

Olga Przybyła, Joanna Turek

Badanie opanowania umiejętności czytania przez uczniów klas czwartych szkoły podstawowej

Logopedia Silesiana 2, 24-50

2013

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

OLGA PRZYBYŁA

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Specjalistyczny Ośrodek Diagnostyki i Rehabilitacji
dla Dzieci i Młodzieży z Wadą Słuchu PZG w Katowicach

JOANNA TUREK

Szkoła Podstawowa nr 17 w Mysłowicach

Badanie opanowania umiejętności czytania przez uczniów klas czwartych szkoły podstawowej

ABSTRACT: The authors discuss the results of research carried out to present reading skills of pupils in the primary school. Taking into account theoretical background, used to prepare the research methodology, the most significant factors contributing to the reading process are analyzed. There are two dimensions of reading skills that are involved in the research: decoding and reading comprehension of the text. The range of decoding provides the assessment of reading speed (treated as a number of words read within one minute), correctness of reading (perceived as proportion of the read word in a correct way compared to all read words per minute), and a type of mistakes made by children during reading.

KEY WORDS: research of reading skills, determinants of the reading process, decoding, reading comprehension

Wprowadzenie

Czytanie jest jedną z najważniejszych form komunikowania się we współczesnym świecie. Stanowi formę dostępu do powszechnej informacji i źródło wiedzy. Służy człowiekowi zarówno w praktycznym, codziennym działaniu, w pracy zawodowej, jak i w rozwijaniu zainteresowań, kształtowaniu racjonalnego poglądu na świat oraz w dostarczaniu bodźców do uformowania i rozwoju uczuć, wpływając na rozwój całej jego osobowości. Czytanie jest operacją wieloczynnościową, której sprawną realizację determinują złożone kompleksy uwarunkowań biologicznych, psychologiczno-pedagogicznych i społecznych. Opanowanie umiejętności czytania stanowi długotrwały proces. Jego powodzenie zależy od bardzo wielu czynników, jednak przede wszystkim od indywidualnych predyspozycji i potencjalnych możliwości dziecka, takich jak: stan poziomu neurorozwojowego, poziomu rozwoju sfery emocjonalno-motywacyjnej, rozwoju funkcji psychomotorycznych i poznawczych, oraz od czynników zewnętrznych, m.in. środowiska, jakości i warunków nauczania itp.

Niektórzy uczniowie przejawiają trudności w opanowaniu umiejętności czytania, zwłaszcza głośnego czytania. Nierzadko czytają wolno, z licznymi błędami, co dodatkowo niekorzystnie wpływa na zrozumienie treści czytanego tekstu.

Nasilone trudności w czytaniu mają wpływ na proces edukacji dzieci oraz zaburzają rozwój ich osobowości. Dość szybko dzieci z problemami w tym zakresie otrzymują etykietkę „złych uczniów”, nawet jeśli bardzo starają się wywiązywać z innych obowiązków i zadań szkolnych. Wciąż zdarza się, że są postrzegane przez nauczycieli, rodziców i rówieśników jako mniej zdolne i leniwe.

Doświadczenia wczesnych niepowodzeń oddziałują na poziom funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dzieci, które tracą wiarę we własne możliwości i czują się coraz bardziej zagubione oraz wyobcowane. Doznane porażki powodują spadek motywacji do nauki, co z kolei determinuje dalszą karierę szkolną ucznia.

W artykule zostaną przedstawione wyniki badania poziomu opanowania sprawności czytania uczniów czwartych klas szkoły podstawowej. Badaniom poddano dwa wymiary umiejętności czytania – dekodowanie i rozumienie treści czytanego tekstu. W zakres dekodowania wchodzi: tempo czytania, rozumiane jako liczba poprawnie przeczytanych wyrazów w czasie jednej minuty; poprawność czytania, traktowana jako proporcja prawidłowo przeczytanych wyrazów do wszystkich wyrazów przeczytanych w ciągu minuty, rodzaj popełnianych przez dzieci błędów podczas czytania.

Istota i przebieg procesu czytania

Czytanie – jako jedna z form językowego porozumiewania się – jest przekazywaniem informacji od nadawcy, czyli autora, do odbiorcy, czyli czytającego, w postaci tekstu pisanego, zgodnie z regułami danego języka¹. Umiejętność czytania stanowi narzędzie poznawania świata. Jego rola ma ścisły związek z użytecznością tej zdolności dla człowieka.

W literaturze poświęconej czytaniu stanowiąca większość definicji tej czynności akcentuje jej językowy charakter². Anna Brzezińska w procesie prawidłowego czytania podkreśla zależne od siebie wzajemnie trzy aspekty:

¹ L. KACZMAREK: *Nasze dziecko uczy się mowy*. Lublin, Wydawnictwo Lubelskie 1977, s. 19–25.

² Ibidem; A. JURKOWSKI: *Ontogeneza mowy i myślenia*. Warszawa, WSiP 1975; H. MALENDOWICZ: *O trudnej sztuce czytania i pisania*. Warszawa, WSiP 1978; R. PAWŁOWSKA: *Lingwistyczna teoria nauki czytania*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego 1994; G. KRASOWICZ-KUPIS: *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej 2001; K. SOCHACKA: *Rozwój umiejętności czytania*. Białystok, Wydawnictwo Trans Humana 2004; A. MAURER: *Świadomość fonologiczna jako predyktor postępów w nauce czytania i pisania*. „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Psychologica” 2007, nr 2, s. 119–141.

- techniczny – opiera się na kojarzeniu znaków graficznych z fonicznymi i odwrotnie;
- semantyczny – jego istotą jest rozumienie znaczeń poszczególnych fragmentów w kontekście całego tekstu;
- krytyczno-twórczy – obejmuje refleksyjny oraz krytyczny stosunek do odczytywanych treści i ich znaczeń³.

Andrzej Jurkowski uważa, że czytanie jest przede wszystkim procesem językowym i poznawczym⁴. Zgodnie ze sformułowaną przez Grażynę Krasowicz-Kupis definicją „czytanie, jako odbiór tekstu pisanego, to złożony proces psycholingwistyczny, oparty na dekodowaniu tekstu oraz na interpretowaniu jego treści. Wymaga to od czytającego sprawności językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym oraz sprawności poznawczych, głównie w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej, procesów pamięciowych oraz dokonywania operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego”⁵. Czytanie jest czynnością metajęzykową, wymaga bowiem zarówno odpowiedniego poziomu rozwoju świadomości relacji: wyraz napisany – słowo, litera – głoska, jak i świadomości środków językowych użytych do formowania wypowiedzi i ich kontroli oraz świadomej kontroli poznawczej, a dokładniej – rozumienia tekstu, co świadczy o megapoznawczym charakterze tej czynności⁶. Alicja Maurer podkreśla związek świadomości językowej dziecka z osiągnięciami w nauce czytania. Dziecko powinno uświadamiać sobie istnienie symboli językowych i reguł języka, co w praktyce objawia się świadomym użyciem środków językowych, kontrolowaniem poprawności i wykonywaniem zamierzonych operacji na języku, np. na wyrazach i zdaniach. Szczególnie świadomość fonologiczna – rozumiana jako umiejętność wyodrębniania części składowych wyrazu, a także manipulowania nimi – odgrywa zasadniczą rolę w początkowym okresie nauki czytania⁷.

Postępy w nauce czytania zależą od dwu względnie niezależnych procesów: dekodowania i rozumienia. Dekodowanie – nazywane techniką czytania, będące procesem rozpoznawania i wyrażania symboli graficznych, za pomocą których informacja językowa została zakodowana – polega na prawidłowej zamianie liter tworzących wyrazy na odpowiadające im głoski, a następnie łączeniu ich w słowa. Dzięki sprawnemu dekodowaniu możliwe staje się przeniesienie uwagi, początkowo skoncentrowanej na rozpoznawaniu liter i wyrazów, na rozumienie, czyli wyodrębnienie głównych myśli i myśli przewodniej, wreszcie na krytyczną ocenę i twórcze wykorzystanie tekstu⁸. Rozumienie treści danego tekstu jest głównym celem nauki czytania.

³ A. BRZEZIŃSKA: *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*. Warszawa, WSiP 1987, s. 34–37.

⁴ A. JURKOWSKI: *Ontogeneza mowy i myślenia...*, s. 112.

⁵ G. KRASOWICZ-KUPIS: *Język, czytanie i dysleksja...*, s. 33.

⁶ IDEM: *Dysleksja a rozwój mowy i języka*. W: *Dysleksja rozwojowa: perspektywa psychologiczna*. Red. G. KRASOWICZ-KUPIS. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia 2006, s. 53–69.

⁷ A. MAURER: *Świadomość fonologiczna automatyzacja w nauce czytania i pisanie – przegląd literatury obcojęzycznej*. W: *Diagnoza dysleksji*. Red. B. KAJA. Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej 2003, s. 55–69.

⁸ Ibidem, s. 63.

Według Jana Zborowskiego na poznanie i rozumienie czytanego tekstu składają się następujące umiejętności:

- spostrzeganie znaków graficznych;
- wiązanie wyobrażeń wzrokowych ze słuchowo-dźwiękowymi w celu wykrycia znaczeń określonych słów;
- pamiętanie sensu przeczytanych słów w momencie, gdy czyta się już następne;
- przewidywanie dalszego ciągu czytanego tekstu od strony gramatycznej i semantycznej;
- kojarzenie elementów językowych w całości myślowe;
- rozumienie polegające na właściwym wykorzystaniu zdobytych informacji⁹.

