lat,
- rozwijamy i utrwalamy samodzielność dziecka we wszelkich przejawach jego aktywności,
- propagujemy wczesny i systematyczny kontakt z książką,
- rozbudzamy wyższą świadomość pisma, co oznacza większą motywację do wcześniejszych prób samodzielnego poznawania liter, czytania i pisania,
- przywiązujemy dużą wagę do ćwiczeń językowych na sylabach i elementach śródsylabowych, a nie na fonemach,
- nie wprowadzamy zbyt wcześnie analizy fonemowej ani metody analitycznej w nauczaniu czytania,
- indywidualizujemy metody nauczania ze względu na indywidualne style czytania występujące u dzieci i dorosłych,
- otaczamy szczególną opieką dzieci, które już na wstępie mają trudności z poznawaniem liter, stosowaniem techniki sylabowej i syntezą w czytaniu,
- otaczamy szczególną opieką dzieci ze środowisk mało stymulujących i ubogich kulturowo, zwłaszcza przez rozszerzenie kontaktu z literaturą, a także przez wspomaganie rozwoju komponentów dojrzałości do czytania i pisania.

Wczesne oddziaływania, zwłaszcza wobec doznających trudności dzieci, które wymagają wspomaganie dojrzałości do czytania i pisania, pozwolą na wyrównanie ich szans, zapobieganie niepowodzeniom w nauce i przyczynią się do budzenia wiary we własne możliwości. Pozytywne nastawienie i wiara we własne możliwości będą z kolei sprzyjać kształtowaniu się postaw proedukacyjnych w ciągu całego życia.



Rozdział 7

Wskazówki terapeutyczne dla nauczycieli

7.1. Główne obszary trudności

Wskazanie szczególnego obszaru trudności u dzieci właściwie nie jest możliwe, poza faktami omówionymi już wcześniej – w każdym z badanych aspektów czytania wyłoniono grupę dzieci doświadczającą znacznych trudności.

W skali całej grupy właściwie wszystkie aspekty oceny czytania wypadły dość dobrze, ale pamiętajmy o ogromnym zróżnicowaniu wyników. Trudno liczby przełożyć na poszczególne dzieci, ale wyobraźmy sobie, że 10% nieznających liter 6-latków w badaniach oznacza 50 dzieci, przeważnie chłopców.

Grupę mającą trudności z czytaniem wyrazów w tekście i wyrazów niepowiązanych stanowiło 125 dzieci pochodzących z rodzin, w których rodzice często mają niskie wykształcenie i zapewne towarzyszą temu niezbyt korzystne warunki materialne i mieszkaniowe. Nie ma w domu komputera, Internetu czy telewizji kablowej. Dzieci często chorują, a konieczność dojeżdżania do szkoły powoduje większą absencję, i tak dalej, i tak dalej. Niekorzystne czynniki nakładają się i wtórnie pogłębiają trudności dzieci.

Dzieciom, u których stwierdza się kłopoty z początkowym nabywaniem umiejętności czytania, zaleca się zazwyczaj na tym wczesnym etapie ćwiczenia percepcji wzrokowej, które w kontekście uzyskanych wyników, a także wiedzy naukowej na temat czytania, są niemal bezużyteczne (mogą być korzystne jedynie jako ćwiczenia tzw. ogólnorozwojowe).

7.2. Rozstrzygnięcie problemu – opóźniony rozwój czy patologia?

Do istotnych problemów, przed którymi stają nauczyciele, a także oczywiście rodzice, a później osoby zajmujące się diagnozą rozwojową, należy rozstrzygnięcie, czy obserwowane u dziecka kłopoty są wynikiem opóźnienia wzrastania, czy też zaburzeń rozwojowych.

