

Zuzanna Zbróg

Istota procesu czytania z perspektywy psycholingwistycznej i pedagogicznej

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 18, 77-107

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

*Czytanie bez myślenia na nic;
A myślenie bez czytania też niedaleko prowadzi.*

J. I. Kraszewski

ISTOTA PROCESU CZYTANIA Z PERSPEKTYWY PSYCHOLINGWISTYCZNEJ I PEDAGOGICZNEJ

Czytanie jest niezwykle skomplikowanym procesem psycholingwistycznym, którego właściwy przebieg zależy od sprawnego funkcjonowania mózgu. Mózg generuje, reguluje i kontroluje przebieg wszystkich procesów poznawczych, począwszy od odruchów wrodzonych po skomplikowane procesy myślowe. Odpowiada więc także za pracę, a właściwie współpracę wszystkich systemów zaangażowanych w czytanie i pisanie: systemów percepcji wzrokowej, słuchowej, czuciowej, regulacji ruchowej, wielomodalnych systemów integracji, przetwarzania i interpretacji informacji językowych, procesów regulowania myślenia, wnioskowania, przewidywania, abstrahowania, systemu motywacyjnego, pamięci i innych. Każdy z tych systemów tworzy strukturę, która łączy się z innymi obszarami kory mózgowej i formacjami podkorowymi za pomocą rozległej sieci połączeń¹.

Definicje czytania

Potwierdzenie złożoności procesu czytania znajdziemy w definicjach, które w skondensowany sposób próbują opisać jego istotę. Jedną z najbardziej znanych

¹ Zob. A. Herzyk, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu z perspektywy neuropsychologii klinicznej*, w: *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?*, pod red. M. Kostki-Szymańskiej, G. Krasowicz-Kupis, Lublin 2007.

jest ta sformułowana przez E. Malmquista² stwierdzająca, że na czytanie, które „jest aktywnością wieloczynnościową”, składają się z następujące komponenty:

- wrażenia wzrokowe, które przekazywane są do mózgu,
- percepcja, tj. rozumienie poszczególnych wyrazów i zdań,
- funkcje mięśni oczu,
- zapamiętywanie przekazywanego tekstu,
- przechowywanie w pamięci rzeczy i faktów z przeszłości,
- działalność asocjacyjna (automatyczne kojarzenie myślowe) i przetwarzająca przeczytany tekst.

Typowym przykładem definicji czytania, która kładzie nacisk na znaczenie rozumienia przeczytanego tekstu, jest ta sformułowana przez M. Tinkera: „Czytanie polega na rozpoznawaniu symboli (drukowanych lub pisanych) stanowiących bodziec do aktualizowania znaczeń »wbudowanych« w doświadczenie jednostki oraz do powstawania nowych znaczeń znanych już słów poprzez manipulowanie pojęciami już posiadanymi”³.

K. Sochacka i S. Taboń⁴ przypominają podstawowe aspekty i elementy czytania. Dwa podstawowe aspekty czytania to: **dekodowanie** (element wzrokowy i słuchowo-dźwiękowy) oraz **rozumienie** (element znaczeniowy). Uczeń musi najpierw spostrzec znaki graficzne, uchwycić graficzny obraz słowa (element wzrokowy), skojarzyć go z obrazem dźwiękowym (element słuchowo-dźwiękowy, inaczej nazywany wymawianiowym, będący fonetycznym odpowiednikiem spostrzeganych znaków graficznych) i jego znaczeniem, tzn. zrozumieć sens tekstu (element znaczeniowy, inaczej nazywany logicznym)⁵. Zrozumienie zaś sensu tekstu, to zdaniem E. Malmquista produkt czytania, odpowiedź czytającego na bodźce wizualne, wywołane napisanymi lub wydrukowanymi wyrazami, odpowiedź „w postaci myśli, reakcji uczuciowych, mówionych lub pisanych słów lub też działalności wszelkiego rodzaju”⁶.

G. Krasowicz-Kupis sformułowała obszerną, podkreślającą wszystkie najważniejsze cechy tej umiejętności, definicję czytania: „Czytanie, jako odbiór tekstu pisanego, stanowi złożony proces psycholingwistyczny, oparty na dekodowaniu tekstu oraz 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”⁷.

² E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Warszawa 1982, s. 24.