Rozumienie treści tekstu nie jest sumą rozumienia sensu poszczególnych zdań, lecz wymaga od dziecka odnalezienia związków rzeczowych i logicznych między zdaniami oraz powiązania ich w pewną całość. Sposób rozumienia tekstu zmienia się wraz ze wzrastającym doświadczeniem dziecka – od rozumienia dosłownej warstwy tekstu, czyli informacji podanej w sposób bezpośredni, do rozumienia informacji domyślnej, ukrytej w tekstach wielowarstwowych. Umiejętność wychodzenia poza konkretną treść, poza dostarczone informacje prowadzi do rozumienia treści na coraz to wyższym poziomie¹⁰. Problem rozumienia przez dzieci dwóch warstw tekstu podjęła w swoich dociekaniach Józefa Bałachowicz. Według niej dzieci rozumieją każdą z dwu warstw tekstu na trzech różnych jakościowo poziomach. Pierwsza warstwa tekstu obejmuje następujące poziomy rozumienia:

- Poziom konkretny – na tym poziomie wystarczy dzieciom znajomość treści i odnalezienie związków między przedstawionymi zdarzeniami bez wyjaśniania ich w świetle posiadanej wiedzy. Dzieci nie wychodzą w procesie myślenia poza fakty przedstawione w tekście.
- Poziom wyjaśniający – na tym poziomie dzieci wyjaśniają przyczyny zachowania bohaterów lub przebiegu wydarzeń, dopełniając treść własnym doświadczeniem, chociaż nie odrywają tego wyjaśnienia od konkretnego bohatera czy zdarzenia z tekstu.
- Poziom wyjaśniająco-uogólniający – dzieci świadomie rozpatrują poprzez pryzmat znanych pojęć i norm społeczno-moralnych przedstawione zdarzenia, oceniają i wyjaśniają zdarzenia czy postępowanie bohaterów. W efekcie przetworzenia informacji z tekstu i własnej wiedzy rozwiązują postawione przez autora zadanie¹¹.

Do interpretacji czytanego tekstu zachęcano dzieci pytaniem: „Co ważnego chciał Ci powiedzieć autor?” Każdy wyróżniony poziom rozumienia warstwy drugiej stanowi odmienne ujęcie myśli przewodniej tekstu:

⁹ J. ZBOROWSKI: *Początkowa nauka czytania*. Warszawa, PZWS 1959, s. 158.

¹⁰ J. BAŁACHOWICZ: *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*. Warszawa, WSiP 1988, s. 17–30.

¹¹ Ibidem, s. 72–73.

- Poziom realistyczny – jest wynikiem dosłownego trzymania się tekstu. Dzieci w swoich odpowiedziach nie powtarzają całego opowiadania, lecz najistotniejszy wątek, nie rozpatrując go w świetle znanych pojęć społeczno-moralnych. Nie odkrywają nowych znaczeń, intencjonalnie ukrytych przez autora w tekście.
- Poziom normatywny – stanowi rezultat poszukiwania w rzeczywistych zdarzeniach nowych znaczeń. Wyprowadzone normy są związane z przedstawionymi zdarzeniami.
- Poziom normatywno-uogólniający – uczniowie ujmują „nauki moralne” wynikające z treści tekstu w kategoriach ogólniejszych. Wyprowadzona norma jest oderwana od konkretnej warstwy tekstu¹².

Wśród badaczy istnieje wiele stanowisk co do sposobów nabywania umiejętności czytania, zdolności składających się na proces czytania oraz przebiegu tego procesu. W literaturze wyróżnia się trzy grupy poglądów na ten temat. Pierwsza określa czytanie jako proces „bottom up”, czyli „wstępujący” „z dołu do góry” lub „od szczegółu do ogółu”. „Czytający analizuje bodźce optyczne pojedynczo i seryjnie (często transformując je na bodźce dźwiękowe), rozpoznając znaczenie kolejnych elementów tekstu, aż do zrozumienia całej frazy lub zdania”¹³. Jest to tzw. synteza przez analizę. Tę strategię czytania tekstu określa się jako analityczną. Osoba ucząca się czytać powinna uprzednio opanować umiejętność szybkiego rozpoznawania liter, aby usprawnić swoją zdolność do szybkiego rozpoznawania całych słów. Ten proces ma przebieg sekwencyjny, ukierunkowany na dane graficzne¹⁴.

Druga grupa koncepcji ujmuje proces czytania jako „top-down”, czyli „zstępujący” „z góry na dół” lub „od ogółu do szczegółu”. „Stanowisko takie oznacza, że czytający formułuje hipotezy na temat znaczenia tekstu, który widzi, na podstawie kilku pierwszych bodźców optycznych. Dalsze czytanie jest funkcją oczekiwania, które czytelnik tworzy, opierając się na swej wiedzy o świecie, języku, na swych doświadczeniach i wreszcie na konkretnych czynnikach sytuacyjnych. [...] Czytający w miarę pojmowania sensu czytanego fragmentu konstruuje myślową reprezentację całości na podstawie treści poprzedzających, kontekstu i ogólnej wiedzy o świecie”¹⁵. Czytający rzadziej odwołują się do wskazówek graficznych, nie muszą przetwarzać każdej cechy litery i słowa, ponieważ podczas czytania bardziej istotny jest proces lingwistyczny niż informacja odbierana wzrokowo. Strategia ta – określana jako całościowa – stoi w opozycji do strategii analitycznej „bottom up”.

Trzecia grupa koncepcji ujmuje czytanie jako proces interakcyjny, w którym strategię „bottom up” oraz „top-down” – stosowane łącznie – wzajemnie się uzupełniają.

¹² Ibidem, s. 76.

¹³ G. KRASOWICZ-KUPIS: *Język, czytanie i dysleksja...*, s. 22.

¹⁴ J. WEARMOUTH: *Rola koordynatora wsparcia edukacyjnego: odpowiedź na wyzwania*. W: *Dysleksja: teoria i praktyka*. Red. G. REID, J. WEARMOUTH. Gdańsk, GWP 2008, s. 299–320.

¹⁵ G. KRASOWICZ-KUPIS: *Język, czytanie i dysleksja...*, s. 22.

W ramach koncepcji określających proces czytania od szczegółu do ogółu wyróżnia się dwie strategie w przetwarzaniu spostrzeganych wzrokowo elementów tekstu: wizualną (wzrokową) i fonologiczną. Strategia wzrokowa polega na tym, że osoby, czytając, opierają się na wizualnych wskazówkach i głównie poprzez drogę wzrokową docierają do znaczenia tekstu. Słowa rozpoznawane są całościowo, bez pośrednictwa dźwięku, na podstawie wyrazów wcześniej poznanych. Osoba posługująca się tą strategią zapamiętuje wielokrotnie widziane słowo lub fragment tekstu, co powoduje wytworzenie się w jej leksykonie umysłowym wzrokowego rozpoznawania, które uaktywnia się w momencie napotkania tego słowa czy fragmentu w tekście. Na używanie strategii wizualnej wskazuje czytanie wyrazami bez literowania, lepsze czytanie wyrazów znanych w porównaniu z pseudosłowami oraz zamiana wyrazów na inne. Strategia fonologiczna polega na pośrednictwie fonologicznym, czyli na zamianie liter na głoski. Dopiero na podstawie syntezy tych dźwięków następuje rozpoznanie słowa. Osoba czytająca zdanie dociera do jego znaczenia, wymawiając wyrazy lub wyobrażając sobie ich brzmienie. Wskazują na to: literowanie lub sylabizowanie, odczytywanie wyrazów sztucznych na podobnym poziomie jak naturalnych, dodawanie lub opuszczanie liter w czytanych wyrazach, upraszczanie zbitek spółgłoskowych. Strategia wizualna nazywana jest „chińską” przez analogię do obrazkowego pisma chińskiego, natomiast fonologiczna – strategią „fenicką” przez nawiązanie do twórców alfabetu opartego na relacji zgodności między literą a głoską. Obie te strategie nie wykluczają się wzajemnie i mogą być użyte podczas czytania jednego tekstu, ale w stosunku do różnych jego elementów¹⁶.

Inny sposób docierania od informacji zapisanej do jej znaczenia polega na tworzeniu analogii do znanych słów. Strategia ta zakłada, że czytający rozpoznaje w nowych wyrazach fragmenty, które spotkał wcześniej w innych znanych sobie słowach. Fragmentami tymi – zwanymi elementami śródsylabowymi – najczęściej są powtarzające się części wyrazów, występujące w rymach i aliteracjach.

Kolejny sposób czytania słów polega na przewidywaniu dzięki wykorzystywaniu wskazówek kontekstowych. Badania wykazały, że odpowiedni kontekst obniżał czas fiksacji wzrokowej na wyrazie, wskazując na ułatwienie ich rozpoznawania. Bliskość kontekstowa oddziałuje na prawidłowość decyzji leksykalnych. Zgodnie z modelem czytania „interakcyjno-kompensującym” wykorzystanie informacji kontekstowych występuje u tych czytających, u których technika dekodowania jest słaba i przebiega powoli¹⁷. Osoby z trudnościami w czytaniu często odwołują się do kontekstu, aby w ten sposób rekompensować swoje trudności z przetwarzaniem pojedynczych dźwięków składających się na słowa.

¹⁶ Ibidem, s. 23.

¹⁷ M. BOGDANOWICZ, G. KRASOWICZ-KUPIS: *Czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej*. W: *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*. Red. T. GAŁKOWSKI, E. SZELĄG, G. JASTRZĘBOWSKA. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego 2005, s. 986–1015.

Modele opanowywania czytania

Opracowane przez badaczy modele opanowywania umiejętności czytania są bardzo zróżnicowane. W większości z nich podkreśla się rolę percepcji wzrokowej i pamięci wzrokowej we wczesnej fazie nauki czytania, przyjmując, że umiejętności językowe związane z manipulowaniem głoskami i świadomością fonologiczną mają znaczenie na bardziej zaawansowanym etapie. Teorie te proces nabywania zdolności czytania przedstawiają na ogół w sekwencyjnie następujących po sobie stadiach, które uwarunkowane są przez strategie biorące w nich udział. W najbardziej popularnym i uniwersalnym trójfazowym modelu nabywania umiejętności czytania Uty Frith dziecko przechodzi trzy kolejne fazy: logograficzną, alfabetyczną i ortograficzną. W fazie logograficznej czytanie jest uwarunkowane wzrokowo, bez związku litera – głoska. Wyrazy są rozpoznawane na podstawie pamięci wzrokowej w odniesieniu do minimalnych cech, takich jak np. pierwsza litera lub kilka liter w wyrazie, niezależnie od ich porządku. W kolejnej fazie alfabetycznej wyrazy dekodowane są za pomocą strategii fonologicznej. Dziecko uświadamia sobie istnienie fonemów. W fazę tę wchodzi poprzez naukę pisania. W tym okresie ma ono często charakter fonetyczny. Alfabetyczny sposób czytania umożliwia czytanie nieznanymi wyrazów. Ostatnia, ortograficzna faza jest wynikiem połączenia umiejętności dwóch poprzednich faz. Rozpoznawanie wyrazów staje się szybkie i automatyczne, przez co zwiększa się tempo czytania i koncentracja na treści czytanego tekstu¹⁸.

