

Zuzanna Zbróg

W poszukiwaniu najlepszej strategii nauki czytania

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 18,
119-143

2009

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.

Zuzanna Zbróg

W POSZUKIWANIU NAJLEPSZEJ STRATEGII NAUKI CZYTANIA

Pedagodzy zarówno przedszkolni, jak i wczesnoszkolni od lat borykają się z problemami związanymi z efektywnym nauczaniem czytania, a właściwie z problemami pojawiającymi się podczas towarzyszenia dzieciom w nabywaniu tej skomplikowanej umiejętności. Nieodłącznym dylematem większości refleksyjnych praktyków jest skuteczność wybranej metody nauki czytania, a tak naprawdę – żeby nie odbiegać zbyt od realiów edukacyjnych – metody narzuconej przez polskie elementarze.

Sporo zamętu w świadomości nauczycieli wywołały nieodpowiedzialne publikacje na temat efektywności metod nauki czytania, w których autorzy wyrażali o nich opinie odwołując się nie do empirycznych badań pedagogicznych, ale bazując na pobieżnych artykułach o charakterze popularnym lub opiniach pozbawionych merytorycznej podbudowy. Także niektóre, czasem nienajlepszej jakości przewodniki metodyczne, pojawiające się na rynku bez jakiegokolwiek kontroli, popularyzują nieefektywne, a nawet szkodliwe metody nauki czytania lub mechaniczne strategie postępowania w pracy z dzieckiem w postaci ścisłej metodycznej instrukcji.

Wiele zbyt pochopnych wywodów, dotyczących zarówno pozytywów, jak i negatywów stosowania określonych metod nauki czytania w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, wynika także z tego, że pedagodzy i/lub psycholingwiści przenosili wprost na grunt polski wyniki badań nad czytaniem prowadzone w innych językach, głównie w języku angielskim.

Jednak różnice między językiem polskim i angielskim powodują, że trzeba z rezerwą podchodzić do niektórych analiz naukowych dotyczących procesu czytania i rozumienia tekstu w różnych krajach. Zdaniem B. Ročławskiego¹ pismo angielskie,

¹ B. Ročławski, *O zaniedbaniach i zaniechaniach w edukacji językowej i matematycznej dzieci*, w: *Zaniechane i zaniedbane obszary edukacji w szkole*, pod red. M. Sušwiłło, Olsztyn 2006, s. 172.

mimo iż występują w nim litery, jest w zasadzie pismem ideograficznym (niemal obrazkowym), gdyż związek między literami a fonemami² jest niewielki. Stało się tak dlatego, iż – jak twierdzi tenże autor – na przestrzeni wieków³ zapisy literowe nie ulegały zmianom lub zmiany te były niewielkie, zaś postać fonemowa (głoskowa) uległa w tym czasie znacznym przekształceniom. Także język polski nie jest już pismem typowo alfabetycznym. Powszechnie uważa się, że w naszym języku literze/dwuznakowi odpowiada jedna głoska, a przecież nie zawsze tak jest. Rzadko jednak nauczyciele/studenci dysponują większą niż przeciętna wiedzą merytoryczną na temat związków między literami a fonemami⁴.

Oprócz więc pomysłów co do kierunków badań empirycznych, konieczne stało się zweryfikowanie wyników badań angielskich i amerykańskich w warunkach polskiej szkoły czy przedszkola.

Prawa rozwojowe mózgu a początki czytania w wieku przedszkolnym

Podstawowym problemem w początkowej nauce czytania dzieci jest nieuwzględnianie przez polski system edukacji praw rozwojowych mózgu dziecka: kierunek postrzegania przebiega od całości do części (od wyrazu do litery), a nie odwrotnie. Wynika z tego, że kierunek postrzegania wyrazów, a więc uczenia się czytania, także powinien przebiegać od całości do części⁵.

Zdaniem pedagogów dla małego dziecka wyraz jest całością. Nie podejrzewa ono, że słowo składa się z mniejszych segmentów, cząstek: „Jeżeli tak jest, jeżeli dla dziecka wyraz jest całością, to dlaczego wbrew naturze, wbrew logice, zmuszamy dzieci najpierw do głoskowania, potem do sylabizowania, zamiast zacząć od czytania całościowego?”⁶.

Psychologia także dostarcza podstaw teoretycznych do takiego ujmowania problemu. Teoria Gestalt oraz teoria neogenezy Spearmana zwracają uwagę na to, że człowiek

² Fonem (najmniejsza jednostka systemu językowego) to w uproszczeniu głoska. Fonemy to grupa głosek, których wymiana w wyrazie nie powoduje zmian znaczeniowych. Nie wszystkie cechy głoski muszą przechodzić do fonemu, np. ubezdźwięcznienie (realizacja zależy od sąsiedztwa) – przykładowo litera „d” oznacza fonem /d/ w wyrazie: *dom* i fonem /t/ w wyrazie: *budka*, wym. *butka*.

³ Pismo angielskie zaczęło kształtować się w wieku X naszej ery.

⁴ Szerzej na ten temat w: B. Rocławski *O zaniedbaniach i zaniechaniach w edukacji językowej i matematycznej dzieci*; J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku*, Kraków 2005, *Kocham uczyć czytać*, Kraków 2006. Sytuacja zapewne jeszcze bardziej pogorszy się w obecnym systemie przygotowania do zawodu nauczyciela, gdyż z programów studiów licencjackich niektórych uczelni pedagogicznych zupełnie zniknęły przedmioty dotyczące podstaw wiedzy merytorycznej nauczycieli (np. nauczania języka polskiego).

⁵ Zob. B. Rocławski, *Nauka czytania i pisanie*, Gdańsk 1990; I. Majchrzak, *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, Warszawa 1995.

⁶ E. Okręglicka-Forysiak, *Dysleksja w Polsce. Efekt nieharmonijności rozwoju czy zaniedbania pedagogicznego?*, w: *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka*, pod red. A. Czapiği, Toruń 2004, s. 175.

ma naturalną tendencję do ujmowania całości. Dopiero następnym etapem poznania jest analiza i ustalenie związków zachodzących między spostrzeżonymi elementami na podstawie wiedzy wynikającej z dotychczasowych doświadczeń⁷. Biorąc pod uwagę powyższe teorie J. C. Raven wyróżnił pięć stadiów jakościowych zachodzących w toku rozwoju możliwości intelektualnych, całkowicie potwierdzając tym samym, że prawdopodobnie najbardziej efektywnym sposobem uczenia się czytania jest metoda globalna, która sprawdza się w wielu systemach oświatowych na świecie⁸.

Jednak stosowania globalnej metody nauki czytania, powszechnej w krajach angielskojęzycznych, nie można bezkrytycznie przenieść na grunt polski, gdyż język polski jest językiem fleksyjnym. Dla dzieci uczących się czytać globalnie w języku polskim różne formy gramatyczne tego samego słowa – np. *stół*, *na stole*, *pod stołem*, *stołu* – to różne wyrazy. Dlatego też metody nauki czytania np. G. i J. Domanów⁹ nie nadają się do przeniesienia do polskiego systemu edukacji bez niezbędnych zmian. Ze względu właśnie na funkcjonujące w języku polskim deklinacje, koniugacje, zdrobnienia itp., należałoby wzbogacić tę metodę między innymi (bo to nie jedyne ograniczenie) o znajomość fonetyki, co sugerują choćby B. Rocławski, H. Dobrowolska-Bogusławska, J. Cieszyńska¹⁰.

W badaniach polskich ustalono też, że dzieci rozpoczynające naukę czytania – bardziej niż dzieci angielskojęzyczne – kierują się świadomością fonologiczną¹¹. W miarę zdobywania biegłości w czytaniu obniża się jej znaczenie. Ma to związek ze zmianą strategii czytania: z fonologicznej (najczęściej w Polsce stosuje się metody o charakterze analityczno-syntetycznym oparte na głoskowaniu) na strategię czytania globalnego.

Analizy badawcze wykazały, że polskie dzieci uczące się czytać nie przechodzą przez fazę logograficzną charakterystyczną dla dzieci angielskojęzycznych (czyli fazę czytania globalnego opartego na odgadywaniu wyrazów po wyglądzie lub na podstawie kontekstu), ale rozpoczynają czytanie od strategii fonologicznych (wykorzystując relację litera-głoska, co prowadzi do dominacji głoskowania). Następny etap jest etapem przejściowym między analitycznym czytaniem fonologicznym a globalnym czytaniem wyrazowym (dominuje sylaba i większe części wyrazowe, czasami wyrazy), a etap III to już dominacja strategii całościowych: wyrazowych i frazowych¹².

⁷ E. Okręglika-Forysiak, *Dysleksja w Polsce. Efekt nieharmonijności rozwoju czy zaniedbania pedagogicznego?*

⁸ Zob. J. C. Raven, J. H. Courth, *Podręcznik do testu Matrycy Ravena oraz Skala Słownikowych*, Warszawa 1998.

⁹ Zob. G. Doman, J. Doman, *Jak nauczyć małe dziecko czytać. Cicha rewolucja*, Bydgoszcz 1992.

¹⁰ Zob. B. Rocławski, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1986, *Nauka czytania i pisanie, O zaniedbaniach i zaniechaniach w edukacji językowej i matematycznej dzieci*; H. Dobrowolska-Bogusławska, *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego*, Warszawa 1991; J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku, Kocham uczyć czytać*.

¹¹ Zob. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, Lublin 2004.

¹² Zob. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*,

Także wyniki badań E. Arciszewskiej potwierdzają, że polskie 4-,5-latki nie rozpoznają wyrazów całościowo, po ogólnym wyglądzie. Jeśli posiadają one jakąkolwiek, choćby szczątkową wiedzę alfabetyczną oraz umiejętność dokonywania analizy i syntezy słuchowej, próbują z niej korzystać podczas prób dekodowania wyrazów¹³.