³ M Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, Warszawa 1980, s. 15.

⁴ Zob. K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok 2004; S. Taboń, *Istota czytania*, Kraków 2005.

⁵ Wyszczególnienie elementów czytania według propozycji M. Tinkera (jw.).

⁶ E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, s. 19.

⁷ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, Lublin 1999, s. 19.

Inna, konstruktywistyczna w swojej wymowie, definicja czytania⁸ mówi, że czytanie jest procesem siedmioczęściowym, składającym się z następujących etapów:

rozpoznawanie – czytelnik rozpoznaje litery alfabetu tuż przed fizycznym rozpoczęciem procesu czytania;

asymilacja – oko spostrzega wyraz i przesyła jego obraz nerwem wzrokowym do mózgu;

integracja wewnętrzna – znaczenie odczytywanych wyrazów ulega „połączeniu” z wcześniej zdobytymi informacjami;

integracja zewnętrzna – dotychczasowa osobista wiedza czytelnika ulega/nie ulega „przekonstruowaniu” w umyśle człowieka w zależności od tego, czy nowe informacje, podlegające w trakcie czytania analizie i krytycznej ocenie przez czytającego, powodują wybranie lub odrzucenie nowej wiedzy;

przechowywanie – magazynowanie zdobytej wiedzy, któremu musi towarzyszyć gotowość i trwałość pamięci, aby informacje były dostępne w każdej chwili;

komunikowanie się – natychmiastowe lub późniejsze wykorzystanie nowej wiedzy w formie ustnej lub pisemnej wypowiedzi, ekspresji twórczej, myślenia.

Czytanie jako proces fizyczno-fizjologiczno-psychologiczny

Czytanie rozumiane jako proces fizyczno-fizjologiczno-psychologiczny rozpoczyna się od **zjawiska fizycznego**, w którym ważną rolę odgrywa narząd wzroku – oko. Oczy poruszają się nieustannie, dostosowując swoje położenie do widzianego obrazu. Wiele z tych ruchów ma charakter mimowolny i odruchowy, niepoddający się kontroli naszej świadomości. Znaczenie wielu różnych typów ruchów oczu nie jest jeszcze znane, wiadomo jednak, że ruch oczu w trakcie czytania nie jest równomierny, lecz odbywa się skokami oddzielnymi od siebie przerwami spoczynkowymi⁹.

Proces odczytywania wzrokowego znaków graficznych następuje podczas przerw spoczynkowych, tzw. **fiksacji**. Oko zatrzymuje się wówczas nieruchomo na tekście i tylko w tym momencie jest ono w stanie zobaczyć tekst – różnej długości, w zależności od szerokości pola widzenia. Po przyswojeniu sobie porcji tekstu następuje przeskok gałki ocznej, podczas którego oko nie widzi nic lub prawie nic. Skoki oczu muszą być precyzyjnie zaplanowane przez mózg, gdyż w przeciwnym razie pewne wyrazy byłyby odczytywane po kilka razy, a inne byłyby opuszczane. Zresztą zaburzenia mechanizmu sterującego ruchami gałek ocznych to jedna z przyczyn

⁸ J. Jamruszkiewicz, *Kurs szybkiego czytania*, Katowice 2002, s. 34.

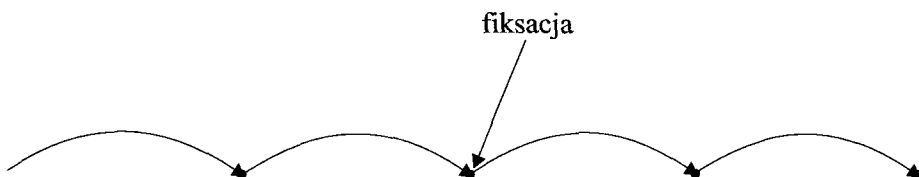
⁹ Zob. K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*.

dysleksji^{10 11}.

Badania ruchów gałek ocznych prowadzone były już w drugiej połowie XIX wieku (1878). Wtedy to ustalono i nazwano ich podstawowe rodzaje, a także zaobserwowano zależność poszczególnych ruchów oczu od układu czytanego tekstu¹².