Opracowany przez G. Krasowicz-Kupis model przyswajania czytania przez dzieci polskie, obejmujący naukę czytania od klasy zerowej do klasy drugiej, zawiera trzy sukcesywne etapy, odpowiadające formalnym poziomom nauki:

1. Dominacja strategii analitycznych fonologicznych – wyraźna przewaga strategii opartej na przetwarzaniu fonologicznym, wykorzystującym relację litera – głoska. Wskazują na to: stosowanie przy czytaniu głoskowania z dominacją błędów czasowych, polegających na powtarzaniu głosek, pauzach wewnątrzwyrazowych, przy minimalnej liczbie błędów o charakterze zniekształceń określanych jako substytucje semantyczne lub wizualne; wysoka prognostyczność umiejętności fonemowych (analizy i syntezy, usuwania fonemów, rozpoznawania i tworzenia aliteracji) dla czytania na tym etapie; wysokie korelacje osiągnięć w czytaniu z aktualnymi umiejętnościami skupionymi w ramach czynnika fonemowego oraz niewielki wpływ umiejętności składniowych.
2. Etap przejściowy między czytaniem analitycznym fonologicznym a globalnym wyrazowym – strategie nieznacznie się zmieniają w drugim roku nauki czytania. Nadal przeważa stosowanie strategii analitycznej, ale jest ona oparta na cząstkach większych od pojedynczych fonemów. Wskazują na to: zmniejsze-

¹⁸ G. KRASOWICZ-KUPIS: *Język, czytanie i dysleksja...*, s. 36–37.

nie proporcji błędów czasowych a zwiększenie proporcji błędów o charakterze zniekształceń; zmiana rodzaju błędów czasowych – są to rzadziej powtórzenia głosek, a częściej sylab i wyrazów, zwiększenie liczby pauz między wyrazami; obniżenie się prognostyczności umiejętności fonemowych przy utrzymującej się prognostyczności rozpoznawania i tworzenia aliteracji dla tempa i poprawności czytania; utrzymujący się wysoki związek z aktualnie prezentowanym poziomem umiejętności metafonologicznych, wymagających zaawansowanych operacji świadomej kontroli i przetwarzania; wzrost mocy prognostycznej wczesnej umiejętności korygowania zdań przez uzupełnianie wyrazów, powiązanej ze świadomością składniową i leksykalną. Miejsce analitycznej strategii fonologicznej na podstawie fonemu zajmuje strategia fonologiczna na bazie sylaby i większych części wyrazowych, czasami przekształcająca się w strategię całościową wyrazową (jeszcze nie w pełni efektywną).

3. Dominacja strategii całościowych – wyrazowych i frazowych, w zależności od czytanego tekstu – na trzecim etapie czytania. Podczas czytania dziecko w większym stopniu opiera się na frazach, odpowiadających pewnym strukturom syntaktycznym i semantycznym. Wskazują na to: znaczny spadek odsetka błędów czasowych i zmiana ich charakteru na powtórzenia słów i fraz głównie o charakterze autokorekty; wzrost proporcji błędów o charakterze substytucji semantycznych uwarunkowanych kontekstem językowym; spadek poprawności dekodowania pseudowyrazów; wysoka predyktywność wczesnych umiejętności metafonologicznych (przestawianie głosek w słowach oraz porównywanie struktury fonemowej słów i pseudosłów); istotny wpływ umiejętności rozpoznawania aliteracji oraz istotna predyktywność czynnika osądów poprawności gramatycznej¹⁹.

Rozwój umiejętności czytania polskich dzieci zaczyna się od czytania strategią językową fonologiczną, a nie – jak sugeruje model U. Frith – strategią wizualną. Pierwszy etap czytania dzieci polskich ma wiele cech przypisywanych drugiej, alfabetycznej fazie teorii Frith. Różnice pomiędzy opisanymi teoriami wynikają – jak wskazuje autorka polskiego modelu – z odrębności języków. Koncepcja Frith opiera się na czytaniu w języku angielskim, czytanie w języku polskim ma inne uwarunkowania metajęzykowe. Poza tym dzieci polskie rozpoczynają naukę czytania w starszym wieku (około 6,6. roku życia) niż dzieci w krajach anglojęzycznych, znajdują się więc prawdopodobnie na wyższym etapie rozwoju poznawczego i są zdolne do bardziej efektywnego radzenia sobie z zadaniami poznawczymi²⁰.

Warto tu wspomnieć również o neuropsychologicznej koncepcji Dirka J. Bakerra, wiążącej proces nauki czytania z lateralizacją funkcji poznawczych. Czytanie jako czynność aktywizuje obie półkule mózgowie jednocześnie. Badania D.J. Bakerra dowiodły, że u większości sprawnie czytających osób czytanie

¹⁹ EADEM: *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej 1999, s. 314–316.

²⁰ Ibidem, s. 317.

jako forma komunikacji językowej angażuje w większym stopniu lewą półkulę mózgu. W początkowym okresie opanowywania umiejętności czytania bardzo ważne są: percepcja kształtów liter, ich usytuowanie w przestrzeni oraz kierunek dekodowania od lewej do prawej strony kartki, wówczas w większym stopniu angażowana jest półkula prawa. W miarę doskonalenia czynności czytania, gdy dziecko przestaje skupiać się na wyglądzie liter i wyrazów, zmniejsza się aktywność prawej półkuli na rzecz aktywności lewej półkuli. Rozpoznawanie zaczyna się wtedy na podstawie doświadczenia językowego. U większości dzieci dochodzi do tego około 8. roku życia. U dzieci z dysleksją mechanizm zmiany dominacji półkulowej zwykle zawodzi. Dzieci te – wciąż bazując na percepcyjnych cechach tekstu – czytają powoli, robią częste pauzy, głoskują lub sylabizują. Tego rodzaju problem z czytaniem Bakker nazywa dysleksją typu P (percepcyjną). Jeśli nastąpi zbyt wczesne przejście dominacji przez lewą półkulę, to spowoduje dysleksję typu L (językową), objawiającą się szybkim tempem czytania i dużą liczbą błędów. Bakker, podobnie jak Frith w swoim modelu, przedstawia naukę czytania jako proces przechodzenia od fazy wzrokowej do fazy językowej. Jednak to, co uważa on za czytanie wzrokowe, np. gdy dziecko głoskuje lub sylabizuje, analizując wzrokowo elementy wyrazów, Firth uznaje za czytanie fonologiczne²¹.

Zaburzenia czytania

Trudności w czytaniu i pisaniu badacze najczęściej opisują za pomocą terminu „dysleksja”. Marta Bogdanowicz używa terminu „dysleksja rozwojowa” w znaczeniu szerokim, przyjmując, że oznacza on specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu. Posługuje się również terminem „dysleksja” w znaczeniu wąskim, zgodnym ze źródłosłowem, dla określenia trudności wyłącznie w czytaniu²².

Wraz ze zmianami w rozumieniu mechanizmów czytania oraz rozwojem badań nad etiologią dysleksji rozwojowej zaczęto dopatrywać się przyczyn dysleksji w zaburzeniach komunikacji językowej. Według aktualnie przyjętej definicji, opublikowanej w 1994 roku przez Międzynarodowe Towarzystwo Dysleksji im. Ortona: „[Dysleksja jest] jednym z wielu różnych rodzajów trudności w uczeniu się. Jest specyficznym zaburzeniem o podłożu językowym, uwarunkowanym konstytucjonalnie, charakteryzuje się trudnościami w dekodowaniu pojedynczych słów, co najczęściej odzwierciedla niewystarczające zdolności przetwarzania fonologicznego. Trudności w dekodowaniu pojedynczych słów są zazwyczaj niewspółmier-

²¹ K. SOCHACKA: *Rozwój...*, s. 95–97.

²² M. BOGDANOWICZ: *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu – dysleksja rozwojowa*. W: *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*. Red. T. GAŁKOWSKI, G. JASTRZĘBOWSKA. T. 1. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego 2003, s. 491–535.

ne do wieku życia oraz do innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych; trudności te nie są wynikiem ogólnego zaburzenia rozwoju ani zaburzeń sensorycznych. Dysleksja manifestuje się trudnościami w zakresie różnych form komunikacji językowej, często oprócz trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu czynności pisania i poprawnej pisowni²³.

Mechanizmy powstawania trudności w czytaniu

Sformułowano wiele teorii wyjaśniających mechanizm powstawania trudności w czytaniu. Do najbardziej aktualnych należą: koncepcja deficytu wielkokomórkowego, teoria deficytu mózdkowego oraz hipotezy lingwistyczne: teoria deficytu przetwarzania fonologicznego, teoria podwójnego deficytu: deficytu przetwarzania fonologicznego i tempa nazywania oraz teoria deficytu przetwarzania czasowego.

Koncepcja deficytu wielkokomórkowego – według Johna Steina – opiera się na hipotezie, że przyczyną trudności w czytaniu są deficyty w funkcjonowaniu kanału wielkokomórkowego w systemie wzrokowym²⁴. System wzrokowy obejmuje dwa strumienie: kanał drobnokomórkowy oraz kanał wielkokomórkowy, które z odmienną wrażliwością reagują na różne typy bodźców. Komórki w systemie drobnokomórkowym są odpowiedzialne za rozpoznawanie detali i kolorów. Komórki w kanale wielkokomórkowym kontrolują ruchy oka, umożliwiają fiksację, a ich szybkość przewodzenia jest znacznie większa, dlatego mają istotne znaczenie w odbiorze bodźców wzrokowych o charakterze czasowym oraz w wykrywaniu zmian, np. w czasie ruchu. Uszkodzenia w zakresie czynności układu wielkokomórkowego mają wpływ na ruchy gałek ocznych. U osób z trudnościami w czytaniu zaobserwowano większą ogólną liczbę ruchów gałek ocznych; szczególnie więcej jest ruchów powrotnych, ruchy są mniej harmonijne i płynne, okresy fiksacji wzroku trwają dłużej. Osoby z dysleksją sygnalizują subiektywny ruch liter na stronie, zachodzenie liter na siebie, a także „wychodzenie” poza stronę²⁵. J. Stein nawiązał w swojej koncepcji do deficytów fonologicznych, ponieważ analogiczny układ funkcjonalny można obserwować w układzie słuchowym. U osób z trudnościami w czytaniu obserwuje się – podobnie jak w układzie wzrokowym – słabsze

²³ Ibidem, s. 497.