Uwzględniając fakty dotyczące właściwości rozwojowych tego etapu życia dziecka (przełom średniego i wczesnego dzieciństwa) oraz specyfiki rozwoju komunikacji pisemnej, możemy przyjąć następujące kryteria różnicowania:

1. Opóźniony rozwój umiejętności czytania stwierdzamy wtedy, gdy u dziecka występuje wolne tempo czytania, brak płynności, ale stosunkowo dokładne czytanie (poprawne – nie występują zniekształcenia ani zgadywanie) oraz rozumienie na zadowalającym poziomie.
2. Zaburzenia czytania możemy podejrzewać u dzieci, u których tempo czytania może być szybkie, ale występują przekształcenia (błędy) i zgadywanie, a rozumienie jest obniżone. Towarzyszyć temu mogą niskie wyniki w czytaniu sztucznych wyrazów i niskie wyniki w tempie nazywania.

W praktyce o zaburzeniach czytania możemy mówić w przypadku dzieci, u których proces opanowywania czytania powinien się już zakończyć (stadium kluczowe) i dziecko powinno przechodzić do stadium wprawy, co następuje po około 3 latach nauki czytania; natomiast w przypadku 6-latków możemy mówić tylko o *ryzyku zaburzeń czytania*.

Zbyt wczesne określanie trudności dziecka jako zaburzeń jest błędem, bowiem w przypadku małych dzieci musimy uwzględnić możliwości nierównomiernego tempa rozwoju w poszczególnych okresach i szanse skoku rozwojowego. W psychologii mówi się też o dzieciach „późno rozkwitających”, czyli takich, które mimo opóźnionego rozwoju wybranych funkcji poznawczych około 7-10 roku życia nadrabiają wszelkie zaległości. A zatem w przypadku dzieci 6-letnich możemy mówić jedynie o ryzyku zaburzeń czytania.

Rozpoznanie opóźnienia w nabywaniu umiejętności czytania jest łatwiejsze, daje lepsze rokowanie i często wystarczy dodatkowa pomoc dydaktyczna, aby poziom tej umiejętności się wyrównał.

W przypadku ryzyka zaburzeń istnieje konieczność zastosowania oddziaływań terapeutycznych, a zatem skierowania dziecka na zajęcia specjalistyczne z zakresu terapii pedagogicznej. Dodatkowe zintensyfikowane uczenie nie będzie w takim wypadku wystarczające.

7.3. Główne uwarunkowania obserwowanych trudności

Szczególnie ciekawych wskazówek w kwestii przyczyn czy czynników determinujących trudności w nabywaniu umiejętności czytania dostarcza analiza grupy dzieci doświadczających szczególnych niepowodzeń.

Analizy zmiennych demograficznych i społecznych pokazują brak dominacji jednej płci w tej grupie (54% chłopców, nieznacznie więcej niż w badanej populacji). Dzieci te w wyraźnej większości uczęszczają do oddziałów przedszkolnych w szkołach (ponad 60%).

Miejsce zamieszkania (wieś–miasto) okazało się bez znaczenia.

Wykształcenie rodziców w tej grupie jest niskie – 83% ojców nie ma wykształcenia średniego, a tylko 2,7% ma wyższe; wśród matek odpowiednio 68% i 8%. Sytuacja materialna w ocenie rodziców tej grupy jest również gorsza, a co za

tym idzie, dzieci te rzadziej mają dostęp do komputera, Internetu, nieczęsto dysponują własnym biurkiem czy pokojem.

Stan zdrowia i rozwój fizyczny tych dzieci jest gorszy mimo tej samej średniej wieku (6 lat i 9 miesięcy) co w całej grupie badanej – stwierdzono więcej urazów okołoporodowych, częściej występują zaburzenia mowy. Warunki fizyczne, czyli wzrost i masa ciała, nie różnicują tej grupy dzieci.

Przygotowanie do szkoły dzieci z trudnościami jest w ocenie ich rodziców takie samo, jak dzieci bez trudności, co jest najbardziej niepokojące i wskazuje, że grupa ta ma mało świadomych rodziców, którzy nie tylko niewystarczająco stymulują i wspomagają rozwój dziecka, ale nawet nie są świadomi trudności, jakich ono doświadcza.