Wczesna nauka czytania a rozwój dziecka

J. Cieszyńska stwierdza: „Najlepszy czas na poznanie kodu pisanego przypada na sam początek wieku przedszkolnego”¹⁴. Wieloletnie badania i doświadczenia nad umiejętnością czytania prowadzone m.in. w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii i Nowej Zelandii udowodniły, że małe dzieci mogą „nauczyć się czytać równie łatwo, jak nauczyć się mówić, a nawet łatwiej, gdyż zdolność widzenia rozwija się wcześniej niż umiejętność mówienia”¹⁵. „Jeśli malutkie dziecko zobaczy daną rzecz, dotknie jej, posmakuje, usłyszy jej nazwę i zobaczy jak się pisze, może nauczyć się ją wymawiać, kojarzyć i czytać. Naukę czytania malutkiego dziecka należy połączyć ze stymulowaniem wszystkich zmysłów, a mianowicie: wzroku, słuchu, węchu, dotyku i smaku”¹⁶. Polskie badania także potwierdzają, że bodźce wielozmysłowe są lepiej zapamiętywane przez dzieci niż wrażenia wzrokowo-słuchowe¹⁷.

W Polsce od wielu lat naukę czytania w wieku przedszkolnym propagują B. Roślowski, M. Bogdanowicz, I. Majchrzak, J. Cieszyńska, E. Arciszewska. Dlatego obecnie coraz bardziej powszechną tendencją jest opanowanie umiejętności czytania możliwie najwcześniej.

Wczesna nauka czytania jest bezcenną umiejętnością, mającą niezaprzeczalnie (udowodniony już w badaniach empirycznych) ogromny wpływ na rozwój intelektualny (zwłaszcza językowy) i emocjonalno-społeczny dziecka. Jak dowodzi J. Cieszyńska¹⁸ – psycholog, logopeda i językoznawca – dziecko, które wczesnie opanuje sztukę czytania (już w wieku przedszkolnym) ma większy zasób słów niż jego nieczytający rówieśnicy, potrafi lepiej koncentrować się na różnorodnych zadaniach, szybko uczy się reguł, umiejętności dokonywania ogólnych operacji umysłowych,

Lublin 1999, *Rozwój świadomości językowej dziecka*; K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Białyłtok 2004; M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej*, w: *Podstawy neurologopedii*, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szelaż, G. Jastrzębowskiej, Opole 2005.

¹³ Zob. E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Warszawa 2002.

¹⁴ J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*, s. 12.

¹⁵ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000, s. 15.

¹⁶ Tamże, s. 15.

¹⁷ Zob. J. Cieszyńska, *Metody wywoływania głosek*, Kraków 2003; E. Okręglicka-Forysiak, *Dysleksja w Polsce. Efekt nieharmonijności rozwoju czy zaniedbania pedagogicznego?*

¹⁸ Zob. J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*.

takich jak: identyfikowanie, różnicowanie, klasyfikowanie, szeregowanie i dokonywanie kategoryzacji (uznawanych za wskaźniki inteligencji), a przede wszystkim – pozytywnie myśli o sobie i swoich możliwościach. „Pobudzanie mózgu właśnie w tym okresie wczesnodziecięcym decyduje o jego optymalnym rozwoju, o tym, jak dziecko będzie się uczyło, czytało, rozwijało intelektualnie”¹⁹.

Badania kliniczne udowadniają, że wczesna nauka czytania powoduje znaczny rozrost części spoidła wielkiego w mózgu, zwanej *istmus*, czego efektem jest polepszenie sprawności współpracy w obrębie półkul mózgowych. Decyduje to o skali globalnego rozwoju dziecka i wykorzystania jego wrodzonych zdolności poznawczych, gdyż integracja funkcjonalna między półkulami mózgowymi jest u dzieci wczesnie czytających znacznie sprawniejsza zarówno pod względem precyzji, jak i tempa przesyłania informacji²⁰. „Wczesna nauka czytania wpływa także na kształtowanie się asymetrii półkulowej, koniecznej do prawidłowego opracowywania informacji językowych. Badania neuropsychologów dowiodły, że wszechstronna stymulacja językowa, a przede wszystkim wczesna nauka czytania i pisanie, może sprzyjać stopniowemu kształtowaniu się przewagi lewej półkuli w procesach werbalnych (językowych). To zaś jest niezbędnym warunkiem szybkiego czytania ze zrozumieniem, a w konsekwencji skutecznego uczenia się”²¹.

Dzieci, które uczą się czytać w wieku 6 lat i później, są w zdecydowanie gorszej sytuacji niż dzieci już czytające, zwłaszcza gdy oczekiwania co do sukcesów szkolnych zaczynają różnić się z rzeczywistymi możliwościami dziecka, na dodatek dostrzegającego rozbieżności między swoimi umiejętnościami czytelnictwymi a umiejętnościami rówieśników.

Świadomość językowa a wczesne czytanie

Jak zauważają A. Maurer, M. Bogdanowicz i G. Krasowicz-Kupis²² problem zależności między świadomością językową²³ a czytaniem nie został w badaniach

¹⁹ J. Jamruszkiewicz, *Kurs szybkiego czytania*, Katowice 2002, s. 35; także: G. Doman, J. Doman, *Jak nauczyć małe dziecko czytać. Cicha rewolucja*; E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*

²⁰ Zob. J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku, Kocham uczyć czytać*.

²¹ J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*, s. 13.

²² Zob. A. Maurer, *Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisanie – przegląd literatury obcojęzycznej*, w: *Diagnoza dysleksji*, pod red. B. Kai, Bydgoszcz 2003; M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej*.

²³ Obszerną definicję świadomości językowej znajdziemy w publikacji G. Krasowicz-Kupis *Rozwój świadomości językowej dziecka*: „Świadomość językowa oznacza świadomość istnienia symboli językowych i reguł języka, czyli świadome używanie przez dziecko środków językowych, kontrolowanie poprawności ich wykorzystania, intencjonalne manipulowanie tymi środkami, czyli wykonywanie świadomych operacji na języku (symbolach i regułach). Świadomość językowa ujawnia się w grach i zabawach językowych, w wykonywaniu zadań wymagających świadomej i pogłębionej analizy języ-

angielskojęzycznych do końca rozstrzygnięty. Jedni badacze są zdania, że świadomość językowa jest koniecznym warunkiem wstępnym do opanowania czytania, inni uważają, że nauka czytania powoduje pojawienie się świadomości językowej, a są i tacy, którzy udowadniają dwustronne relacje między nimi. Problem zaś jest o tyle interesujący, że znalezienie odpowiedzi na pytanie, które aspekty świadomości językowej (fonologiczna, semantyczna, syntaktyczna/składniowa) są ważne dla procesu czytania i jaki ich poziom jest konieczny do opanowania czytania, ma fundamentalne znaczenie dla praktyki edukacyjnej – warunkuje bowiem wybór metody nauki czytania.

Zarówno angielskojęzyczne, jak i polskie badania psycho- i neurolingwistyczne udowodniły już w tej chwili bez żadnych wątpliwości, że to sylaba a nie głoska jest najmniejszą jednostką percepcyjną²⁴ i nie ma przy tym znaczenia, czy jest to język polski, szwedzki, niemiecki czy hebrajski: „Sylaba jest najłatwiejsza do wyodrębnienia ze względu na cechy akustyczne i strukturę rytmiczną wypowiedzi, dlatego też jest najwcześniej świadomie analizowana przez dzieci. Ponadto, jak pisze van Kleeck²⁵, jest wyodrębniania w sposób naturalny ze strumienia akustycznego wypowiedzi w przeciwieństwie do słów i fonemów. Należy się zatem spodziewać, że zadania wymagające umiejętności metajęzykowych w odniesieniu do fonemów będą wykonywane efektywnie w późniejszym wieku”²⁶.

Już w 1974 r. eksperyment przeprowadzony przez zespół I. Liberman udowodnił, że każdą składową sylabę w podawanych wyrazach potrafi wystukać 46% czterolatków, 48% pięcioletków i 90% sześciolatków²⁷.

Na podstawie badań dotyczących różnych systemów pisma P. Łobacz przyjęła założenie, że „świadomość sylab nie jest zależna od doświadczenia w czytaniu, lecz tylko od naturalnego rozwoju kognitywnego, podczas gdy świadomość fonemów może zależeć od czytania tekstów zapisanych alfabetem”²⁸. Innymi słowy: świadomość sylab można potraktować jako czynność niemal wrodzoną, świadomość fonemów (w uproszczeniu głosek) jest zaś wynikiem kontaktu z tekstem pisanym.

ka np. porównywania struktury słów, dostrzeganiu podobieństw, przestawianiu głosek, zamianie zdania złożonego na dwa proste itp.” Ze względu na umiejętności językowe można wyróżnić kilka rodzajów świadomości językowej, np. fonologiczną, morfologiczno-składniową, semantyczną, pragmatyczną itp. (s. 19).

²⁴ Zob. D. Massaro, *Psychological aspect of speech perception*, w: *Handbook of Psycholinguistics*, pod red. M. A. Gernsbacher, San Diego 1994; P. Łobacz, *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*, w: *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, pod red. H. Mierzejewskiej, M. Przybysz-Piwkowej, Warszawa 1997; J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku*, Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*.

²⁵ Zob. A. van Kleeck, *Metalinguistic development*, w: *Language learning disabilities in school-age children and adolescents: some underlying principles and applications*, pod red. G. Wallach, K. Butler, Columbus, Ohio 1993.

²⁶ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, s. 46.

²⁷ I. Liberman, D. Shankweiler, F. Fisher, B. Carter, *Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child*, „*Journal of Experimental Child Psychology*”, nr 18/1974, s. 201-212.

²⁸ P. Łobacz, *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*, s. 37.

Późniejsze badania polskie dotyczące świadomości fonologicznej²⁹ potwierdzają, że „świadomość sylabowa jest najwcześniej pojawiającą się umiejętnością metafonologiczną i również najszybciej osiągającą pełną dojrzałość. Dzielenie słów na sylaby uznaje się za pierwszą zdolność segmentacji (opartej na świadomości fonologicznej, bowiem sylaby nie niosą znaczenia), wykazaną w warunkach eksperymentalnych”³⁰. To, że operowanie sylabami jest znacznie łatwiejsze niż operowanie głoskami, w świetle badań i praktycznych doświadczeń w nauczaniu czytania małych dzieci, nie pozostawia już żadnych wątpliwości.