²⁴ J. EVERATT: *Procesy wzrokowe*. W: *Dysleksja: teoria i praktyka...*, s. 121–139; J. STEIN: *Wielkokomórkowa teoria dysleksji rozwojowej*. W: *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*. Red. A. GRABOWSKA, K. RYMARCZYK. Warszawa, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN 2004, s. 7–42.

²⁵ A.R. BORKOWSKA: *Neuropsychologiczne podłoże trudności w czytaniu i pisaniu*. W: *Dysleksja rozwojowa: perspektywa psychologiczna...*, s. 35–51.

wykonywanie zadań wymagających szybkiego różnicowania bodźców słuchowych i kolejności szybko po sobie następujących sygnałów²⁶.

Teoria deficytu mózdkowego zakłada, że podstawowym problemem w dysleksji są trudności w automatyzacji złożonych czynności w efekcie zakłóceń pracy mózdku. Problemy z automatyzacją uwidaczniają się również w czytaniu, toteż mimo dobrego opanowania relacji litera – głoska utrzymuje się wolne tempo czytania, a z czynnością tą związany jest duży wysiłek²⁷.

Teoria deficytu przetwarzania fonologicznego zakłada, że dysleksja jest wyłącznie zaburzeniem przetwarzania dźwięków mowy. Deficyt przetwarzania fonologicznego odnosi się do następujących aspektów rozwoju językowego: świadomość fonologiczna; dekodowanie; operacja na cząstkach fonologicznych (analiza i synteza); pamięć operacyjna fonologiczna i werbalna; tempo nazywania; słuch fonemowy; słuchowe rozpoznawanie bodźców werbalnych. Teoria ta tłumaczy trudności w czytaniu, opierając się na fakcie, że nauka czytania systemu alfabetycznego wymaga opanowania związków między literami a fonemami, więc trudności w tym zakresie powodują osłabienie umiejętności przyswajania tej czynności²⁸.

Według teorii podwójnego deficytu – sformułowanej przez Maryanne Wolf i Patricie Bowers – przyczyną dysleksji są dwa niezależne deficyty: przetwarzania fonologicznego oraz tempa nazywania. Deficyt przetwarzania fonologicznego odnosi się do obniżonej świadomości fonologicznej i fonologicznej pamięci krótkotrwałej. Tempo nazywania oznacza szybkie nazywanie znanych symboli wizualnych. Z badań wynika, że dzieci z dysleksją mogą zarówno wykazywać trudności w zakresie świadomości fonologicznej, jak i osiągać niskie wyniki w testach szybkiego nazywania, ale mogą też ujawniać tylko jeden rodzaj deficytu²⁹.

Zgodnie z założeniami teorii zaburzonego przetwarzania czasowego – sformułowanej przez Michela Habiba – różne rodzaje zaburzeń w czytaniu o symptomach fonologicznych i wzrokowych są uwarunkowane wspólnym deficytem podstawowym, polegającym na zakłóconym mózgowym przetwarzaniu czasowych cech bodźców o zróżnicowanej modalności zmysłowej. Teoria ta wywodzi się z koncepcji Pauli Tallal, wykazującej problemy z przetwarzaniem czasowym u dzieci z zaburzeniami językowymi. W dalszych badaniach podobne deficyty obserwowano u dzieci z trudnościami w czytaniu. Opierając się na tych spostrzeżeniach, P. Tallal sformułowała hipotezę, według której podstawą wszystkich trudności poznawczych i językowych jest deficyt przetwarzania czasowego. Dotyczy on umiejętności w zakresie przetwarzania krótkich i szybko po sobie następujących informacji. Dzieci z dysleksją nie są zdolne do przetwarzania gwałtownie zmieniających się bądź szybko po sobie następujących bodźców słuchowych czy

²⁶ K. SOCHACKA: *Rozwój...*, s. 49–54.

²⁷ A.R. BORKOWSKA: *Neuropsychologiczne podłoże trudności w czytaniu...*, s. 35–51.

²⁸ G. KRASOWICZ-KUPIS: *Psychologia dysleksji*. Warszawa, PWN 2009, s. 109–121.

²⁹ M. WOLF, P. BOWERS: *The Double-Deficit Hypothesis for the Developmental Dyslexia*. „Journal of Educational Psychology”, Vol. 91 (3), s. 415–438.

wzrokowych, co wyraźnie osłabia percepcję mowy i nabywanie takich sprawności, jak świadomość fonologiczna lub dekodowanie. Według M. Habiba świadomość fonologiczna, wymagająca równoczesnego udziału reprezentacji fonemowej, przetwarzania fonemów w szybkim tempie i utrzymania informacji w pamięci krótkotrwałej, może przejawiać się jako działanie sekwencyjne, a więc czasowe. Jego zdaniem hipoteza zaburzonego przetwarzania czasowego ma charakter kompromisowy i jest próbą pogodzenia stanowisk badaczy tworzących modele wyjaśniające mechanizmy dysleksji na temat wyłącznego udziału deficytów jednego rodzaju, np. fonologicznego czy wzrokowo-przestrzennego³⁰.

Krasowicz-Kupis dokonała analizy badań polskich i obcych nad właściwościami języka osób z dysleksją. Osoby te przejawiają następujące deficyty:

- „1. Deficyty fonologicznego składnika języka, obejmujące: zaburzenia słuchu fonemowego, analizy i syntezy słuchowej (głoskowej i sylabowej), obniżenie poziomu językowej świadomości fonologicznej (operacje na częściach fonologicznych), deficyty operacyjnej pamięci fonologicznej oraz wady artykulacyjne związane z dysleksją.
2. Deficyty w zakresie formy językowej wypowiedzi, czyli w aspekcie morfologiczno-składniowym, obejmujące osłabione opanowanie składni i morfologii, ubogi słownik, obniżoną świadomość morfologiczno-składniową, organiczne i błędne stosowanie wyrażen przyimkowych i przysłówków, błędy gramatyczne dotyczące składni zgody i rzędu.
3. Deficyty semantyczne i pragmatyczne wskazujące na: osłabione rozumienie pojęć dotyczących relacji przestrzenno-czasowych, problemy z organizowaniem informacji o treści tekstu, trudności z tworzeniem narracji o konwencjonalnej strukturze, niedojrzałe cechy dyskursu, problemy komunikacyjne (niska trafność wypowiedzi), problemy z rozumieniem złożonych poleceń i instrukcji, problemy z nazywaniem, także szybkim i automatycznym, problemy z posługiwaniem się sekwencjami”³¹.

Klasyfikacje błędów w czytaniu

Klasyfikacji błędów w czytaniu dokonały Renee C. Kaufman i Loraine K. Obler na podstawie badań, polegających na cichym czytaniu osób dorosłych. Podzieliły one błędy na wizualne i niewizualne. Błędy wizualne stanowią 2/3 wszystkich popełnianych błędów i są stosunkowo jednorodne. Należą do nich głównie

³⁰ Por. M. HABIB: *Zaburzenia nabywania zdolności językowych i pisanie: najnowsze osiągnięcia neurobiologii*. W: *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki...*, s. 185–215.

³¹ M. BOGDANOWICZ, G. KRASOWICZ-KUPIS: *Czytanie i pisanie...*, s. 1005.

substytucje, czyli zastępowanie pojedynczych wyrazów lub ich części innymi wyrazami lub częstkami, wynikające z podobieństw cech wizualnych – długości wyrazów, częstotliwości występowania liter, ich pozycji i zbliżonej struktury graficznej, oraz z relacji semantycznej pomiędzy wyrazem źródłowym a błędnie odczytanym wyrazem. Wśród nich występują:

- błędy semantyczne – derywacyjne, w wyniku których powstaje wyraz pochodny przez dodanie bądź usunięcie przedrostka lub przyrostka do wyrazu źródłowego, oraz fleksyjne, wynikające ze zmiany formy gramatycznej wyrazu;
- błędy niepowiązane semantycznie z zastępowanym wyrazem.

Błędy niewizualne stanowią 1/3 popełnianych błędów i są bardzo zróżnicowane. Grupa ta zawiera takie błędy, jak: błędy gramatyczne, np. wyraz podstawowy w formie rzeczownika odczytany jako czasownik; opuszczanie pojedynczych wyrazów, kilku wyrazów lub nawet całego zdania; wstawianie słów i zdań; błędne czytanie homografów (wyrazy pisane identycznie jak inne wyrazy, ale różniące się wymową i znaczeniem) i homonimów (wyrazy o takim samym brzmieniu, lecz odmiennym znaczeniu); przestawianie wyrazów, czyli zmiana ich pozycji w zdaniu; błędne czytanie liczb; nieprawidłowe odczytywanie znaków przestankowych i diakrytycznych; wielokrotne odczytywanie w celu ustalenia znaczenia³².

Innej klasyfikacji dokonał Dirk J. Bakker, analizując błędy popełniane przez dzieci mające trudności w czytaniu. Dążąc do zróżnicowania typów dysleksji, wyróżnił dwa rodzaje błędów w czytaniu: błędy substancjalne – polegające na opuszczeniach, przestawianiu dźwięków oraz na wszelkich innych zniekształceniach w obrębie wyrazu, oraz błędy czasowe – polegające na nie płynności czytania, czyli na występowaniu w procesie czytania licznych pauz, powtórzeń oraz literowania.

Błędy substancjalne wskazują na dysleksję typu L (językową), czyli dominację lewej półkuli mózgowej w czytaniu, natomiast błędy czasowe spowodowane są dominacją prawej półkuli mózgu, co świadczy o dysleksji typu P (percepcyjnej)³³.

Krasowicz-Kupis na podstawie badań własnych opracowała następującą klasyfikację:

- błędy czasowe polegające na pauzach, powtórzeniach i literowaniu, np. „ma-sło” – „m...a...s...ł...o”; „ceb...ceb...cebu...cebuła”;
- zniekształcenia polegające na substytucji czytanych wyrazów, powiązanej ze znaczeniem, zwykle na podstawie kontekstu lub opartej na podobieństwie wizualnym wyrazu czytanego i wzorca; w tej grupie znajdują się:
 - substytucje semantyczne wyrazowe lub frazowe o zbliżonym znaczeniu, np. „maliny” – „malina”; „na podwórzu” – „na podwórku”;
 - substytucje wzrokowe oparte na podobieństwie wzrokowym, bez podobieństwa znaczeniowego, np. „rajca” – „racja”, „wąż” – „wciąż”, „sześć” – „cześć”³⁴.