Do podstawowych rodzajów ruchów skokowych gałek ocznych należą ruchy:

a) **postępowe:**



mają miejsce wtedy, gdy oczy poruszają się wzdłuż wiersu od lewej do prawej strony;

b) **zwrotne:**

ruchy zwrotne pojawiają się wtedy, gdy chcemy przejść do następnego

wiersu: wówczas nasze oczy podążają za tekstem od końca jednej do początku kolejnej linijki;

c) **wsteczne:**



gdy natrafimy na trudny wyraz, oko cofa się – następuje regresja do już raz „obejrzanego” wyrazu.

U początkującego czytelnika rytm ruchu oczu jest chwiejny i nieregularny, a liczba przerw spoczynkowych około 6 razy większa niż u wprawnego czytelnika. W klasach I-III maleje liczba ruchów wstecznych oka oraz częstotliwość fiksacji. Czas trwania pauzy fiksacyjnej stabilizuje się zaś około 11 roku życia (Taboń 2005). Osoby, które czytają biegle, na fiksacje przeznaczają około 12/13 czasu potrzebnego do przeczytania całego wiersza tekstu. Pauza fiksacyjna wydłuża się, kiedy w tekście pojawiają się wyrazy rzadko spotykane, słownictwo specjalistyczne, trudne nazwiska itp. Na sam ruch gałek ocznych potrzeba przeciętnie 1/13 czasu¹³.

¹⁰ Za ten typ dysleksji odpowiadają zaburzenia systemu wielkokomórkowego, który kontroluje i stabilizuje pracę oczu, a także odpowiada za kierowanie uwagi wzrokowej oraz przeszukiwanie wzrokowe. Dobre rezultaty terapeutyczne przy tego typu dysleksji uzyskuje się poprzez czytanie jednym okiem, przy drugim oku zasłoniętym (zob. J. Stein, *Wielkokomórkowa teoria dysleksji rozwojowej w: Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*, pod red. A. Grabowskiej, K. Rymarczyk, Warszawa 2004).

¹¹ Zob. T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańsk 2001.

¹² Zob. J. Zborowski, *Fizjologiczne i psychodydaktyczne problemy początkowej nauki czytania*, Warszawa 1970.

¹³ Zob. M. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*; S. Taboń, *Istota czytania*.

Przeciętny czytelnik potrzebuje około pięciu fiksacji na przeczytanie linijki tekstu. Pierwszą fazą jest dostrzeżenie informacji. Czas tego etapu trwa od 0,25 do 0,75 sekundy i zależy od sprawności czytelnika (średnio: 0,5 sekundy). Obraz dostrzeżonego tekstu zostaje następnie odbity na siatkówce gałki ocznej (plamce żółtej), odbierającej wrażenia wzrokowe, ale jest on odwrócony o 180°. Nasz mózg nauczył się jednak, na podstawie danych dotykowych i kinestetycznych, „odwracać” obraz siatkówkowy¹⁴. To zjawisko typowo fizyczne. Jego istota wyjaśnia, dlaczego fiksacja trwa około 0,5 sekundy, podczas gdy wystarczy kilka milisekund, aby rozpoznać dosyć złożony wyraz (pojedynczą porcję informacji). Okazuje się, iż odpowiedzialne za to zjawisko jest tempo zaniku obrazu na siatkówce oka. Obraz informacji nie znika bowiem od razu z plamki żółtej, lecz utrzymuje się na niej około 0,2-0,3 sekundy. Soczewka musi w tym czasie dokonać akomodacji, czyli przystosować ostrość widzenia do tekstu, który ma odczytać za chwilę¹⁵. Gdy w badaniach nad fizjologią czytania skracano czas ekspozycji wyrazów, oczy nie były w stanie dostrzec i zinterpretować informacji (odczytać jej). Te ograniczenia sprawiają, iż w ciągu sekundy oczy wykonują faktycznie dwie fiksacje. Powoduje to, że momentem mającym wpływ na przyspieszenie tempa czytania jest nie tyle skrócenie czasu fiksacji (różnice są niewielkie), ile poszerzenie pola widzenia.

Za **pole widzenia** można uznać zbiór wszystkich punktów w przestrzeni, które są postrzegane równocześnie w momencie fiksacji oka¹⁶. Innymi słowy, pole widzenia to obszar, który obejmuje wzrokiem czytelnik w czasie, gdy jego oczy nieruchomo patrzą na środek tego obszaru, a przy tym dostrzegają zawarte tam informacje.