Na podstawie wyników licznych badań empirycznych przeprowadzonych w warunkach polskich z całą pewnością można stwierdzić, że dalsze stosowanie metod analityczno-syntetycznych opartych w głównej mierze na głoskowaniu powoduje opóźnienie w początkowej nauce czytania, a w grupie dzieci zagrożonych dysleksją jest po prostu szkodliwe: „Z rozwojowego punktu widzenia najpóźniej wśród umiejętności metafonologicznych pojawia się zdolność segmentacji fonemowej³¹, bowiem głoski nie są percepcyjnie rozróżnialne w strumieniu akustycznym wypowiedzi. Ucząc się systemu alfabetycznego pisma, dzieci muszą nauczyć się ignorować to, co rzeczywiście słyszą (sylaby) i zacząć myśleć o słowach jako o sekwencjach fonemów³². Fonemy są wysoce abstrakcyjne, bowiem nie istnieje ich proste odniesienie do dźwięków na poziomie percepcyjnym. Dzielenie wypowiedzi na tworzące ją elementy wymaga świadomości faktu, że takie elementy są jedynie nieprecyzyjnymi i abstrakcyjnymi analogiami sposobu, w jaki te fonemy są reprezentowane w warstwie brzmieniowej słowa”³³.

Dlatego też trudności z identyfikacją fonemów są bardziej powszechne niż trudności w różnicowaniu sylab, co udowadniają kolejne badania, zarówno angielskojęzyczne, jak i polskie.

Przeprowadzone w 1973 r. badania L. Zhurovej wykazały, na przykład, że mniej niż połowa dzieci poniżej 5-6 roku życia potrafi wyodrębnić pierwszą głoskę w swoim imieniu bez wcześniejszej pomocy badacza, polegającej na kilkakrotnym powtarzaniu z akcentowaniem początkowego fonemu imienia³⁴. Eksperyment przeprowadzony przez zespół I. Liberman także udowodnił, że czterolatki w ogóle nie potrafiły wyodrębnić fonemów w wyrazach podawanych przez badaczy (podczas gdy sylaby w tym wieku wyodrębniło 46% dzieci), tylko 17% pięciolatek i 70% sześciolatek

²⁹ Świadomość fonologiczna „umożliwia dzielenie słów na elementy fonologiczne (sylaby, subsylaby czy elementy śródsylabowe oraz fonemy), różnicowanie ich i łączenie w słowa” (G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, s. 42).

³⁰ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, s. 44-45.

³¹ Zob. I. Liberman, D. Shankweiler, F. Fisher, B. Carter, *Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child*.

³² Zob. D. Sawyer, *Test of Awareness of Language Segments (TALS)*, Rockville MD 1987; A. van Kleeck, *Metalinguistic development*.

³³ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, s. 43.

³⁴ Zob. L. Zhurova, *The development of analysis of words into their sounds by preschool children*, w: *Studies on Child Language Development*, pod red. C.A. Ferguson, D.I. Slobin, New York 1973.

poradziło sobie z tym zadaniem³⁵. W roku 1980 eksperyment powtórzył D. Hakes. Zadanie wyodrębniania fonemów w wyrazach wykonało 10% dzieci w wieku 4-5 lat, 30% dzieci w wieku 5-6 lat, 85% dzieci w wieku 6-7 lat, 95 % dzieci w wieku 7-8 lat i wszystkie 9-latki. Krasowicz-Kupis zauważa: „Powyższe rezultaty świadczą o tym, że przed rozpoczęciem nauki czytania dzieci są świadome istnienia sylab, ale w większości nie są świadome istnienia fonemów”³⁶.

Zresztą M. Lipowska udowodniła w swoich badaniach, że polskie sześciolatki nie są zdolne do przeprowadzania analizy i syntezy fonemowej w zadowalającym stopniu, a przez to efektywność nauki czytania przez głoskowanie budzi spore zastrzeżenia³⁷.

Niedawno przeprowadzone przez D. Galińską-Grzelewską badania potwierdzają, że polskie 6-latki mają duże problemy z analizą słuchową słów dłuższych niż 5-fonemowe: 88% sześciolatków dokonuje bezbłędnej analizy fonemowej wyrazów 2-fonemowych (np. *ul*), 73% wyrazów 3-fonemowych (np. *sen*), 56% wyrazów 4-fonemowych (np. *kran*), 52 % wyrazów 5-fonemowych (np. *bajka*). Z wyrazami dłuższymi radzi sobie odpowiednio coraz mniej 6-latków (mniej niż połowa badanych)³⁸.

Nietrudno wyobrazić sobie, jakie kłopoty czekają na dzieci, które po obniżeniu progu szkolnego będą przez niektórych nauczycieli uczone czytać metodą analityczno-syntetyczną o charakterze fonetycznym w wieku lat sześciu³⁹. A przecież niemal we wszystkich najpopularniejszych elementarzach jest to metoda preferowana przez autorów podręczników do nauki czytania.

Z kolei M. Burtowy, badając aż 1250 dzieci z różnych środowisk, dowiodła, że nauczyciele pracujący według standardowej metody analityczno-syntetycznej uważają ćwiczenia słuchowe, szczególnie głoskowanie, za niezbędne w procesie nauczania czytania i tak intensywnie nad nim pracują, że umiejętność dokonywania analizy i syntezy słuchowej jest najlepiej opanowana przez dzieci kończące przedszkolną edukację, lepiej nawet niż analiza i synteza wzrokowa⁴⁰. Podczas, gdy to właśnie umiejętność sprawnego dokonywania analizy i syntezy wzrokowej uważana jest za niezbędną w okresie wczesnej nauki czytania⁴¹.

³⁵ Zob. I. Liberman, D. Shankweiler, F. Fisher, B. Carter, *Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child*.

³⁶ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, s. 48.

³⁷ Zob. M. Lipowska, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków 2001.

³⁸ Zob. D. Galińska-Grzelewska, *Poziom i dynamika rozwoju percepcji w zakresie analizy fonemowej słów u dzieci w wieku 6 i 7 lat*, w: *Zaburzenia w komunikacji językowej w czytaniu i pisanu*, pod red. A. Maciejewskiej, Siedlce 2007.

³⁹ Również w odniesieniu do dzieci z nieustaloną lateralizacją, z lateralizacją skrzyżowaną, (zwłaszcza chodzi o dzieci leworęczne i lewooczne) metody o charakterze analityczno-syntetycznym są metodami szkodliwymi, nieakceptowalnymi, powodującymi nasilenie się problemów w czytaniu o charakterze dyslektycznym (Cieszyńska 2006; Cieszyńska, Korendo 2007).

⁴⁰ Zob. M. Burtowy, *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*, seria „Psychologia i Pedagogika”, Poznań 1992; także: E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*

⁴¹ J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku*, s. 42.

Największą trudność sprawia dzieciom natomiast to, co jest w czytaniu najważniejsze, czyli rozumienie tekstu. Autorka badań wysuwa więc wniosek, że nie istnieje tu wprost proporcjonalna zależność między opanowaniem umiejętności cząstkowych (analiza i synteza wzrokowo-słuchowa) a rozumieniem tekstu. Niepokojące są ponadto efekty nauki czytania metodą analityczno-syntetyczną: tylko około 30% dzieci pod koniec klasy „zerowej” czytało sposobem wyrazowym, 9% sylabami z syntezą, a aż 35% głoskowało, 5% czytało sposobem mieszanym, a 21% właściwie w ogóle nie czytało ze względu na trudności z prawidłową percepcją liter lub synteżą głosek. Czyli mniej niż połowa dzieci zakończyła naukę z zadowalającą techniką czytania, co nie pozostaje bez wpływu na rozumienie tekstu, gdyż najlepiej rozumieją to, co czytają dzieci, które czytają poprawnie i które mają opanowaną najlepszą technikę czytania. Jednak nie jest to związek bezpośredni, gdyż nie wszystkie dobrze czytające dzieci rozumieją tekst⁴².

Wyniki badań E. Arciszewskiej wręcz udowadniają, że dzieci czytające sposobami uznawanymi za nieefektywne (np. głoskujące) rozumiały tekst równie dobrze jak te, które czytały już w mowie wewnętrznej, płynnie, całymi wyrazami. Technika czytania wpływała raczej tylko na tempo czytania⁴³.

Jeszcze bardziej niekorzystne wyniki uzyskała G. Krasowicz-Kupis, która zbadała 367 sześciolatków z różnych środowisk w połowie roku nauki. Aż 54,4% dzieci przeczytało w ciągu minuty najwyżej 10 wyrazów (na 71 możliwych), w tym 10% nie przeczytało żadnego wyrazu. Oceniono, że 44% dzieci czytało poprawnie, ale w tej grupie aż 65,7% dzieci dekodowało wyrazy poprzez głoskowanie, w tym 32% sześciolatków błędnie dokonywało syntezy poprawnie przeczytanych głosek⁴⁴.

Zresztą większość badań nad efektami nauki czytania metodą analityczno-syntetyczną o charakterze fonetycznym w grupach przedszkolnych podkreśla:

- wysoki poziom analizy i syntezy słuchowej (ćwiczeń w izolowaniu głosek),
- średni poziom analizy i syntezy wzrokowej,
- zbyt duży odsetek dzieci głoskujących,
- niski poziom rozumienia tekstu.

E. Arciszewska na podstawie doświadczeń praktycznych i przeprowadzonych badań twierdzi wręcz, że „standardowy model jest nieefektywny i męczący, zarówno dla dzieci, jak i nauczycielek. Taki styl działania dawał gwarancję osiągnięć przeciętnych, bez względu na indywidualne możliwości dzieci i wyposażał nauczyciela w poczucie dobrze spełnionego obowiązku. Niestety jednocześnie corocznie kilkoro dzieci nie potrafiło przeczytać najprostszych wyrazów, a większość, mimo sprawności technicznej i wiedzy alfabetycznej, miała trudności z rozumieniem tekstów zawartych w wyprawce”⁴⁵.