³² K. SOCHACKA: *Rozwój...*, s. 34–36.

³³ Ibidem, s. 39.

³⁴ G. KRASOWICZ-KUPIS: *Rozwój metajęzykowy...*, s. 23.

Metodologia badań własnych

Celem przeprowadzonych badań było sprawdzenie opanowania sprawności czytania uczniów czwartych klas szkoły podstawowej w zakresie:

- dekodowania; uwzględniono:
 - tempo czytania, mierzone ilością poprawnie przeczytanych słów w ciągu jednej minuty,
 - poprawność czytania, mierzona proporcją prawidłowo przeczytanych wyrazów do wszystkich przeczytanych w ciągu jednej minuty,
 - popełniane błędy;
- rozumienia czytanego tekstu.

Badaniem zostało objętych 35 uczniów czwartych klas Szkoły Podstawowej nr 3 z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Kochanowskiego w Jaworznie (w województwie śląskim). W badanej grupie było 22 chłopców (62,9%) i 13 dziewczynek (37,1%).

Metody i narzędzia badawcze

Do oceny tempa i poprawności czytania wykorzystano autorskie listy wyrazów jednosylabowych, dwusylabowych i trzysylabowych prezentowanych w kolumnach oraz wiersz Danuty Wawiłow *Kalużyści*. Każda z list zawiera 99 wyrazów, które nie pozostają w stosunku do siebie w żadnym związku treściowym. Badania rejestrowano na dyktafonie.

Kolejnym narzędziem stosowanym w badaniach był „Test czytania ze zrozumieniem dla klas I–IV”, opracowany przez Jolantę Batkę. Test ten składa się z czterech części różniących się formą i stopniem trudności. W przeprowadzonych badaniach wykorzystano ostatnią część testu, dostosowaną stopniem trudności do poziomu uczniów klasy czwartej szkoły podstawowej. Jest to test cichego czytania ze zrozumieniem, który składa się z krótkiego opowiadania i siedmiu pytań. Do każdego pytania podane są cztery odpowiedzi, z których tylko jedna jest prawdziwa.

Wielkość czcionek druku narzędzi badawczych została dostosowana do możliwości percepcyjnych uczniów czwartej klasy – jest to rozmiar 12 punktów. Zachowane zostały odpowiednie odstępy między wierszami z wydrukowanymi wyrazami i tekstem opowiadania w teście czytania ze zrozumieniem – 1,5 wiersza.

Organizacja i przebieg badań

Warunkiem przeprowadzenia badań było uzyskanie zgody dyrekcji szkoły oraz zgody rodziców i samych uczniów. Badania odbyły się w maju 2011 roku w gabinecie pedagoga szkolnego w Szkole Podstawowej nr 3 z Oddziałami Integracyjnymi im. Jana Kochanowskiego w Jaworznie. Wzięło w nich udział 35 uczniów dwóch klas czwartych. Badanie tempa i poprawności czytania przeprowadzono indywidualnie z każdym uczniem. Zadaniem dziecka było odczytywanie kolejno listy wyrazów jednosylabowych, dwusylabowych i trzysylabowych. Następnie uczeń odczytywał wiersz Danuty Wawiłow *Kałużyści*. Wiersz był dzieciom znany, gdyż uczniowie analizowali jego treść podczas lekcji z języka polskiego w bieżącym roku szkolnym.

Test czytania ze zrozumieniem uczniowie rozwiązywali na lekcji języka polskiego. Jego realizacja była przewidziana na 30 minut. Badani uczniowie samodzielnie zapoznawali się z tekstem (ciche czytanie) i udzielali odpowiedzi na pytania sprawdzające poziom zrozumienia treści tekstu.

Prezentacja i analiza wyników badań

Analiza umiejętności czytania opierała się na ocenie sprawności czytania uwarunkowanej tempem i poprawnością czytania, analizie popełnianych błędów w czytaniu oraz na ocenie poziomu zrozumienia treści czytanego tekstu.

Tempo czytania oznaczało liczbę prawidłowo przeczytanych wyrazów w ciągu jednej minuty. Na potrzeby analizy przyjęto, że poprawnie odczytane zostały również te wyrazy, które były czytane przez uczniów techniką głoskowania z poprawną ich syntezą, natomiast za błędnie odczytane wyrazy uznawano te, które były czytane techniką głoskowania z niepoprawną ich syntezą. Literowanie – zgodnie z opracowaną przez Krasowicz-Kupis klasyfikacją błędów w czytaniu – zaliczano do błędów czasowych.

Wyniki uzyskane przez dzieci podczas czytania list wyrazów jednosylabowych, dwusylabowych i trzysylabowych oraz czytania wiersza *Kałużyści* przedstawiono w układzie tabelarycznym.

TABELA 1. Tempo czytania (poprawnie przeczytane wyrazy w ciągu jednej minuty)

Uczeń	Tekst			
	wyrazy jednosylabowe	wyrazy dwusylabowe	wyrazy trzysylabowe	wiersz
Błażej	99	96	85	112,2
Szymon	54	32	27	47,3
Mikołaj1	88	62	62	97,7
Rafał1	123,7	114,2	110	133,8
Mikołaj2	73	56	56	84
Kamill	60	39	49	53
Mateusz1	106	89	71	85,5
Bartek1	16	11	9	9,4
Jola	67	58	58	76
Mateusz2	60	47	46	62,2
Bartek2	21	7	14	11,5
Paweł	58	45	35	67
Ewelina	66	63	73	103,1
Nikola	80	79	83	131,5
Ela	84	93	93	106,8
Patryk1	33	22	22	38,3
Jakub	99	90	81	108,7
Sandra	45	42	37	44
Karolina	55	50	55	86,1
Grzesiu	26	19	17	17,8
Marlena	57	47	31	50,8
Rafał2	90	79	67	95,2
Łukasz	53	42	46	77,3
Witek	21	22	17	21
Bartek3	54	62	54	79
Kamil2	98	92	88	112,2
Natalia1	55	38	36	53
Weronika	50	42	44	63,8
Paulina	62	64	61	79
Natalia2	86	66	57	65,7
Klaudia	83	64	58	95
Bartek4	123,7	87	73	124,2
Kamil3	96	69	78	99,4
Patryk2	47	39	31	39,2
Angelika	83	81	72	84,3

TABELA 2. Podsumowanie wyników tempa czytania

Spis wyrazów	Tempo czytania		
	\bar{x}	minimum	maksimum
Wyrazy jednosylabowe	67,8	16	123,7
Wyrazy dwusylabowe	57,4	7	114,2
Wyrazy trzysylabowe	54,2	9	110
Wyrazy łącznie	59,8	–	–
Wiersz	74,6	9,2	133,8

OBJAŚNIENIA: \bar{x} – średnia arytmetyczna

Najwyższe wyniki dzieci uzyskały w tempie czytania wiersza – średnio 74,6 słowa czytanego poprawnie na minutę. Wynika to z tego, że słowa w kontekście czytane są szybciej niż wyrazy przedstawione pojedynczo, podobnie jak litery w słowie czytane są szybciej niż zapisane w ciągu niepowiązanych znaczeniem. Przewidywanie znaczenia wyrazów na podstawie kontekstu usprawnia proces czytania, zwłaszcza u dzieci, u których technika dekodowania przebiega powoli. Przy nieznanym słowie dziecko może jedynie domyślać się jego znaczenia na podstawie ogólnej treści tekstu i swojej wiedzy, co tym samym może znacznie usprawniać czytanie. Nie jest to jednak możliwe, gdy dziecko czyta listę pojedynczych wyrazów, które nie pozostają w stosunku do siebie w żadnym związku treściowym.

Wyższe wyniki uczniowie uzyskali w tempie czytania wyrazów krótkich, jednosylabowych w porównaniu z dłuższymi, dwu- i trzysylabowymi. W przypadku wyrazów jednosylabowych uczniowie posługujący się techniką głoskowania mniej czasu zajmowali się zamianą kolejnych liter na głoski, tym samym szybciej następowała u nich synteza wyrazów. Natomiast dzieci posługujące się strategią całościową w czytaniu łatwiej zapamiętywały wzrokowo obraz graficzny krótszych wyrazów. Dotyczyło to przede wszystkim uczniów, którzy czytali wolniej, stosujących całościową technikę czytania (może to wynikać z jeszcze niedoskonałego sposobu posługiwania się tą techniką). Ci uczniów przejawiali większe różnice w tempie czytania wyrazów jednosylabowych oraz dwu- i trzysylabowych. Próby odgadywania znaczenia wyrazu na podstawie rozpoznania jego minimalnych cech, początkowych liter lub sylab okazywały się skuteczniejsze w przypadku krótszych wyrazów. Poza tym niektóre wyrazy, zwłaszcza te mniej znane, były przez uczniów odczytywane techniką głoskowania.

Dzieci sprawnie posługujące się techniką całościową czytały w niemal równym, szybkim tempie wszystkie wyrazy. Odbiór utrwalonego w pamięci obrazu graficznego wyrazu – niezależnie od liczby sylab w wyrazie – trwał u uczniów tyle samo czasu.

Uzyskane wyniki cechuje bardzo duży rozrzut, zarówno w tempie czytania wszystkich wyrazów (jednosylabowych: od 16 wyrazów do 123,7 wyrazu; dwusyla-

bowych: od 7 do 114,2; trzysylabowych: od 9 do 110), jak i w tempie czytania wiersza (od 9,5 do 133,8). Wyniki te stanowią efekt stosowanych przez dzieci strategii w czytaniu. Najmniej wyrazów w ciągu minuty czytali uczniowie posługujący się strategią analityczno-fonologiczną (17,1%), podczas gdy dzieci stosujące strategie całościowe (82,9%) czytają w znacznie większym tempie. Badania Krasowicz-Kupis dowiodły, że strategie fonologiczne w czytaniu są dominujące w klasie przedszkolnej i na początku klasy pierwszej. Potem stopniowo następuje zmiana w kierunku od strategii fonologicznej do strategii wzrokowej. Dominacja strategii całościowych przypada na okres drugiej klasy.