Pole widzenia kształtem zbliżone jest do elipsy. Składa się na nie widzenie ostre i peryferyjne. **Obszar widzenia ostrego** jest najważniejszy, gdyż informacje znajdujące się w jego zasięgu są dobrze spostrzegane i świadomie przyswajane przez czytelnika. U przeciętnego czytelnika obszar widzenia ostrego ma około 4-6 cm szerokości i 1,5-2,5 cm wysokości. Inne źródła podają, że oko spostrzega zazwyczaj jednocześnie 8-9 liter niezależnie od wielkości czcionki¹⁷, choć przecież wiadomo, że techniki szybkiego czytania umożliwiają ogarnięcie wzrokiem i odczytanie ze zrozumieniem przynajmniej kilku linijek tekstu naraz.

Obszar widzenia peryferyjnego jest większy i obejmuje po około 80° z każdej strony. Jednak im dalej od centrum pola widzenia, tym obraz tekstu jest mniej wyraźny i coraz trudniejszy do odczytania¹⁸. Czytający ogarnia wzrokiem głównie te obszary pola peryferyjnego, które znajdują się na prawo od miejsca fiksacji: „Dzięki istnieniu pola peryferyjnego zarysy liter widziane w zasięgu wzroku pozwalają

¹⁴ Zob. T. Maruszewski, *Psychologia poznania*.

¹⁵ J. Jamruszkiewicz, *Kurs szybkiego czytania*, s. 9.

¹⁶ Tamże, s. 45.

¹⁷ Zob. K. Sochacka, *Rozumienie w początkowym okresie nauki czytania*.

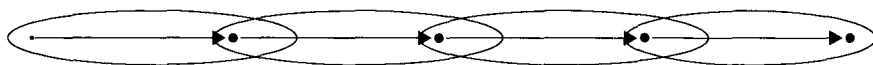
¹⁸ Zob. T. Buzan, *Podręcznik szybkiego czytania*, Łódź 1999; T. Sosnowski, *Psychofizjologia*, w: *Psychologia*, tom 1, pod red. J. Strelaua, Gdańsk 2000; J. Jamruszkiewicz, *Kurs szybkiego czytania*, Katowice 2002.

przewidzieć znaczenie następných wyrazów oraz dalszą percepcję tekstu. Staje się to możliwe dzięki wykorzystywaniu przez czytającego własnej wiedzy i doświadczenia językowego, które pozwalają mu formułować przewidywania dotyczące kolejnych informacji^{19 20}.

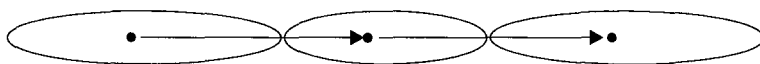
Po przeczytaniu i zapamiętaniu jednej porcji informacji następuje faza wyszukiwania kolejnej, która trwa mniej więcej tyle samo, co faza fiksacji, czyli około 0,5 sekundy. Rzeczywiste tempo poszczególnych faz w procesie czytania zależy, oczywiście, od indywidualnych zdolności i sprawności czytelniczych²¹.

Czas zużyty na paazy ruchowe jest wskaźnikiem biegłości w czytaniu: im przerwy spoczynkowe trwają dłużej, tym proces czytania jest szybszy, czytanie jest więc sprawniejsze. Dobrze czytające dziecko wykonuje mniej fiksacji, gdyż ma większe pole widzenia²².

Czytelnik wolno czytający:



Czytelnik szybko czytający:



Bardziej współczesne badania nad przebiegiem czytania udowodniły, że dla tempa i poprawności czytania, a przede wszystkim dla rozumienia treści istotne znaczenie ma nie tyle liczba fiksacji czy rodzaj ruchów gałki ocznej, ile czas ich trwania na poszczególnych elementach tekstu. Ważne są także swoiste cechy informacji językowej, np. trudność tekstu, rodzaj czcionki, odstępy między wyrazami i kolumnami tekstu²³ oraz sprawność językowa czytającego i jego doświadczenie językowe

¹⁹ K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, s. 46-47.