⁴² Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*.

⁴³ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, s. 213.

⁴⁴ Zob. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*.

⁴⁵ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, s. 233.

Implikacje pedagogiczne

Takie ustalenia empiryczne powinny nieść ze sobą określone konsekwencje dla praktyki przedszkolnej i szkolnej. Analizując tak jednoznaczne wyniki badań nad świadomością fonologiczną oraz efektami nauki czytania dzieci w wieku przedszkolnym z wykorzystaniem metod analityczno-syntetycznych, trudno nie dostrzec szeregu nawyków edukacyjnych w polskich przedszkolach i szkołach, które wpływają na tak dużą liczbę porażek podczas opanowywania trudnej sztuki czytania. Niepowodzenia demotywią do doskonalenia tej umiejętności i zaprzeczają wytworzenie zainteresowań czytelniczych wśród przedszkolaków, a potem uczniów.

G. Krasowicz-Kupis, M. Lipowska, jak i K. Sochacka⁴⁶ dowiodły, że umiejętności fonologiczne dzieci uczących się czytać w wieku przedszkolnym rozwijają się nierównomiernie. Najwcześniej najwyższy poziom osiąga operowanie aliteracjami (początki wyrazów), następnie rymami (końcówki wyrazów) i sylabami, najwolniej zaś rozwijają się sprawności operowania fonemami (w uproszczeniu: głoskami): „Uczenie czterolatków analizy i syntezy fonemowej może być mało skuteczne, ponieważ jest nieadekwatne do ich rozwoju umysłowego”⁴⁷. Dzieci uczące się czytać, a więc w wieku przedszkolnym, więcej skorzystają z ćwiczeń kształtujących świadomość zdania, wyrazu i sylaby oraz z ćwiczeń polegających na porównywaniu wyglądu wyrazów: ich długości, charakterystycznych cech, także brzmieniowych, ale odnoszących się do przedrostków i końcówek, a więc aliteracji i rymów⁴⁸. Autorka wyraźnie odnosi się więc do badań nad rozwojem świadomości językowej zarówno angielskich, jak i polskich, bierze także pod uwagę prawa rozwojowe mózgu dotyczące przede wszystkim rozwoju spostrzegania u dzieci (najpierw: ogłęd globalny), sugerując położenie akcentu na te elementy kształcenia, które w polskich przedszkolach są często zanedbywane.

Z kolei J. Cieszyńska propaguje, także na podstawie wyników badań dotyczących świadomości fonologicznej i długoletniej praktyki psychologiczno-logopedycznej, jak najczęstsze posługiwanie się we wczesnej nauce czytania metodą symultaniczno-sekwencyjną opartą na sylabie. Jak wskazują bowiem doświadczenia liczego zespołu terapeutycznego w Krakowie, także w odniesieniu do dzieci głuchych, autystycznych, z zespołem Aspergera, z wadami wymowy czy też borykających się z dysleksją, czytanie sylabami jest o wiele prostsze niż czytanie poprzez głoskowanie⁴⁹. Pedagodzy, psychologowie, terapeuci i logopedzi udowadniają tam

⁴⁶ Zob. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich, Rozwój świadomości językowej dziecka*; M. Lipowska, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*; K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*.

⁴⁷ M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej*, s. 990.

⁴⁸ Zob. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*.

⁴⁹ Zob. P. Łobacz, *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*; J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*.

na co dzień, że metoda nauki czytania sylabami pozwala dzieciom z różnego typu poważnymi zaburzeniami rozwojowymi nauczyć się czytać bez zbędnego wysiłku i kłopotów emocjonalnych. Wczesna zaś nauka czytania (zakończona do 5 roku życia) zapobiega specyficznym trudnościom w nauce czytania i pisania, które mogłyby pojawić się w wypadku dzieci z grupy ryzyka dysleksji, gdyby rozwój językowy dziecka, uwarunkowany funkcjonowaniem określonych obszarów w półkulach mózgowych, nie był w porę stymulowany właśnie wczesnym czytaniem⁵⁰.

W Polsce jest zresztą wiele 4-, 5-latków czytających płynnie ze zrozumieniem, gdyż jak pokazują doświadczenia w pracy z dziećmi głuchymi i z wadami wymowy, do opanowania umiejętności czytania – jak twierdzi większość pedagogów – nie jest potrzebne np. opanowanie mowy werbalnej. Można jednocześnie uczyć się czytać i mówić, a właściwie z sukcesem korygować mowę dzięki czytaniu, a przy okazji wzbogacać słownictwo⁵¹. Niepotrzebne jest również opanowanie podstawowych mechanizmów analizy i syntezy słuchowej. Są one bowiem niezbędne przy nauce czytania metodami analityczno-syntetycznymi, które dla dzieci młodszych niż 6-letnie nie są polecane.

Wczesne czytanie wymaga natomiast umiejętności sprawnego dokonywania analizy i syntezy wzrokowej: „Jeśli dziecko nie jest przygotowane do szybkiego przeprowadzania analizy bodźców wzrokowych, nie może z powodzeniem uczyć się czytać”⁵². Procesy percepcji wzrokowej, polegające na rozpoznawaniu układu liter jako bodźców przestrzennych, są podstawowymi w początkowym etapie czytania. Dominują wówczas prawopółkulowe strategie przetwarzania informacji. Sukcesywnie w nauce czytania wzrasta rola półkuli lewej, umożliwiającej uporządkowane przetwarzanie informacji i czytanie po kolei wyrazów i zdań⁵³. Także badania D. J. Bakker’a udowodniły, że czytanie w początkowym okresie nauki aktywizuje półkulę prawą, przetwarzającą informacje w sposób globalny, zajmującą się obrazem, rytmem, emocjami i intuicją. Z czasem jednak musi ono nabrać tempa i płynności. Potrzebna jest do tego mobilizacja półkuli lewej tzw. logicznej, zajmującej się szczegółami, częściami, przetwarzaniem języka i wzorów linearnych. Moment przejścia od fazy elementarnej czytania do czytania zaawansowanego, płynnego to moment przesunięcia ciężaru aktywności mózgowej z prawej na lewą półkulę, to tzw. „przełączenie półkulowe”⁵⁴. Taka sytuacja powoduje, że dzieci leworęczne (z dominującą półkulą prawą) mogą dłużej dochodzić do pełnej biegłości w czytaniu niż dzieci z dominującą półkulą lewą (czyli praworęczne), co często obserwowałam w swojej praktyce pedagogicznej.

⁵⁰ Zob. P. Łobacz, *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*; J. Cieszyńska, *Metody wywoływania głosek*; J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Kraków 2007.

⁵¹ J. Cieszyńska, *Metody wywoływania głosek*, s. 23-24.

⁵² Tamże, s. 42.

⁵³ J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*, s. 41.

⁵⁴ Za: M. Leszczawska, *Neuropsychologiczna terapia dysleksji rozwojowej. Stymulowanie półkul mózgowych*, w: *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka*, pod red. A. Czapiği, Toruń, s. 378.

Czytania, w którym punktem wyjścia są sylaby, można i należy uczyć więc już dzieci małe, natomiast czytać przez głoskowanie mogą uczyć się dopiero te dzieci, które sprawnie dokonują analizy i syntezy słuchowo-wzrokowej, a więc w wieku około 7 lat.

Dlatego też J. Cieszyńska wysuwa wniosek, że głoskowanie (oparte na umiejętności dokonywania analizy i syntezy słuchowo-wzrokowej) nie jest wcale warunkiem koniecznym do rozpoczęcia nauki czytania. Czekanie zaś z jej rozpoczęciem do momentu, aż dziecko osiągnie taki poziom rozwoju analizatorów, aby podjąć tę naukę metodą rozpowszechnioną w polskich elementarzach, niesie ze sobą wiele negatywnych konsekwencji natury ogólnorozwojowej, poznawczej i emocjonalnej⁵⁵.

Przede wszystkim więc w przedszkolu należałoby całkowicie zaprzestać nauki czytania rozpoczynanej od głoskowania⁵⁶. Zdaniem J. Cieszyńskiej, twórczyni symultaniczno-sekwencyjnej metody nauki wczesnego czytania, po wprowadzeniu samogłosek, kolejne spółgłoski należy od razu łączyć w sylaby otwarte (bo te jako pierwsze pojawiają się w rozwoju mowy dziecka: kilkumiesięczne dzieci gaworzą łańcuchami sylab), np. ma, mo, me, mi, mu, my⁵⁷. Badania psycholingwistyczne potwierdzają zaś, że język pisany powinien być przez dziecko nabywany w sposób podobny do nabywania języka mówionego, a więc: od sylab⁵⁸. Właściwie dzieci nie powinny spotykać się ze spółgłoskami wymawianymi w sposób izolowany, gdyż takimi nigdy się nie posługujemy. Nie znajduje żadnego uzasadnienia czytanie izolowanych dźwięków, których dziecko w rzeczywistości nigdy nie odbiera drogą słuchową: nie mówimy i nie czytamy głoskami⁵⁹. Głoska wymawiana w izolacji brzmi przecież inaczej niż w sylabie czy wyrazie. Ponadto spółgłoskom izolowanym towarzyszy w wymowie element wokaliczny (y, np. *my, by, cy*), powodując pojawianie się w czytaniu i zapisie błędów typu: *dyomy, myama* lub *moll, rba*⁶⁰.

Za wadę metod sylabowych uznawano to, że sylaba sama w sobie często nie jest częścią niosącą znaczenie (pomijam tu sylaby powtarzające się a niosące określone

⁵⁵ Szerzej na ten temat w: J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*, s. 7-19.

⁵⁶ Zob. B. Roślowski, *Nauka czytania i pisanie*, s. 16; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, s. 18; J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*, s. 28.