Według opracowanych nowych norm testu szybkości czytania głośnego uczniów sześciolletniej szkoły podstawowej ustalono, że pod koniec roku szkolnego każdy uczeń danej klasy powinien przeczytać:

- klasa I – 30 wyrazów na minutę;
- klasa II – 53 wyrazy na minutę;
- klasa III – 65 wyrazów na minutę;
- klasa IV – 77 wyrazów na minutę;
- klasa V – 89 wyrazów na minutę;
- klasa VI – 100 wyrazów na minutę³⁵.

Normy te opracowano na podstawie badań przeprowadzonych w 2002 roku, w których uczestniczyło 1950 uczniów klas I–VI ze szkół wielkomiejskich, miejskich i wiejskich z trzech województw: dolnośląskiego, opolskiego i śląskiego. Test składał się z 140 jednosylabowych wyrazów. Przeszedł pełną procedurę standaryzacji oraz weryfikacji.

Poprzez zestawienie wyników badań własnych tempa czytania wyrazów jednosylabowych z normami „Testu pomiaru techniki czytania głośnego” chciano w przybliżeniu określić poziom szybkości i poprawności czytania uczniów klas czwartych.

TABELA 3. Poziom tempa czytania wyrazów jednosylabowych

Badani uczniowie	Tempo czytania (poprawnie przeczytane wyrazy jednosylabowe w ciągu jednej minuty)				
	poniżej 30	30–52	53–64	65–76	77 i więcej
Liczba uczniów	4	4	10	3	14
Procent	11,4	11,4	28,6	8,6	40

Okazało się, że jedynie 40% badanych uczniów klas czwartych osiągnęło ustalone normy tempa czytania określone w „Teście pomiaru techniki czytania głośnego” dla tego poziomu edukacyjnego. Całą grupę badawczą charakteryzowało średnio 67,8 wyrazu jednosylabowego przeczytanego w ciągu minuty, co świadczy o opanowaniu tempa czytania na poziomie trzeciej klasy. Większa część uczniów czy-

³⁵ T. PUŚLECKI: *Test pomiaru techniki czytania głośnego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls 2002.

tała jednak na znacznie niższym poziomie. Uzyskane rezultaty wskazały, że 8,6% badanej grupy czyta na poziomie trzeciej klasy; 28,6% – na poziomie drugiej klasy; 11,4% – na poziomie pierwszej klasy, a 11,4%, czyli czworo uczniów, czytało poniżej poziomu pierwszej klasy. Wyniki indywidualne badanych uczniów wahały się od 16 poprawnie przeczytanych wyrazów na minutę do 123,7. Uczniowie, którzy przeczytali najwięcej słów, znacznie przekroczyli normę tempa czytania dla czwartej klasy – 77 wyrazów, troje uczniów (8,6% badanych) czytało na poziomie czwartej klasy, a pięcioro uczniów (14,3%) – na poziomie piątej klasy.

TABELA 4. Tempo czytania wyrazów jednosylabowych przez dziewczynki i chłopców

Badani uczniowie	Tempo czytania										
	\bar{x}	poniżej 30		30–52		53–64		65–76		77 i więcej	
		liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%	liczba	%
Dziewczynki	67,2	0	0	2	15,4	4	30,8	2	15,4	5	38,5
Chłopcy	68,2	4	18,2	2	9	6	27,3	1	4,5	9	40,9

W badaniach tempa czytania wyrazów jednosylabowych dziewczynki i chłopcy uzyskali bardzo zbliżone wyniki, z niewielką przewagą chłopców: dziewczynki przeczytały średnio 67,2 wyrazu na minutę, a chłopcy – 68,2. Jednak dziewczynki stanowiły bardziej jednorodną grupę, ponieważ ich wyniki były mniej rozproszone. Natomiast wyniki chłopców prezentowały bardzo duży rozrzut. Poniżej 30 wyrazów na minutę czytało 18,2% chłopców (najniższy wynik to 16 wyrazów przeczytanych w ciągu minuty), podczas gdy powyżej 77 wyrazów na minutę czytało 40,9% chłopców. W grupie tej najwyższy uzyskany wynik wynosił 123,7 wyrazu przeczytanego przez minutę. Przyjętą normę w tempie czytania dla czwartej klasy, czyli 77 wyrazów jednosylabowych przeczytanych w ciągu minuty, osiągnęło 38,5% dziewczynek i 40,9% chłopców. Na poziomie trzeciej klasy czytało 15,4% dziewczynek i 4,5% chłopców, na poziomie drugiej klasy – 30,8% uczennic i 27,3% uczniów, na poziomie pierwszej klasy – 15,4% dziewczynek i 9% chłopców, poniżej poziomu pierwszej klasy czytało 18,2% chłopców, natomiast dziewczynki nie uzyskały tak niskich wyników w czwartej klasie szkoły podstawowej.

Ocena tempa czytania wskazuje na liczbę poprawnie przeczytanych słów w czasie minuty, ale nie daje informacji, ile wyrazów, poprawnych i niepoprawnych, zostało przeczytanych w tym czasie oraz ile popełniono błędów. Przykładowo, dziecko, które przeczytało poprawnie 30 wyrazów w wolnym tempie, otrzymało taki sam wynik jak dziecko, które w tym samym czasie przeczytało 39 słów, ale 9 błędnie. Dlatego uzasadnione jest wprowadzenie dodatkowego wskaźnika oceniającego umiejętność czytania, jakim jest poprawność. Poprawność czytania to proporcja prawidłowo przeczytanych wyrazów do ogólnej ich liczby, przeczytanej w ciągu jednej minuty³⁶. Wskaźniki poprawności mieszczą się w granicach od 0 do 1.

³⁶ Ibidem, s. 273.

W kolejnych tabelach zostały zamieszczone – obok liczby poprawnie przeczytanych wyrazów w ciągu jednej minuty – liczbowe wyniki wszystkich przeczytanych wyrazów, co wskazuje również na liczbę popełnionych błędów w czytanych zestawach wyrazów i w wierszu (tabela 5.) oraz na poprawność w zakresie ich czytania (tabela 6.).

TABELA 5. Wszystkie wyrazy przeczytane i wyrazy poprawnie przeczytane w ciągu jednej minuty

Uczeń	Przeczytane wyrazy w ciągu jednej minuty							
	wyrazy jednosylabowe		wyrazy dwusylabowe		wyrazy trzysylabowe		wiersz	
	wszystkie przeczytane	poprawnie przeczytane	wszystkie przeczytane	poprawnie przeczytane	wszystkie przeczytane	poprawnie przeczytane	wszystkie przeczytane	poprawnie przeczytane
Błażej	99	99	96	96	86	85	112,2	112,2
Szymon	55	54	33	32	27	27	49	47,3
Mikołaj1	88	88	64	62	63	62	97,7	97,7
Rafał1	123,7	123,7	114,2	114,2	110	110	133,8	133,8
Mikołaj2	75	73	62	56	62	56	87	84
Kamil1	63	60	44	39	50	49	60	53
Mateusz1	106	106	89	89	72	71	87	85,5
Bartek1	16	16	13	11	10	9	12,7	9,4
Jola	67	67	60	58	61	58	77,3	76
Mateusz2	66	60	52	47	51	46	64,4	62,2
Bartek2	23	21	14	7	16	14	17,7	11,5
Paweł	59	58	53	45	40	35	68,2	67
Ewelina	67	66	67	63	76	73	108,7	103,1
Nikola	82	80	83	79	84	83	133,8	131,5
Ela	85	84	94	93	93	93	108,7	106,8
Patryk1	36	33	22	22	23	22	41,9	38,3
Jakub	99	99	90	90	82	81	108,7	108,7
Sandra	54	45	53	42	46	37	58	44
Karolina	59	55	57	50	58	55	89,2	86,1
Grzesiu	27	26	20	19	17	17	20,7	17,8
Marlena	59	57	51	47	38	31	58,9	50,8
Rafał2	91	90	83	79	72	67	102,3	95,2
Łukasz	53	53	43	42	46	46	77,3	77,3
Witek	24	21	24	22	20	17	27,1	21
Bartek3	55	54	66	62	56	54	79	79
Kamil2	99	98	93	92	88	88	112,2	112,2
Natalia1	57	55	42	38	39	36	58	53
Weronika	53	50	53	42	50	44	74	63,8
Paulina	62	62	64	64	62	61	79	79
Natalia2	86	86	70	66	58	57	66,9	65,7
Klaudia	84	83	69	64	61	58	96,6	95

Bartek4	123,7	123,7	87	87	74	73	124,2	124,2
Kamil3	96	96	72	69	78	78	99,4	99,4
Patryk2	48	47	40	39	32	31	41,4	39,2
Angelika	85	83	88	81	73	72	94	84,3

TABELA 6. Podsumowanie wyników – poprawność czytania

Spis wyrazów	Poprawność czytania		
	\bar{x}	minimum	maksimum
Wyrazy jednosylabowe	0,97	0,83	1
Wyrazy dwusylabowe	0,94	0,79	1
Wyrazy trzysylabowe	0,96	0,80	1
Wiersz	0,95	0,75	1

Najwyższy wskaźnik poprawności dzieci uzyskały podczas czytania wyrazów jednosylabowych – wyniósł on 0,97. Czytanie wyrazów jednosylabowych jest poprawniejsze zarówno u dzieci stosujących w czytaniu metodę głoskowania, jak i u dzieci czytających metodą całościową z tej prostej przyczyny, że prawdopodobieństwo popełnienia błędów w słowach krótszych jest mniejsze. Strategia fonologiczna pozwala na dokładniejszą zamianę liter na głoski, a następnie poprawną syntezę. Całościowe rozpoznawanie wyrazów jednosylabowych przez uczniów słabiej posługujących się tą techniką czytania jest nie tylko szybsze, ale również poprawniejsze niż wyrazów dłuższych. Natomiast uczniowie posługujący się sprawnie metodą całościową szybko i poprawnie czytają wszystkie wyrazy i wiersz. Wskaźniki czytania wszystkich wyrazów i wiersza mają bardzo zbliżoną wartość. Bez błędnie wyrazy jednosylabowe (wskaźnik poprawności wynoszący 1) przeczytało 31,4% dzieci, wyrazy dwusylabowe, podobnie jak trzysylabowe – 20% uczniów, a wiersz – 25,7% dzieci.