Średni czas korzystania z telewizji czy komputera nie różni tych dzieci od rówieśników, ale zdecydowanie mniej mają kontaktu ze słowem pisany – częściej brakuje w domu biblioteczki, dorośli rzadziej czytają tym dzieciom książki.

Przechodząc do charakterystyki dzieci 6-letnich z trudnościami w czytaniu należy podkreślić, że nie różnią się one od swych rówieśników poziomem intelektualnym. Bardzo niewielkie różnice dotyczą spostrzegania stałości kształtu, natomiast nie różni ich od populacji poziom koordynacji wzrokowo-ruchowej, spostrzeganie figury i tła, położenia figur i spostrzegania stosunków przestrzennych. Pokazuje to, że dzieci te nie mają typowych, opisywanych w piśmiennictwie deficytów funkcji percepcyjno-motorycznych.

W Skali Gotowości Szkolnej główne różnice dotyczą wyników w podskalach Kompetencje Poznawcze, Samodzielność i Umiejętności Szkolne.

Największe różnice w zakresie funkcji poznawczych wystąpiły u tych dzieci w zakresie przetwarzania fonologicznego (dwukrotnie gorsze wyniki w czytaniu sztucznych słów) oraz w zakresie tempa nazywania materiału symbolicznego (cyfry).



Rozdział 8

Podsumowanie

Warto podkreślić, że najważniejsze zaprezentowane uwarunkowania osiągnięć i niepowodzeń w czytaniu u 6-latków dotyczą rozwoju językowego, świadomości językowej oraz społecznych determinantów świadomości pisma. Skłania to do zwrócenia szczególnej uwagi na rozwój językowy dziecka w szerokim aspekcie (nie tylko na poprawność artykulacyjną) i objęcia od najmłodszych lat działaniami profilaktycznymi dzieci z przejawami deficytów językowych. Ponadto podkreśla rolę zabaw językowych kształtujących świadomość językową, takich jak rymowanki, wyliczanki, rebusy, które powinny być szeroko wykorzystywane w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Podkreśla też znaczenie wczesnych doświadczeń z książką i nastawienia opiekunów oraz osób w otoczeniu dziecka do czytania.

Stefan Szuman (1962) napisał, że „wychowanie w rodzinie i przedszkolu ma na celu doprowadzenie dziecka do dojrzałości, a nie przysposabianie do szkoły”, z czego wynikają ważne konsekwencje praktyczne, niestety rzadko uwzględniane w rzeczywistości edukacyjnej. Przede wszystkim zaś to, że z dzieckiem w wieku przedszkolnym, a zwłaszcza dzieckiem z ryzykiem zaburzeń rozwojowych, nie rozpoczynamy wczesnego treningu czytania i pisania, ale pracujemy nad optymalnym ukształtowaniem komponentów dojrzałości do nauki czytania i pisanie.

Zasadnicze pytanie, które należy sobie zadać przy rozważaniu problemu dojrzałości do czytania i pisanie, to: kiedy w życiu dziecka jest „ten moment”, czyli najważniejsza pora na rozpoczęcie wprowadzania w świat pisma? Osiągnięcie tzw. dojrzałości szkolnej następuje zazwyczaj między 6 a 7 rokiem życia dziecka,

a tzw. obowiązek szkolny rozpoczynał się do niedawna od wieku 7 lat. Jest to wejście w okres późnego dzieciństwa, łączące się zarazem z zasadniczymi zmianami w rozwoju poznawczym (operacyjność myślenia), społecznym i emocjonalnym. Piśmiennictwo obfituje w propozycje wczesnej nauki czy wprowadzania w system pisma już dzieci w wieku przedszkolnym (Kamińska 1999), a nawet 3-latków (Majchrzak 1995; Doman i Doman 1992). Niebagatelna jest też rola znacznych różnic indywidualnych między dziećmi, wynikających zarówno z predyspozycji wrodzonych, jak skutków oddziaływań środowiskowych.