⁵⁷ Szczegółowy opis metody w: J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*. Inni pedagodzy dowodzą z kolei, że dzieciom łatwiej jest rozpocząć naukę czytania od sylab zamkniętych (w tego typu sylabach z kolei można swobodnie wydłużać samogłoskę, co jest potrzebne do „ślizgania się” po literach – dziecko ma wówczas czas na przypomnienie sobie brzmienia spółgłoski, która odpowiada danej literze), np. *am, om, em, im, um, ym* (np. W. Żaba-Żabińska, *Czytamy sy-la-ba-mi*, Kielce 2008).

⁵⁸ Zob. R. Soederbergh, *Nabywanie języka pisanego i mówionego we wczesnym dzieciństwie*, „Wiedza a język”, t. 2, Warszawa-Wrocław 1987.

⁵⁹ Zob. B. Roślowski, *Nauka czytania i pisanie, O zaniedbaniach i zaniechaniach w edukacji językowej i matematycznej dzieci*; I. Majchrzak, *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*; J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*

⁶⁰ Zob. J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku*; B. Roślowski, *O zaniedbaniach i zaniechaniach w edukacji językowej i matematycznej dzieci*; E. Awramiak, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisanie po polsku*, Białystok 2006.

znaczenie, np. *ma-ma*, *ba-ba* i onomatopeje, np. *bum-bum*, *gę-gę*). Często więc małe dzieci nie były zainteresowane początkowym, zbytnio mechanicznym uczeniem się odczytywania sylab⁶¹. Propozycja J. Cieszyńskiej *Kocham czytać*⁶² jest wyjściem naprzeciw koncepcjom, których autorzy skłaniają się do uczenia czytania z sylabą jako podstawową, najmniejszą, najłatwiej i najszybciej wysłuchiwaną przez dzieci jednostką fonologiczną w języku. Do każdego zestawu sylab dołączona jest bowiem tematyczna ilustracja, która w dużym stopniu eliminuje problem braku zainteresowania czytaniem sylab. Każda z nich niesie bowiem określone znaczenie dla dziecka (np. pani śpiewa w operze: *mi mi mi*; pani w przedszkolu pyta dzieci: *Kto umie czytać? My, my, my; Kiedy pędzą z góry sanki, słyhać: szu szu szu*), które jest adekwatne także do krótkiej historyjki, komentarza słownego wypowiedzianego w trakcie nauki czytania przez osobę dorosłą.

Cele czytania a praktyka edukacyjna

Dla każdej osoby hospitującej zajęcia prowadzone w przedszkolu czy w klasie I nie jest tajemnicą, że wśród nauczycieli dominuje mechaniczne podejście do nauki czytania, które powoduje koncentrowanie swojej uwagi i uwagi dzieci na technice, co z pewnością przyczynia się do obniżenia zainteresowania dzieci czytelnictwem i książką⁶³. Tymczasem, jak podaje literatura przedmiotu badań, na czytanie składają się trzy aspekty⁶⁴:

a) techniczny – dotyczy zdolności do rozpoznawania i kojarzenia ze sobą symboli graficznych i fonetycznych oraz słownego ich odtwarzania; istotą tego poziomu jest więc kojarzenie znaków graficznych z fonicznymi i odwrotnie;

b) semantyczny – odnosi się do rozumienia czytanego tekstu w warstwie dosłownej, do rozumienia znaczeń zawartych bezpośrednio w tekście (na podstawie kojarzenia rozpoznanych znaków z posiadanym doświadczeniem) i rozumienia fragmentów tekstu na tle całości utworu;

c) twórczy – związany jest z umiejętnościami twórczej interpretacji tekstu; od dzieci oczekuje się czytania „między wierszami”, łamania stereotypów myślowych, poliinterpretacji; istotą tego aspektu jest refleksyjny, krytyczny stosunek do odczytywanych treści.

⁶¹ Zob. E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, s. 125.

⁶² Szeroko omówiona w recenzji P. Pasińskiego, jak również w artykule J. Cieszyńskiej (w tymże tomie).

⁶³ Zob. P. Burtowy, *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*; J. Szempruch, *Umiejętność czytania a osiągnięcia szkolne uczniów klas początkowych*, Rzeszów 1997; E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*.

⁶⁴ Zob. *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, s. 36; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, s. 19; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*.

Zdaniem A. Brzezińskiej cechą charakterystyczną aspektów umiejętności czytania jest ich nieetapowość, tzn. żadnego z nich nie należy uważać za najważniejszy, gdyż wszystkie są ze sobą ściśle powiązane. Nauka czytania i doskonalenie tej umiejętności nie polega na tym, że najpierw realizujemy aspekt techniczny (zwracamy uwagę wyłącznie na jakość/technikę czytania), potem aspekt semantyczny, a dopiero na końcu aspekt krytyczno-twórczy. Aspekty umiejętności czytania realizuje się w edukacji wczesnoszkolnej nie po kolei, ale jednocześnie.

Wyodrębnienie poszczególnych aspektów czytania jest zabiegiem celowym ze względu na konieczność zaplanowania i zorganizowania procesu nauki tej umiejętności. Nie wynika jednak z tej klasyfikacji, że podstawowym celem początkowego etapu nauki czytania jest doskonalenie techniki czytania. Owszem, niska technika utrudnia zrozumienie samodzielnie odczytanego tekstu (zwłaszcza wtedy, gdy dziecko czyta poprzez głoskowanie), ale zasada ta nie działa odwrotnie: dobra technika nie gwarantuje czytania ze zrozumieniem⁶⁵. Jeśli jeszcze uświadomimy sobie, że sensem czytania jest dowiedzenie się czegoś z tekstu, odczucie satysfakcji z jego odczytania, to zorientujemy się, że techniczny aspekt czytania nie może w początkowej fazie opanowywania tej umiejętności zajmować tak znaczącej pozycji jak dotychczas. Skupianie się w praktyce pedagogicznej wyłącznie na technice czytania jest poważnym błędem, który niesie ze sobą określone skutki dla ucznia, związane zwłaszcza z wytworzeniem się nawyku czytania dla zaspokojenia motywacji zewnętrznej, narzuconej przez nauczyciela, a nie celów wewnętrznych. Uczniowie tracą z pola widzenia sens czytania, a ich motywacja do czytania dla przyjemności znacznie spada. D. Klus-Stańska i M. Nowicka podkreślają: „W każdej strategii zajmowania się nauką czytania aspekt techniczny wystąpi w takiej czy innej postaci, ale o tym, czy będziemy rozwijać kompetencje czytelnicze, czy je zaburzać, decyduje sposób, w jaki nim się zajmujemy, a nie jego wyłączność”⁶⁶.

Kluczowe jest tutaj stwierdzenie, że z punktu widzenia ogólnego rozwoju dziecka znacznie ważniejsze jest to, aby dziecko w klasie I zrozumiało myśl przewodnią utworu, aby tekst wywołał w nim jakieś uczucia, skłaniał je do przemyśleń, dociekań, refleksji, niż żeby główną cechą czytania była poprawność techniczna, niewystępowanie pomyłek czy też czytanie z ekspresją⁶⁷. Znacznie ważniejsze jest także np. kształtowanie zasobu pojęciowego dziecka, bogacenie jego słownictwa, aby mogło ono łatwiej zrozumieć to, co czyta, gdyż dziecko od samego początku powinno uczyć się rozumienia tekstu. Na pewno trzeba w tym miejscu wspomnieć także o takich kwestiach, jak: wzbudzanie zainteresowania książką i możliwościami jej wykorzystania, czerpanie radości i satysfakcji z umiejętności czytania, pobudzenie dziecka do refleksji, do „operowania” przeczytanymi tekstami, przetwarzania ich na język plastyki, muzyki, ruchu (tzw. przekład intersemiotyczny), odczuwanie

⁶⁵ Zob. E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, s. 213; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, s. 23.

⁶⁶ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy...*, s. 12.

⁶⁷ *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, s. 37-38.

różnych emocji w trakcie czytania jakiejś opowieści czy poezji dziecięcej, przeżywanie tekstu.

Przesadna koncentracja niektórych nauczycieli na tym aspekcie powoduje tymczasem, że na co dzień w polskich szkołach dzieci mają nakazane czytać ten sam krótki tekst elementarzony „po 25 razy” (cytuję hospitowaną nauczycielkę). W efekcie coraz częściej mówi się o tym, że nadmierne eksponowanie tego aspektu szkodzi rozwijaniu kompetencji czytelniczych uczniów, gdyż zakłóca naturalny rozwój pozostałych dwóch aspektów czytania⁶⁸. Poza tym stwarza niebezpieczeństwo niewykrycia w porę trudności w czytaniu u dziecka, które wielokrotnie czytając zadany do domu tekst, w końcu przecież nauczy się go na pamięć.

W świetle literatury kluczowym dla rozwoju czytelnictwa wydaje się być trening czytania cechujący się podejściem zindywidualizowanym. Chodziłoby o taki dobór tekstów, które odpowiadałyby zainteresowaniom dziecka, jego możliwościom percepcyjnym i intelektualnym.

Nauka czytania w początkowym okresie związana jest z olbrzymim emocjonalnym zaangażowaniem dziecka w ten proces, z mozolnym „doczytywaniem się” poszczególnych wyrazów, upartym ćwiczeniem odczytania kolejnych tekstów.

Już wtedy dziecko zauważa, że nie wszystkie treści wywołują u niego te same odczucia. Jedne mu się tak bardzo podobają, że kilkakrotnie do nich powraca, inne nie wywołują zachwytów⁶⁹. Dziecko odkrywa też, że może samo, bez pomocy dorosłych dowiedzieć się czegoś ciekawego, np. z encyklopedii dla dzieci o ulubionym zwierzątku czy też ponownie przeczytać swoją ulubioną bajkę.

Indywidualizacja w zakresie doskonalenia umiejętności czytania może więc dotyczyć:

- czytania rozmaitych książeczek, czasopism, encyklopedii dziecięcych, a nie tego samego dla wszystkich podręcznika;
- uwzględniania preferencji dzieci przy doborze materiałów do nauki czytania z dostosowaniem ich tematyki do zainteresowań dzieci;
- zróżnicowania czasu przeznaczanego na opanowanie poszczególnych umiejętności cząstkowych w technicznej stronie nauki czytania, zgodnie z indywidualnym tempem uczenia się każdego dziecka⁷⁰ bez groźby złej oceny (ustnej, opisowej czy częściowej: punktowej).