Na potrzeby analizy przyjęto klasyfikację błędów Krasowicz-Kupis, dzieląc je na: błędy czasowe i zniekształcenia, czyli substytucje semantyczne i substytucje wzrokowe.

TABELA 7. Błędy w czytaniu

Spis wyrazów	Błędy czasowe			Zniekształcenia					
				substytucje semantyczne			substytucje wzrokowe		
	\bar{x}	minimum	maksimum	\bar{x}	minimum	maksimum	\bar{x}	minimum	maksimum
Wyrazy jednosylabowe	3,71	0	21	0,085	0	1	1,4	0	8
Wyrazy dwusylabowe	3,94	0	25	0,2	0	2	3,14	0	12
Wyrazy trzysylabowe	3,97	0	26	0,74	0	3	1,42	0	7
Wyrazy łącznie	3,87	–	–	0,34	–	–	1,98	–	–
Wiersz	4,62	0	36	1,85	0	9	1,82	0	8

W trakcie czytania uczniowie popełniali najczęściej błędów czasowych. Sytuacja ta dotyczyła przede wszystkim dzieci stosujących technikę czytania opartą na głoskowaniu (17,1% dzieci). W czytaniu wyrazów ta grupa uczniów popełniła około 65% wszystkich błędów czasowych, a w czytaniu wiersza – około 89%. Błędy czasowe polegały na literowaniu, powtórzeniach i pauzach wewnątrzwyrazowych. Spośród pozostałych dzieci każdy z uczniów nie popełnił więcej błędów niż cztery błędy czasowe podczas czytania dowolnej listy wyrazów czy wiersza. Błędy czasowe popełniane przez te dzieci miały inny charakter. Polegały one głównie na powtarzaniu sylab lub wyrazów i często były efektem autokorekty czytanego wyrazu. W czytaniu tekstu – w porównaniu z czytaniem wyrazów – liczba błędów czasowych była wyższa i oprócz rzadkich powtórzeń sylab, powtórzeń wyrazów, pojawiały się również powtórzenia fraz w celu autokorekty czytanego wyrazu. Błędy czasowe w ogóle nie pojawiały się przy czytaniu wyrazów i wiersza u 11,42% dzieci.

Obie grupy błędów o charakterze zniekształceń występowały w czytaniu wiersza w podobnej ilości: substancje wzrokowe – 49,60%, substancje semantyczne – 50,40%. Niewielka liczba substytucji semantycznych wynikała z poprawnego odczytywania wyrazów powiązanych ze sobą na podstawie kontekstu (15,59%). Znacznie więcej substytucji semantycznych wystąpiło w czytaniu wiersza (84,41%), ponieważ są one uwarunkowane kontekstem językowym. Podczas czytania utworu, którego treść jest bliska doświadczeniom dzieci, próbowały one odgadywać wyrazy na podstawie kontekstu, przez co stosunkowo często zdarzały się tego rodzaju błędy.

W czytaniu wyrazów substytucje wzrokowe stanowiły 85,36% wszystkich błędów polegających na zniekształceniach w czytaniu, a substytucje semantyczne – 14,64%. Najmniej substytucji semantycznych uczniowie popełnili w czytaniu wyrazów jednosylabowych – 8,33%, więcej w wyrazach dwusylabowych – 19,44%, a najczęściej w wyrazach trzysylabowych – 72,23%. Oto przykładowe błędy: „brudy” – „brudny”, „kocur” – „kocurek”, „Kamila” – „Kamil”, „maślanka” – „maślana”, „czereśnie” – „czereśnia”.

Najczęstszymi substytucjami wzrokowymi w czytaniu wyrazów były błędy wynikające z wpływu sąsiednich wyrazów. Stanowiły one 27,75% wszystkich substytucji wzrokowych w czytaniu tego materiału. Błędy te polegały na zamianie liter z wyrazów sąsiednich, kojarzonych na podstawie podobieństwa wzrokowego. Oto przykładowe błędy:

kok – <u>ko</u> t	brawa – <u>br</u> awa	pisaki – <u>pi</u> sanki
kat – <u>ka</u> t	barwa – <u>br</u> awa	pisanki – <u>pi</u> sanki
plama – <u>pl</u> ama	kurki – <u>ku</u> rki	piłeczka – <u>pi</u> łeczka
palma – <u>pa</u> lma	kruki – <u>ku</u> rki	pałeczka – <u>pi</u> łeczka

Kolejnymi substytucjami wzrokowymi były błędy polegające na zamianie samogłosek (10%), takie jak: „krem” – „kram”, „łaska” – „łuska”, „soda” – „sada”, „medale” – „madele”, „korale” – „karale”, „morela” – „marela”.

Następna grupa błędów obejmowała upraszczanie zbiegu spółgłosek (9%), które sprawiały dzieciom trudność w odczytaniu, przez wstawianie dodatkowej samogło-

ski lub opuszczanie jednej ze spółgłosek. Oto przykładowe błędy: „szlif” – „szalif”, „szpak” – „szypak”, „szczyt” – „szyt”, „kły” – „kiły”, „wargi” – „wagi”, „fabryka” – „faryka”.

Inwersje stanowią kolejną grupę błędów popełnianych przez uczniów podczas czytania (7,65%). Polegały na odwróceniu kierunku czytania całego lub części wyrazu. Dzieci czytały odwrotnie litery w sylabach, sylaby w wyrazach bądź całe krótkie wyrazy, przestawiały kolejność liter. Oto przykładowe błędy: „kęs” – „sęk”, „wrotki” – „wtorki”, „kruczy” – „kurczy”, „kadra” – „karda”, „rajca” – „racja”.

Najmniej liczna była grupa błędów w czytaniu polegających na zamianie głosek „b”, „d”, „p”, „g” (1,91%) oraz błędów, które wiążą się z pomijaniem części wyrazu (0,95%). Oto przykłady mylenia głosek „b”, „d”, „p”, „g”: „soda” – „soba”, „klępa” – „klęba”, „bębenki” – „gęgenki”, „bałagan” – „gałagan”. Oto przykładowe błędy przejawiające się pominięciem części wyrazu: „barwa” – „rwa”, „łopata” – „łopa”.

W związku z tym, że badani uczniowie poznali wiersz Danuty Wawiłow *Katolicyści* na lekcjach języka polskiego, neologizmy zawarte w tekście utworu zostały przez autorki badań uznane za znane uczniom słowa, a zatem w ocenie potraktowano je jak każde pozostałe wyrazy (zgodnie z przyjętą w badaniach klasyfikacją popełnianych błędów).

W czytaniu wiersza największą liczbę substytucji wzrokowych stanowiły zamiany wyrazów na inne (54,68%), np. „przycupnęli” – „przytupnęli”, „patyków” – „ptaków”, „potoków”; „robota” – „sobota”, „obrzucają” – „obracają”, „szyszkami” – „myszkami”, „błoci stów” – „braciszków”. Były one zamieniane na podstawie podobieństwa znaczenia lub formy wyrazu bądź kontekstu z zachowaniem sensu czytanego fragmentu. Błędy polegające na zamianie wyrazów na pseudowrazy stanowiły substytucje wzrokowe – 28,1% (np. „obrzucają” – „obuwają”, „podwórzu” – „pagórze”), upraszczanie zbiegu spółgłosek – 12,5% (np. „szyszkami” – „szykami”, „szyszami”, „szyszkowości” – „szykowości”), oraz mylenie głosek „b”, „d” – 4,68% (np. „obrzucają” – „odrzucają”).

Błędy popełniane przez dzieci mogą świadczyć o deficytach w zakresie percepcji wzrokowej i słuchowej. Zaburzenia percepcji wzrokowej powodują trudności w różnicowaniu, zapamiętywaniu i odtwarzaniu liter. Dzieci myliły litery podobne, różniące się jedynie drobnymi elementami graficznymi: „ą” – „o”, „m” – „n”, „u” – „w”, „l” – „t”, „l” – „ł”, „e” – „c”, „h” – „k”. Miały trudności w wizualnym różnicowaniu w wyrazie podobnych układów literowych, takich jak: „ba” – „ab”, „ba” – „bo”, „da” – „ad”, a także w kojarzeniu litera – odpowiedni dźwięk, zgadywały podczas czytania znaczenie wyrazów, czytały „z pamięci”. Popełniały błędy takie, jak: przekręcanie końcówek, niedokładne odczytywanie, konfabulacje. Trudności te wskazują na zaburzenia aspektu kierunkowego percepcji wzrokowej, który ma duże znaczenie w procesie czytania i często łączy się z zaburzeniami orientacji przestrzennej. Aspekt kierunkowy spostrzegania wiąże się, z jednej strony, z analizą i syntezą wzrokową, z drugiej zaś – z orientacją przestrzenną. Zaburzenia orientacji przestrzennej i percepcji wzrokowej uniemożliwiają dziecku prawidłowe rozpozna-

wanie liter o kształtach asymetrycznych, zarówno w stosunku do osi pionowej, jak i poziomej („m” – „n”, „t” – „l”, „d” – „b”), utrudniając w znacznym stopniu czytanie. Dzieci podczas czytania mogą czytać „na pamięć”, często zgadują, przestawiają lub opuszczają litery, sylaby, końcówki wyrazów lub nawet całe wyrazy. Zamieniają wyrazy na inne (sensowne lub bezsensowne). Czytają bardzo wolno, często nierytmicznie, bardzo szybko się męczą. Dzieci z zaburzeniami percepcji wzrokowej i orientacji przestrzennej w czasie czytania „gubią się” w tekście, ponieważ opuszczają lub powtarzają jego fragmenty³⁷.

Jeśli dziecko, stosując technikę głoskowania w czytaniu, prawidłowo rozpoznaje pojedyncze litery w wyrazie, a błędy powstają przy próbie syntezy, to prawdopodobnie popełnia błędy na poziomie percepcji słuchowej. Mogą one wynikać z trudności w dokonywaniu syntezy słuchowej. Do innych objawów zaburzeń percepcji słuchowej zalicza się: długo utrzymującą się technikę literowania, nieuwzględnianie znaków przestankowych, opuszczanie liter, mylenie wyrazów o podobnym brzmieniu, zniekształcanie słów, trudności w rozumieniu przeczytanej treści będące efektem niedokładnego rozumienia określeń słownych³⁸. Według Barbary Zakrzewskiej dzieci z zaburzoną percepcją słuchową z trudem przechodzą od literowania czy sylabizowania do czytania całościowego, toteż zdarza się, że jeszcze w czwartej i piątej klasie uczniowie ci nie potrafią nauczyć się płynnego i całościowego czytania³⁹.