W świetle powyższych rozważań nasuwa się wnioski o istotnej roli przedszkola i znaczeniu średniego dzieciństwa jako okresu szczególnej wrażliwości na wszelkie oddziaływania mające w wielu aspektach przygotować do posługiwania się pismem. A zatem, nawiązując do wcześniejszych rozważań, nie takie ważne jest uchwycenie „tego momentu”, lecz raczej wykorzystanie czasu poprzedzającego formalną naukę.

Szczególnie korzystne wydaje się stosowanie od wczesnego dzieciństwa długotrwałych oddziaływań obejmujących:

- rozwój językowy dziecka,
- rozwój świadomości językowej (przez zabawy językowe różnego typu),
- rozwój świadomości pisma (przez obcowanie z pismem),
- co najmniej dwuletni pobyt w przedszkolu,
- popularyzację korzystnych oddziaływań w środowisku rodzinnym (czytanie dzieciom, gromadzenie księgozbioru),
- nieprzyspieszanie formalnej edukacji, nie wprowadzanie zbyt wczesnej analizy fone-

mowej czy prób czytania „na siłę”, jeśli dziecko nie przejawia zainteresowania tą czynnością,

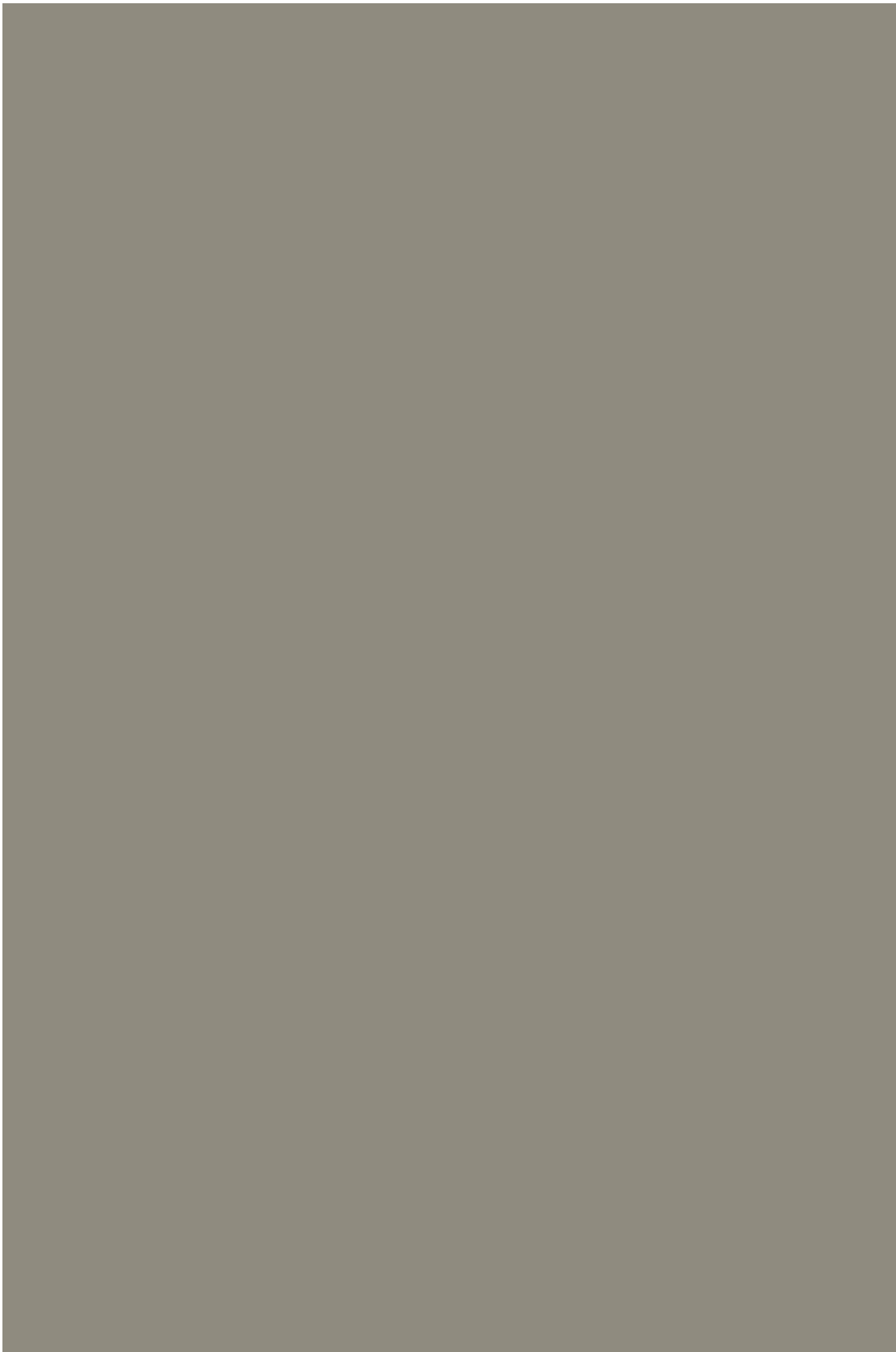
– wprowadzanie zabaw przygotowujących do czytania i czytania w kontekście (wspólne, naprzemienne, wyraz-obrazek itp.).