Zachodnia literatura proponuje tworzenie grup uczniów o zbliżonych umiejętnościach cząstkowych. Dziecko opuszcza daną grupę po opanowaniu określonej umiejętności i przechodzi do następnej, gdzie ćwiczy kolejną sprawność itd.

D. Klus-Stańska i M. Nowicka zachęcają (wzorem szkół angielskich, z często licznymi klasami niż w Polsce) do tworzenia zróżnicowanych tematycznie biblioteczek klasowych (bajki, książki przyrodnicze, lektury – także dla dzieci starszych),

⁶⁸ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, s. 27.

⁶⁹ Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka.

⁷⁰ *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, s. 103.

z których uczniowie korzystają codziennie na zajęciach w czasie przeznaczonym na trening czytania. Ta forma doskonalenia czytania gwarantuje uczniowi prawo do wyboru lektury zgodnej z indywidualnymi zainteresowaniami i rezygnacji z czytania danej książki, jeśli ta nie spełnia jego oczekiwań. Zdarzają się dzieci, które z upodobaniem w klasie I czytają *Mitologię Greków i Rzymian* J. Parandowskiego – w klasycznym układzie uczniowie tacy zajmowaliby się na zajęciach „poznawaniem” liter.

W biblioteczce znajdują się książki o zróżnicowanym stopniu trudności (także różne elementarze), co pozwala na dostosowanie lektury do potrzeb i możliwości dziecka. W tym czasie, gdy dzieci dobrze czytające pracują w kąciku bibliotecznym, nauczyciel może zajmować się uczniami mającymi problemy z początkową nauką czytania.

Jeśli nauka czytania będzie połączona z realizacją celów istotnych dla ucznia (np. zaspokojeniem ciekawości poznawczej, wzbudzeniem pozytywnych odczuć podczas czytania ulubionych tekstów), przyniesie efekty w dwóch płaszczyznach: obiektywnej – dziecko opanuje umiejętność czytania i pisanie zgodnie z celami, które zakładał nauczyciel; subiektywnej – dziecko będzie miało poczucie osiągnięcia czegoś nowego dla siebie oraz zadowolenia z pokonania różnorodnych trudności. Jednocześnie wystąpią tu dwa typy pozytywnych wzmocnień: zewnętrzne – pozytywna ocena, pochwała ze strony nauczyciela, rodziców („dobrze się nauczyłaś / nauczyłeś”); wewnętrzne – pozytywna ocena samego siebie („umiem to, potrafiłam / potrafiłem się tego nauczyć”). Pojawi się wówczas także efekt samonagradzania⁷¹, z którym mamy do czynienia wtedy, gdy nauczyciel pomaga uczniowi w wypadku pojawiających się trudności w pracy indywidualnej lub zespołowej, a nie wtedy, gdy ćwiczy on poszczególne umiejętności jednocześnie z całą klasą. Lepsze efekty w początkowej nauce czytania może uzyskać nauczyciel koncentrujący się na dziecku i jego potrzebach, a nie na realizacji w odpowiednim tempie programu⁷², bowiem wtedy za szybko wymaga od ucznia opanowania czytania na poziomie niemal osoby dorosłej – nie pozwala dziecku we własnym tempie osiągnąć celu, jakim jest czytanie płynne, biegłe, a potem wyraziste. Dlaczego polscy nauczyciele wczesnej edukacji, mimo wprowadzenia oceny opisowej już blisko dekadę temu, nie mogą wyzwolić się z restrykcyjnego oceniania postępów dziecka w każdej dziedzinie? Dlaczego pozbawiają dzieci tak cennej rozwojowo i wychowawczo motywacji wewnętrznej, emocjonalnego samonagradzania się za dobrze wykonane zadanie?

Przecież uczeń, który czyta to, co go ciekawi, robi to chętnie, czytanie przestaje być nużącą, żmudną czynnością, kojarzącą się z wielokrotnym powtarzaniem aż do znudzenia (i nauki na pamięć) prostych tekstów. Silna motywacja do czytania o ulubionych zjawiskach, rzeczach itp. okazuje się być czynnikiem, który szybko pozwala przewyciężyć „techniczne” trudności czytania, bez zbędnego przymusu i często nieskutecznej zachęty. Aby więc dziecko sprawnie doskonaliło technikę czytania,

⁷¹ Tamże, s. 96-97.

⁷² Zob. J. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1996.

należy zachęcać je do czytania stale nowych tekstów, dostosowanych do jego aktualnych możliwości poznawczych, dotyczących zainteresowań – a nie zmuszać do wielokrotnego czytania tekstów elementarзовych lub do treningu na często bezsensownych zbitkach literowych. Jak pokazują doświadczenia w pracy z dziećmi, efekt – w postaci dobrej techniki czytania – będzie szybszy i przyniesie dziecku więcej pożytku (wiedza, orientacja w świecie, bogate słownictwo, a w wyniku tego lepsze rozumienie innych czytanych tekstów, zainteresowanie książką, czerpanie radości i satysfakcji z umiejętności czytania).

Tak więc czytanie traktowane jako czynność „techniczna” nie spełni swojej roli w rozwoju osobowym jednostki. Aby czytanie realizowało swoje funkcje lepszego rozumienia przez dziecko siebie i świata, wyposażenia go w wartości kulturowe, wzmocnienia jego aspiracji życiowych, wyrównywania jego szans edukacyjnych i społecznych musi ono od początku być traktowane jako złożony proces poznawczo-emocjonalny, uwzględniać jednocześnie wszystkie aspekty tej skomplikowanej umiejętności. Jest to o tyle ważne, że – jak twierdzą D. Klus-Stańska i M. Nowicka⁷³ – w zależności od sposobu, w jaki dziecko zostaje od samego początku wprowadzone w świat czytania, będzie ono nadawało mu takie znaczenie przez dalsze swoje życie. Pierwsze doświadczenia odgrywają bowiem ogromną rolę w interpretowaniu codziennych sytuacji. Początkowa strategia kontaktu z tekstem określi więc przyszły stosunek dziecka do czytania.

Najlepsza strategia to wiele strategii

Badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych udowodniły, że najlepsze efekty dają te metody nauki czytania, które nie charakteryzują się mechanicznym podejściem do tego procesu. Narodowy Raport Steinberga z 1998 roku udokumentował wartość metod opartych na konstruktywizmie i zarekomendował wzorce kombinowane: analityczne i syntetyczne bazujące na emocjach, a nie na technicznych umiejętnościach⁷⁴. Trzeba więc, aby umiejętność czytania była zdobywana za pomocą operacji logicznych, które uczeń powinien wykonywać samodzielnie, poznając i weryfikując je w działaniu. Zgodnie z poglądami konstruktywistów (Piaget, Wygotski, Bruner) wiedza jest nieprzekazywalna, dlatego do zadań nauczyciela należy stworzenie warunków do samodzielnego jej zdobywania poprzez własną aktywność.

Wspomniani badacze uważają, że struktura wiedzy dziecka ulega ciągłym zmianom w miarę pojawiania się w jego otoczeniu nowych informacji. Nowe treści są włączane do istniejących schematów lub wzorów zachowań, w obręb już istniejących struktur wiedzy. Dziecko może zasymilować (przyswoić) tylko te treści i bodźce, które w jakikolwiek sposób łączą się z uprzednim jego doświadczeniem. Jeśli

⁷³ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i nonsensy edukacji wczesnoszkolnej*, s. 21.

⁷⁴ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, s. 111.

więc w trakcie zajęć nie nawiązujemy do posiadanej przez dziecko wiedzy, nowe informacje i umiejętności nie będą miały dla niego znaczenia i w konsekwencji nie staną się one materiałem do skonstruowania w jego umyśle wiedzy uaktualnionej.

Ponadto, aby nowa wiedza i nowe umiejętności stały się podstawą do modyfikowania tych już posiadanych przez dziecko, niezbędne są fizyczne lub umysłowe manipulacje na obiektach oraz interakcje z innymi ludźmi, a zwłaszcza z rówieśnikami.

Uczeń musi więc zdobywać wiedzę poprzez aktywność własną, poprzez samodzielne gromadzenie doświadczeń w sytuacjach jak najbardziej przypominających rzeczywistość. Konstruktywistyczna teoria nauczania wyraźnie wskazuje na to, że uczeń powinien zachowywać się na zajęciach jak aktywny naukowiec: dociekać prawdy, badać, poszukiwać drogi do rozwiązania problemu, przenosić (z pomocą nauczyciela) swoje doświadczenie na inne sytuacje życiowe (Michalak 2004). Powyższe opinie dają kluczowe wskazówki dla nauczycieli-praktyków właśnie odnośnie do początkowej nauki czytania.

Badania angielskie P.A. Freppon i E. A. McIntyre (1999), na które powołuje się E. Arciszewska⁷⁵ udowadniają, że dzieci uczące się czytać w modelu konstruktywistycznym cechują bardzo elastyczne strategie: powroty, monitoring, rozpoznawanie nowych wyrazów na podstawie wyrazów już znanych, powtórne odczytywanie i samokorekta. Taki przedszkolak/uczeń-czytelnik, wykazujący zróżnicowaną aktywność własną podczas nauki czytania, zachowuje w opinii badaczek, kontrolę wewnętrzną nad procesem zdobywania tej skomplikowanej umiejętności. Manipulowanie zaś wiedzą fonologiczną zależy od stosowanych przez nauczycieli metod nauki czytania. Jeden z wniosków badawczych dotyczy także krytycznej oceny (stosowanej w Polsce) praktyki sztucznego oddzielania nauki czytania i pisania, co prowadzi do braku rozumienia u dzieci sensu i celu czytania, czyniąc go procesem nastawionym na sprawności „techniczne”, a przez to – nienaturalnym. Całościowe pojmowanie pisma sprzyja więc zwielokrotnieniu motywacji do czytania oraz lepszemu wykorzystywaniu zdobytych umiejętności w różnorodnych sytuacjach, a dzięki temu zwiększeniu efektywności nauki. Rozumienie czytanego tekstu jest też w takiej sytuacji odbierane jako wewnętrzna nagroda motywująca do pokonywania trudności w dalszym uczeniu się. Wynik eksperymentu E. Arciszewskiej potwierdza skuteczność stosowania metody konstruktywistycznej: 81% badanych przez nią dzieci 6-letnich czytało bardzo dobrze ze zrozumieniem, w tym 22% dobrze czytało nawet z rocznym wyprzedzeniem (5-latki).