Do oceny rozumienia czytanego tekstu posłużono się testem zawierającym krótkie opowiadanie i spis wyrazów pytań. Do każdego z pytań podane były cztery odpowiedzi, w tym tylko jedna prawidłowa.

TABELA 8. Wyniki testu czytania ze zrozumieniem

Badani uczniowie	Liczba błędów							
	0	1	2	3	4	5	6	7
Liczba uczniów	16	9	6	4	–	–	–	–
Procent	45,7	25,7	17,1	11,4	–	–	–	–

Test czytania ze zrozumieniem rozwiązało bezbłędnie 45,7% uczniów, jednej złej odpowiedzi udzieliło 25,7% dzieci, dwa razy błędnie odpowiedziało 17,1% badanych, a trzech, czyli największej liczby błędnych odpowiedzi udzieliło 11,4% uczniów.

Znaczna większość dzieci, około 88,6% całej grupy, odpowiedziała poprawnie na ostatnie pytanie testu, co świadczy o rozumieniu istotnego sensu przeczytanego tekstu i wyciąganiu prawidłowych wniosków, które nie zostały podane bezpośrednio.

³⁷ W. SZYMAŃSKA: *Trudności w uczeniu się uwarunkowane zaburzeniami spostrzeżeń wzrokowych*. W: *Terapia pedagogiczna. Wybrane zagadnienia*. Red. E.M. SKOREK. T. 1. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls 2004, s. 45–48.

³⁸ A. BIELECKA, U. KARSKA, E. MYTYCH: *Zaburzenia percepcji słuchowej*. W: *Terapia pedagogiczna...*, s. 29–35.

³⁹ B. ZAKRZEWSKA: *Reedukacja dzieci z trudnościami w czytaniu i pisanii*. Warszawa, WSiP 1976, s. 19–20.

nio w tekście. Błędnie odpowiedzi na pytania od 1. do 6. (80% wszystkich błędnie udzielonych odpowiedzi) wskazują na problem z wyodrębnieniem z tekstu niektórych faktów, jednak dzieciom zazwyczaj nie przeszkadzało to w zrozumieniu myśli przewodniej tekstu. Może to być związane z brakiem automatyzacji w dekodowaniu. Uczniowie z niskimi wynikami w tempie czytania uzyskali również najniższe wyniki w teście czytania ze zrozumieniem, które są mimo wszystko stosunkowo wysokie w porównaniu z poziomem dekodowania. Może to być spowodowane trafnym odgadywaniem na podstawie bogatego zasobu słownikowo-pojęciowego badanych.

Uczniów z największymi trudnościami w czytaniu poddano próbie obserwacji ruchów gałek ocznych w celu wstępnych poszukiwań przyczyn ich problemów. Wybrani uczniowie uzyskali bardzo niskie wyniki w badaniu tempa czytania: Bartek1 – średnio 12 wyrazów w czytaniu list wyrazów na minutę i 12,7 wyrazu w czytaniu wiersza; Bartek2 – 14 wyrazów w czytaniu list wyrazów, 11,5 wyrazu w czytaniu wiersza; Witek – 20 wyrazów w czytaniu list wyrazów, 20,7 wyrazu w czytaniu wiersza; Grzesiu – 21 wyrazów w czytaniu list wyrazów, 20,7 wyrazu w czytaniu wiersza; Szymon – 38 wyrazów w czytaniu list wyrazów, 49 wyrazów w czytaniu wiersza; Patryk2 – 39 wyrazów w czytaniu list wyrazów, 41,4 wyrazu w czytaniu wiersza; Sandra – 41 wyrazów w czytaniu list wyrazów i 44 wyrazy w czytaniu wiersza. Bartek1, Witek, Grzesiu i Szymon stosują w czytaniu technikę głoskowania z dominacją błędów czasowych polegających na literowaniu, powtarzaniu głosek i pauzach wewnątrzwyrazowych. Uczniowie dokonywali poprawnej syntezy wyrazów z bardzo niewielką liczbą błędów o charakterze substytucji wzrokowych polegających na zamianie głosek podobnie wyglądających i pomijaniu głosek w wyrazach. Bartek2 przy stosowaniu strategii głoskowania prawidłowo rozpoznał pojedyncze litery w wyrazie i dokonał poprawnej syntezy, jednak zdarzyło mu się kilkakrotnie literować, zanim jej dokonał. W czytaniu wyrazów dwusylabowych pojawiło się znacznie więcej substytucji wzrokowych. Patryk2 częściowo głoskował z prawidłową syntezą, a częściowo stosował technikę mieszaną, tzn. część wyrazu literował, a resztę sylabizował, szczególnie w czytaniu wyrazów trzysylabowych (np. „p – a – gó – rek”, „d – r – a – bi – na”, „ł – a – ko – my”, „b – ę – ben – ki”). Sandra natomiast popełniła najwięcej błędów wzrokowych w całej grupie badawczej – są to błędy polegające na zamianie samogłosek, przestawianiu i pomijaniu głosek.

W celu oceny ruchów gałek ocznych posłużono się testem do sprawdzenia percepcji wzrokowej, który należy do baterii diagnostycznych oceny przetwarzania bodźców sensorycznych. Zbadano ruchy gałek ocznych w płaszczyźnie czołowej, poprzecznej i diagonalnej. Sprawdzono również ruchy śledzące gałek ocznych w zakresie szybkiej lokalizacji, przekraczania środkowej linii ciała oraz konwergencji. Do określenia rodzaju ruchu oczu zastosowano trzystopniową skalę: prawidłowe, lekko nieregularne i zdecydowanie nieregularne.

U każdego z uczniów zaobserwowano lekko nieregularne ruchy gałek ocznych przynajmniej w jednej z części testu. U Bartka1 lekko nieregularne ruchy dostrzeżono podczas przekraczania linii środka i szybkiej lokalizacji, u Bartka2 natomiast

wystąpiły one w płaszczyźnie czołowej oraz w szybkiej lokalizacji. Grześ i Witek ujawniali lekko nieregularne ruchy oczu w czasie szybkiej lokalizacji; Patryk2, podobnie jak Sandra – podczas sprawdzania ruchów w dół i w górę oraz szybkiej lokalizacji.

Nieregularne ruchy oczu mogą wskazywać na zaburzenia posturalno-okoruchowe, a więc na deficyty w zakresie percepcji wzrokowej. Zdaje się to potwierdzać rodzaj błędów popełnianych w czasie czytania przez tę grupę dzieci. Uczniowie z trudnościami w dekodowaniu niewątpliwie wymagają dodatkowej diagnozy sprawdzającej, gdzie tkwi przyczyna ich trudności w czytaniu.

Podsumowanie

Uzyskane wyniki badań nie napawają optymizmem, ponieważ tylko 40,9% badanych uczniów klas czwartych osiągnęło przewidzianą normę dla tego poziomu edukacyjnego podczas badania tempa czytania wyrazów jednosylabowych. Niestety, ponad połowa badanych czyta poniżej normy, z tego 8,6% uczniów na poziomie trzeciej klasy; 28,6% – na poziomie drugiej klasy; 11,4% – na poziomie pierwszej klasy; 11,4% (4 dzieci) – poniżej poziomu pierwszej klasy.

Uczniowie, którzy uzyskali najwyższe wyniki w tempie czytania, posługują się sprawnie strategią całościową w czytaniu, a liczba popełnianych przez nich błędów jest minimalna. Grupa ta osiągnęła również najwyższe wyniki w rozumieniu czytanego tekstu. Najniższe wyniki w tempie czytania uzyskali uczniowie posługujący się strategią analityczną i fonologiczną w czytaniu, polegającą na sekwencyjnej zamianie liter na poszczególne głoski, a następnie na łączeniu ich w wyraz. Niskie wyniki dekodowania przekładają się na trudności w czytaniu ze zrozumieniem. Dzieci cały wysiłek skupiają na technicznej stronie czytania, co wpływa niekorzystnie na przyswojenie treści czytanego tekstu. Część uczniów, przy względnie niskich rezultatach w dekodowaniu tekstu, uzyskała dobre wyniki w rozumieniu czytanego tekstu. Może to być spowodowane trafnym odgadywaniem znaczeń na podstawie posiadanego przez uczniów bogatego zasobu słownikowo-pojęciowego.

Wyniki uzyskane na podstawie analizy błędów popełnianych przez dzieci w czytaniu wykazują, że najwięcej błędów czasowych polegających na literowaniu, powtórzeniach i pauzach międzywyrazowych popełniają dzieci, które podczas czytania posługują się strategią fonologiczną. Technika głoskowania pozwala im na względnie poprawne odczytanie wyrazu, dlatego w czytaniu pojawia się mniej błędów o charakterze substytucji semantycznych i wzrokowych. Odwrotna sytuacja charakteryzuje czytanie dzieci posługujących się mniej sprawnie strategią całościową w czytaniu. Liczba substytucji semantycznych i wzrokowych znacznie wzrasta w tym przypadku.

Uzyskane wyniki wskazują, że płeć w niewielkim stopniu różnicuje osiągnięcia w czytaniu dzieci w czwartej klasie szkoły podstawowej. Chłopcy osiągnęli nieznacznie lepsze wyniki w tempie czytania wyrazów jednosylabowych.

Rezultaty badania poziomu opanowania sprawności czytania uczniów czwartych klas ujawniły, że trzeba wnikliwie poszukiwać przyczyn trudności w czytaniu dzieci. Najistotniejsze, żeby objąć wczesną opieką te dzieci, które uzyskały najniższe wyniki, lub przyspieszyć czas rozpoczęcia terapii, jeśli jeszcze nie zostały podjęte działania w tym kierunku. Należy zapobiec dalszym negatywnym skutkom istniejących problemów. Podjęte próby zbadania ruchów gałek ocznych wykazały ich nieregularność w niektórych zakresach, co może wskazywać na deficyty w zakresie percepcji wzrokowej i sugerować dalszy kierunek prowadzonych badań. Poznanie bowiem mechanizmu powodującego trudności w czytaniu pozwoliłoby na indywidualne dostosowanie odpowiedniej terapii do potrzeb uczniów.