Bibliografia

- Baron J., Treiman R. (1980). Some problems in the study of differences in cognitive processes. *Memory and Cognition*, 8, 313–321.
- Bogdanowicz M. (1989). *Trudności w pisaniu u dzieci*. Gdańsk: Wydawnictwa Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bogdanowicz M. (1990). *Integracja percepcyjno-motoryczna – metody diagnozy i terapii*. Warszawa: COM PWZ MEN.
- Bogdanowicz M. (2001). Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa. W: Gałkowski T. i Jastrzębowska G. (red.). *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu opolskiego, 815–862.
- Brzezińska A. (1987). Gotowość do czytania i pisania i jej rozwój w wieku przedszkolnym. W: Brzezińska A. (red.). *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Brzezińska A. (2002). Współczesne ujęcie gotowości szkolnej. W: Brejnak W. (red.). *O pomyślny start ucznia w szkole. Biuletyn Informacyjny PTD, wydanie specjalne*, Warszawa, 23, 38–48.
- Doman G., Doman J. (1992). *Jak nauczyć małe dziecko czytać*. Bydgoszcz: Excalibur.
- Donaldson M. (1978). *Children's Minds*. London: Fontana Press.
- Ehri L.C. (1975). Word consciousness in readers and pre-readers. *Journal of Educational Psychology*, 67, 204–212.
- Frith U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. W: K. Patterson, M. Coltheart and J. Marshall (eds.). *Surface Dyslexia*. London: LEA.
- Goswami U., Bryant P.E. (1990). *Phonological skills and learning to read*. London: Erlbaum.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (2002). Dojrzałość do nauki matematyki i niszczące konsekwencje rozpoczęcia edukacji szkolnej bez takiej dojrzałości. W: *O pomyślny start ucznia w szkole. Biuletyn Informacyjny PTD, wydanie specjalne*, Brejnak W. (red.). Warszawa 23, 53–68.
- Kaja B. (2003). Etiologia i diagnoza dysleksji rozwojowej – przegląd badań prowadzonych na świecie. W: Kaja B. (red.). *Diagnoza dysleksji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, s. 50–54.
- Kamińska K. (1999). *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Kirby J.R. (1990). Reading. In: Kirby J.R., Williams N.H. (eds.). *Learning Problems: A Cognitive Approach*. Toronto: Kagen and Woo Ltd.
- Krasowicz-Kupis G. (1999). *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9 letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis G. (2001). *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin: Agencja Wydawniczo-Handlowa A. Dudek.
- Krasowicz-Kupis G. (2002). Dojrzałość do nauki czytania i pisania. *Biuletyn Informacyjny Warszawskiego Oddziału PTD*, 3, 23–29.
- Krasowicz-Kupis G. (2003). Językowe ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji. W: Kaja B. (red.). *Diagnoza dysleksji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo AB.
- Krasowicz-Kupis G. (2004). *Rozwój świadomości językowej dziecka – teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz-Kupis G. (2006). Dysleksja a rozwój mowy i języka. W: Krasowicz-Kupis G. (red.) *Dysleksja rozwojowa – perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Łada-Grodzicka A. (2001). *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*. Warszawa: WSiP.
- Majchrzak I. (1995). *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*. Warszawa: WSiP.
- Malendowicz J. (1978). *O trudnej sztuce czytania i pisania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