Badania E. Arciszewskiej⁷⁶ udowadniają także istnienie zależności między przyjmowanymi przez nauczyciela sposobami nauczania a poziomem dziecięcych osiągnięć. Grupy przedszkolaków prowadzone metodami tradycyjnymi (analityczno-syntetyczne o charakterze fonetycznym) osiągnęły najsłabsze wyniki. Zdecydowanie najwyższe wyniki uzyskały grupy prowadzone metodami całościowymi (konstruk-

⁷⁵ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki...*, s. 129-130.

⁷⁶ Tamże, s. 149.

tywistycznymi), choć mogą zdarzyć się wyjątki, do których zasady postępowania konstruktywistycznego nie przystają. Wnioski z badań E. Arciszewskiej⁷⁷ powtarza obecnie wielu pedagogów⁷⁸. Każdy nauczyciel uczący dzieci czytać powinien mianowicie zastanowić się nad celowością podejmowanych przez siebie działań: czy jego celem jest nauczenie rozpoznawania liter, dokonywania analizy głoskowej, nawet odczytywania wyrazów lub zdań, czy też pomoc w efektywnym korzystaniu z języka pisanego, choćby na początku dziecko radziło sobie z nim tylko sobie znanymi sposobami. To nie umiejętności cząstkowe, ale dalekosiężny cel powinien nadawać sens nauczycielskiemu postępowaniu.

Proces kształcenia powinien więc mieć na celu rozwijanie jednostki w indywidualnym tempie i w zgodzie z indywidualnymi zainteresowaniami, gdyż wiele badań wskazuje na to, że dzieci różnią się między sobą pod względem nie tylko gotowości do nauki czytania, ale i sposobu, w jaki uczą się efektywnie. To kolejny argument za tym, żeby dziecko uczyło się czytania we własnym tempie, bez formalnego oceniania oraz bez mechanicznego, bezrefleksyjnego narzucania mu nauki czytania jedyną metodą, gdyż taka po prostu nie istnieje. Obecna wiedza na temat nauki czytania podkreśla, że jakkolwiek w przedszkolach i szkołach funkcjonują metody, dzięki których osiąga się lepsze (metoda konstruktywistyczna, sylabowa) lub gorsze (metody analityczno-syntetyczne oparte na głoskowaniu) efekty w tej nauce, to jednak nieuzasadnionym byłoby upieranie się przy opinii, że istnieje taki sposób nauki czytania, który pozwoli wszystkim dzieciom o podobnym stopniu rozwoju uzyskać jednakowo dobre wyniki.

Właściwie należałoby więc dostosować system nauki czytania do indywidualnych strategii uczenia się. Metody nauki czytania powinny być dobierane elastycznie do każdego dziecka i modyfikowane w zależności od jego potrzeb. Preferowanie wyłącznie jednej metody przez nauczyciela można w zasadzie uznać za niewłaściwe. Ponadto należałoby zminimalizować podawanie gotowej wiedzy na korzyść zorganizowania sytuacji, w której dziecko samo stworzy strategię rozwiązania problemu (przeczytania wyrazu) i samo zacznie konstruować/budować swoje umiejętności czytelnicze. W badaniach ustalono bowiem, że dzieci uczące się czytać, podobnie jak dorośli, mogą dobierać sobie sposób nauki czytania do odpowiadającego im indywidualnie stylu przetwarzania informacji: jedne wybiorą więc strategię o charakterze bardziej analitycznym, inne o charakterze bardziej syntetycznym⁷⁹. Do dziś zresztą nie udało się wyjaśnić, co decyduje o wyborze takiej, a nie innej drogi czytania tekstu. Nie udało się także rozstrzygnąć, które umiejętności językowe są decydujące dla procesu czytania: „Wynika to głównie z tego, że czytanie rozumiane jako proces językowy bywa ujmowane albo holistycznie – wtedy dominuje rola leksykalnych

⁷⁷ Tamże, s. 167.

⁷⁸ Zob. na przykład: R. Marzano, D. Paynter, *Trudna sztuka pisanie i czytania*, Gdańsk 2004; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*.

⁷⁹ Zob. M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej*.

i składniowych aspektów języka, albo analitycznie – i wtedy akcent pada na przetwarzanie fonologiczne i świadomość fonemową⁸⁰.

Wnioski

Szeroka perspektywa podejścia do omawianego zagadnienia może uchronić nauczycieli praktyków od wielu niezależnych od nich, a narzuconych im w różny sposób z zewnątrz ograniczeń typu: wspólny dla wszystkich dzieci podręcznik z jedną, najmniej efektywną metodą nauki czytania, ściśle instrukcje metodyczne w książkach, na kursach „doksztalających”, warunki pracy niesprzyjające wprowadzaniu innowacji pedagogicznych. Pomoże im to być może w podjęciu pedagogicznej refleksji i uświadomieniu sobie konsekwencji poddania się tym ograniczeniom. Możliwe, że skłoni ich do przeciwstawienia się tym czynnikom, które powodują nieodwracalne straty w rozwoju dzieci i wywołują niepotrzebne problemy podczas nabywania przez nie umiejętności czytania.

Wyeliminowanie większości utrudnień w opanowaniu przez dzieci sztuki czytania zależy w głównej mierze od wiedzy i perspektywy oglądu procesu czytania przez nauczyciela. Oczekiwane zmiany powinny więc dotyczyć przede wszystkim zmiany podejścia do powszechnie stosowanych w polskim systemie edukacyjnym analityczno-syntetycznych metod nauki czytania o różnym charakterze, najczęściej fonetycznym i wzrokowym. W świetle analizowanych wyników badań wydaje się niemal pewne, że tak jednostronne stosowanie ich w szkołach jest nieuzasadnione. Analizy badawcze nie pozostawiają także wątpliwości co do stosunkowo słabej, a w niektórych badaniach wręcz najmniejszej efektywności tychże metod (w porównaniu z innymi metodami). Właściwie należałoby w przedszkolach zaprzestać głoskowania, gdyż badania świadomości fonologicznej udowadniają, że we wszystkich językach europejskich jednostką najszybciej i najłatwiej wyodrębnianą jest sylaba. Głoski są zaś jednostkami języka postrzeganymi słuchowo przez dzieci najpóźniej: w wieku 7-8 lat. Spotykane zaś w niektórych przedszkolach głoskowanie w grupach 4- i 5-latków nie znajduje uzasadnienia. Nie powinno się więc wymagać standardowo tej umiejętności od wszystkich dzieci, gdyż dla wielu z nich jest to poziom rozwojowo nieosiągalny.

Z kolei czytanie od razu sylabami nie nastęcza problemów nawet dzieciom z problemami rozwojowymi, typu: dysleksja, autyzm, niedosłuch itp., i to w wieku znacznie poniżej 6 lat. J. Cieszyńska stosuje swoją metodę terapii przez wczesną naukę czytania już w pracy z dziećmi poniżej 12 miesięcy (i to z niedosłuchem). Dodajmy, że z ogromnym sukcesem: czytające płynnie ze zrozumieniem 3- i 4- latki, z poprawną wymową i bogatym słownictwem w wypowiedziach.

⁸⁰ M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie...*, s. 995.

Ponieważ zarówno badania angielskojęzyczne, jak i polskie udowodniły, że stosunkowo najefektywniejszą metodą nauki czytania jest metoda konstruktywistyczna, należałoby tak prowadzić proces początkowej nauki czytania, aby pozwalała ona dziecku na odczucie satysfakcji z pokonania problemu, aby dawała możliwość zachowania wewnętrznej kontroli nad procesem zdobywania tej skomplikowanej umiejętności, między innymi poprzez dobranie metodą prób i błędów własnej strategii czytania. Zadaniem nauczyciela jest pozwolenie dziecku na wykazanie aktywności własnej podczas nauki czytania.

Z całościową (konstruktywistyczną) metodą nauki czytania wiąże się problem w ogóle całościowego pojmowania języka pisanego jako jednego kodu (rozumianego jako jedność czytania i pisania). Sztuczne oddzielanie nauki czytania i pisania prowadzi do braku rozumienia u dzieci sensu i celu czytania, a przez to jest procesem demotywuującym do doskonalenia tej umiejętności.

W związku z tym wydaje się, że błędem było ograniczanie dzieciom w przedszkolu liczby poznawanych liter. Aż od 1977 roku obowiązywała zasada zaznajamiania 6-latków tylko z 22 literami. Pomijane były dwuznaki, zmiękczenia, *ó*, *h*, na które przychodził czas dopiero w klasie I. Powodowało to u dzieci uczących się czytać błędne wrażenie, że jednej literze odpowiada jedna głoska. Zgodnie z psychologicznym prawem pierwszego połączenia dziecko od razu powinno dowiedzieć się, że niektóre głoski oznaczane są na co najmniej dwa sposoby⁸¹: *u* i *ó*, *h* i *ch* i *rz*, *zi* i *ż*, *si* i *ś* itd.⁸² Ponieważ tak się nie działo w polskim systemie edukacji przedszkolnej, dzieci były narażone m.in. na późniejsze trudności ortograficzne, nie wspominając o trudnościach tych przedszkolaków czy uczniów, którzy mieli kłopoty z zapamiętywaniem liter i ich odpowiedników fonemowych.

Najbardziej znani zwolennicy wczesnej nauki czytania dzieci w przedszkolu⁸³ postulują w swoich koncepcjach uwzględnianie wszystkich liter (w tym ze znakami diakrytycznymi i dwuznaków) funkcjonujących w polskim systemie językowym.