- Malmquist E. (1982). *Nauka czytania w szkole podstawowej*. Warszawa: WSiP.
- Maurer A. (2003). Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisania – przegląd literatury obcojęzycznej. W: Kaja B. (red.). *Diagnoza dysleksji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo AB.
- Papuzińska J. (1981). *Inicjacje literackie*. Warszawa: PWN.
- Sawa B. (1991). *Uwarunkowania i konsekwencje psychologiczne zaburzeń mowy u dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Snowling M. (2001). *Dyslexia: A cognitive developmental perspective*. Oxford, New York: Basil Blackwell.
- Sochacka K. (2004). *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok: Trans Humana.
- Spionek H. (1985). *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*. Warszawa: PZWS.
- Szczerbiński M. (2006). *Dysleksja rozwojowa. Próba definicji*. W: Kostka-Szymańska M., Krasowicz-Kupis G. (red.) *Dysleksja rozwojowa – problem znany czy nieznan*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. W druku.
- Szuman S. (1962). *Dojrzałość szkolna*. Nowa Szkoła, 6.
- Treiman R. (1985). Onsets and rimes as units of spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 161–181.
- Treiman R. (1986). The division between onsets and rimes in English syllables. *Journal of Memory and Language*, 25, 476–491.
- Treiman R. (1992). The role of intrasyllabic units in learning to read and spell. W: P.B. Gough, L.C. Ehri, R. Treiman (eds.). *Reading acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Treiman R., Baron J. (1981). Segmental analysis: development and relation to reading ability. W: G.C. MacKinnon and T.G. Waller (eds.). *Reading research: Advances in theory and practice*. Vol.III. New York: Academic Press.
- Tunmer W.E., Bowey J.A., Grieve R. (1983). The development of young children's awareness of the word as a unit of spoken language. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 567–594.
- Wilgocka-Okoń B. (2002). Gotowość szkolna w historycznej perspektywie teorii i praktyki. W: *O pomyslny start ucznia w szkole*. Biuletyn Informacyjny PTD, wydanie specjalne, W. Brejnak (red.), Warszawa 23, 28-37.
- Zakrzewska B. (2003). *Każdy przedszkolak dobrym uczniem w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Zborowski J. (1970). Fizjologiczne i psychodydaktyczne problemy początkowej nauki czytania. W: L. Wołoszynowa (red.). *Materiały do nauczania psychologii*, II 203–227.





Wydane pod wspólnym tytułem „Doradca Nauczyciela Sześciolatek” podręcznik do Skali Gotowości Szkolnej oraz zeszyty metodyczne stanowią integralną całość. Opracowania łączy współczesne rozumienie gotowości szkolnej, a ich tematy odnoszą się do różnych jej aspektów. Zeszyty zawierają praktyczne propozycje programów, scenariuszy zajęć i zabaw oraz wnioski sformułowane na podstawie przeprowadzonych badań. Całość pomoże nauczycielom rozpoznać w zachowaniu dzieci przejawy aktywności, samodzielności, umiejętności społecznych, komunikacyjnych, gotowości do nauki czytania i matematyki, a przede wszystkim lepiej dzieci rozumieć i świadomie wspierać ich rozwój.

Elżbieta Koźniewska