Całościowe pojmowanie pisma zmusza do traktowania także alfabetu jako całości. Wybieranie liter do nauki czytania czyniło ten proces nastawionym na sprawności „techniczne”, a nie na to, żeby od samego początku czytania dowiadywać się czegoś z właśnie odczytanego fragmentu: samodzielnie przez dziecko wybranego, ze wszystkimi literami⁸⁴.

Konieczne jest więc obranie za najważniejszy cel rozwijanie umiejętności czytelnicznych dziecka z uwzględnieniem jego indywidualnych zainteresowań, indywi-

⁸¹ Jeśli weźmiemy pod uwagę fonemy, to sposobów oznaczania tych samych głosek jest więcej niż dwa (por. J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*; B. Rocławski, *O zaniedbaniach i zaniechaniach w edukacji językowej i matematycznej dzieci*).

⁸² Zob. J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku, Kocham uczyć czytać*.

⁸³ Zob. B. Rocławski, *Nauka czytania i pisanie*; I. Majchrzak, *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*; E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*; J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*.

⁸⁴ Zob. M. Tinker, *Podstawy efektywnego nauczania*, Warszawa 1980; E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki...*; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*.

dualnego tempa pracy, indywidualnej strategii (metody) nauki czytania. Wiąże się to przede wszystkim z pozostawieniem dziecku czasu na opanowanie umiejętności cząstkowych (np. techniki czytania) do takiego okresu, jaki jest mu potrzebny, bez restrykcji codziennej oceny. Konieczne jest zejście na plan dalszy techniki czytania (wpływa ona najbardziej na tempo czytania, a nie zawsze na rozumienie czytanego tekstu) oraz wyeksponowanie czytania dla zrozumienia i wykształcenia zainteresowania czytaniem tekstem.

Znana wszystkim nauczycielom praktykom jest sytuacja, w której niektóre dzieci, zanim w klasie I „poznają” wprowadzane „po raz pierwszy” litery i dwuznaki, świetnie od dawna samodzielnie czytają dowolny tekst, konstruując swoje umiejętności czytelnicze samodzielnie, z pomocą rodziców lub rozsądnych nauczycieli przedszkolnych, którzy nie boją się udzielać odpowiedzi na dziecięce pytania: *Proszę pani, a jaka to jest litera?* Jeśli więc dziecko dowie się, jaki dźwięk odpowiada danemu obrazowi graficznemu, sobie znanymi strategiami nauczy się odczytywać wyrazy zawierające wszystkie znaki obecne w polskim alfabecie, bez czekania aż szkoła pozwoli mu się nimi posługiwać (kiedy zostaną „wprowadzone” oficjalnie). Takich dzieci jest w szkole coraz więcej. W tej chwili w gronie „pierwszaków” warszawskich znaczna grupa dzieci płynnie czyta, a nawet pisze. Potwierdzają to badania prowadzone na Uniwersytecie Warszawskim przez zespół kilku naukowców: ponad połowa pierwszaków na progu szkoły czyta ze zrozumieniem trudny tekst, około 60% czyta płynnie wyrazami, a tylko 12% nie czyta w ogóle⁸⁵. Skoro w klasie zerowej poznawały tylko 22 litery, to na pewno nauczyły się dobrze czytać każdy tekst stosując osobiste strategie nauki czytania, m.in. korzystając z pomocy osób dorosłych. Dlaczego wobec tego niektórzy nauczyciele w klasie I nie przyjmują tego faktu do wiadomości?⁸⁶

Wiele badań angielskich i polskich wskazuje na to, że im dzieci lepiej wyróżniają sylaby, rymy i fonemy, tym szybszy i bardziej efektywny jest ich postęp w czytaniu. Dzieci, które wykazują mniejszą wrażliwość na dostrzeganie relacji litera-głoska i mają problemy w dostrzeganiu zwłaszcza aliteracji (a więc wykazują się mniejszą świadomością fonologiczną), wykazują większe trudności w czytaniu. W badaniach polskich nie potwierdzono jedynie znaczącej roli tworzenia rymów dla efektywnej nauki czytania⁸⁷. Zdaniem E. Arciszewskiej wczesne prezentowanie dzieciom liter podczas towarzyszących tej prezentacji zabaw, wraz z informacją o odpowiadających literom dźwiękach, korzystnie stymuluje proces uczenia się: „Nawet jeśli wykorzystanie tej wiedzy zostanie odroczone w czasie, to i tak szansa na sprawne konstruowanie wiedzy, w trakcie spontanicznego bądź prowokowanego treningu czytelniczego, jest większa, niż w przypadku kiedy wszystkie informacje alfabetycz-

⁸⁵ B. Murawska, *Kształcenie językowe w nauczaniu zintegrowanym*, w: *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*, pod red. M. Żytka, Warszawa 2002, s. 39.

⁸⁶ Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*.

⁸⁷ Zob. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*; K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*.

ne pochodzą z samodzielnych poszukiwań⁸⁸. Nie należałoby więc ograniczać wieku, od którego zapoznaje się dzieci z symbolami języka pisanego. Wskazane byłoby natomiast łączenie pokazywanych spółgłosek z samogłoskami, gdyż z jednej strony spółgłoski nie występują w języku samodzielnie lub brzmią inaczej niż w obecności samogłoski, a z drugiej strony wiemy, że sylaba jest najszybciej przez dzieci przyswajana, co wpływa na tempo opanowania umiejętności czytania płynnego.

Bibliografia

- E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002
- E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Wydawnictwo „Trans Humana”, Białystok 2006
- M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej*, w: *Podstawy neurologopedii*, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szelag, G. Jastrzębowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005
- J. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1996
- Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, pod red. A. Brzezińskiej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987
- M. Burtowy, *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*, Seria „Psychologia i Pedagogika”, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1992
- J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, 2005
- J. Cieszyńska, *Metody wywoływania głosek*, Wydawnictwo Arson, Kraków 2003
- J. Cieszyńska, *Kocham uczyć czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2006
- J. Cieszyńska, M. Korendo, *Wczesna interwencja terapeutyczna*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007
- H. Dobrowolska-Bogusławska, *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991
- G. Doman, J. Doman, *Jak nauczyć małe dziecko czytać. Cicha rewolucja*, Wydawnictwo Excalibur, Bydgoszcz 1992
- G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000
- P.A. Freppon, E.A. McIntyre, *Comparison of Young Children Learning to Read in Different Instructional Settings*, „The Journal of Education Research” nr 4/1999
- D. Galińska-Grzelewska, *Poziom i dynamika rozwoju percepcji w zakresie analizy fonemowej słów u dzieci w wieku 6 i 7 lat*, w: *Zaburzenia w komunikacji językowej w czytaniu i pisaniu*, pod red. A. Maciejewskiej, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2007
- D.T. Hakes, *The Development of Metalinguistic Abilities in Children*, Springer Verlag, Berlin 1980

⁸⁸ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki...*, s. 222.

- J. Jamruszkiewicz, *Kurs szybkiego czytania*, Wydawnictwo Videograf II, Katowice 2002
- D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005
- G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999
- G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004
- M. Leszczawska, *Neuropsychologiczna terapia dysleksji rozwojowej. Stymulowanie półkul mózgowych*, w: *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka*, pod red. A. Czapiği, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004
- I.Y. Liberman, D. Shankweiler, F.W. Fisher, B. Carter, *Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child*, „Journal of Experimental Child Psychology” nr 18/1974, s. 201-212
- M. Lipowska, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001
- P. Łobacz, *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*, w: *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, pod red. H. Mierzejewskiej, M. Przybysz-Piwkovej, Wydawnictwo DIG, Warszawa 1997
- I. Majchrzak, *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995
- D. Massaro, *Psychological aspect of speech perception*, w: *Handbook of Psycholinguistics*, pod red. M.A. Gernsbachera, San Diego 1994
- A. Maurer, *Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisania – przegląd literatury obcojęzycznej*, w: *Diagnoza dysleksji*, pod red. B. Kai, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2003
- R. Michalak, *Konstruktywistyczna teoria uczenia się*, w: *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, pod red. H. Sowińskiej, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004
- B. Murawska, *Kształcenie językowe w nauczaniu zintegrowanym*, w: *Kształcenie zintegrowane. Problemy teorii i praktyki*, pod red. M. Żytko, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002
- E. Okręglićka-Forysiak, *Dysleksja w Polsce. Efekt nieharmonijności rozwoju czy zaniedbania pedagogicznego?*, w: *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka*, pod red. A. Czapiği, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004
- J. Raven, J.C. Raven, J.H. Courth, *Podręcznik do testu Matrycy Ravena oraz Skali Słownikowych*, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 1998
- B. Rocławski, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986
- B. Rocławski, *Nauka czytania i pisania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1990
- B. Rocławski, *O zaniedbaniach i zaniechaniach w edukacji językowej i matematycznej dzieci*, w: *Zaniechane i zaniedbane obszary edukacji w szkole*, pod red. M. Suświłło, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006
- D. Sawyer, *Test of Awareness of Language Segments (TALS)*, Aspen Publishers, Rockville MD 1987
- K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Trans Humana, Białystok 2004
- R. Soederbergh, *Nabywanie języka pisanego i mówionego we wczesnym dzieciństwie*, „Wiedza a Język”, tom 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa-Wrocław 1987

- J. Szempruch, *Umiejętność czytania a osiągnięcia szkolne uczniów klas początkowych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1997
- M.A. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980
- A. van Kleeck, *Metalinguistic development*, w: *Language learning disabilities in school-age children and adolescents: some underlying principles and applications*, pod red. G. Wallach, K. Butler, Merrill/Macmillan, Columbus, Ohio 1993
- L.Y. Zhurova, *The development of analysis of words into their sounds by preschool children*, w: *Studies on Child Language Development*, pod red. C. A. Ferguson, D.I. Slobin, Holt, Rinehart and Winston, New York 1973
- W. Żaba-Żabińska, *Czytamy sy-la-ba-mi*, MAC, Kielce 2008