²⁰ Z tego też względu nie jest wskazane zasłanianie w jakikolwiek sposób tekstu przeznaczonego do czytania (por. S. Taboń, *Istota czytania*). Dawne zalecenia metodyczne sugerowały czytanie „w okienku” obejmującym jeden wyraz. Wydaje się, że lepszym sposobem jest polecane przez propagatorów kinezylogii edukacyjnej wodzenie wskaźnikiem (ołówkiem, linijką, palcem) wzdłuż linijki czytanego tekstu – to szczególnie korzystne dla dzieci uczących się czytać, a mających jeszcze kłopoty z koncentracją oczu na czytany tekście. Prawdą jest jednak, że niektórym dzieciom, mającym z czytaniem problemy o charakterze dyslektycznym, zasłanianie nieczytanego w danym momencie tekstu bardzo pomaga.

²¹ Dlatego też w literaturze przedmiotu badań spotykamy się z różnymi danymi szczegółowymi, dotyczącymi wielkości czasowych odnoszących się do badanych w procesie czytania umiejętności częstkwowych.

²² Zob. J. Malendowicz, *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Warszawa 1978; T. Buzan, *Podręcznik szybkiego czytania*, J. Jamruszkiewicz, *Kurs szybkiego czytania*.

²³ Dlatego dzieci uczące się czytać powinny mieć do dyspozycji teksty krótkie, o wyraźnym i prostym kroju liter dużej wielkości, z dużymi odstępami między wierszami i poszczególnymi wyrazami (M. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, s. 172). Cieszyńska (zob. *Nauka czytania krok po kroku*) uważa, że dzieci uczące się wcześniej czytać (do piątego roku życia) powinny korzystać tylko z wiel-

umożliwiający szybszą percepcję wzrokową oraz myślowe przetwarzanie czytanej informacji²⁴.

Z chwilą odbicia obrazu tekstu na siatkówce rozpoczyna się **proces fizjologiczny**, polegający na przesłaniu nerwem wzrokowym obrazu jako impulsu do korowych ośrodków wzrokowych (kora pierwotna i asocjacyjna) znajdujących się w płacie potylicznym mózgu, powodując w efekcie wrażenie widzenia. Jednocześnie informacja z siatkówki niezależnymi połączeniami dociera do struktur podkorowych i obszarów w korze odpowiedzialnych za ruchy oczu²⁵.

O ile prawie wszystkie bodźce ruchowe docierają do przeciwległej półkuli, bodźce słuchowe w około 70% trafiają do półkuli przeciwległej, a pozostałe do półkuli mózgowej położonej po tej samej stronie, to sytuacja z bodźcami wzrokowymi jest o wiele bardziej skomplikowana. Nie ulegają bowiem skrzyżowaniu włókna z zewnętrznej części siatkówki, odpowiedzialne za przyśrodkowe części pola widzenia. Wewnętrzne zaś części włókien siatkówki, odpowiedzialne za widzenie peryferyjne, krzyżują się i docierają do przeciwległych półkul mózgowych. Natomiast prawe pole widzenia z obydwu oczu trafia do półkuli lewej. Zresztą przetwarzanie bodźców wzrokowych jest niezmiernie skomplikowane, zależy m.in. od kąta padania światła²⁶.

Całość fazy przesyłania impulsów nerwowych do kory mózgowej jest niemal niezauważalna, odbywa się błyskawicznie. Tam dokonuje się spostrzeżenie znaków graficznych, a więc rozpoczyna się już **etap psychologiczny**, który kontynuowany jest na drodze przesyłania impulsów do innych ośrodków centralnego układu nerwowego, w których następuje pobudzenie procesów kojarzenia oraz interpretacji impulsów wzrokowych.

Tak więc podstawą wrażeń wzrokowych biorących udział w procesie czytania są procesy: recepcji (zjawisko fizyczne), transmisji (zjawisko fizjologiczne) i percepcji (zjawisko psychologiczne).

Podczas czytania głośnego dochodzi dodatkowo do transmisji impulsów nerwowych do ośrodków motorycznych mowy, a następnie do odpowiednich narządów artykulacyjnych. Ich pobudzenie skutkuje wymówieniem słów, które składają się na odczytywany tekst.

Zarówno bodziec wzrokowy (wyraz napisany), jak i bodziec akustyczny (słowo wymawiane) sprawiają, że impulsy wzrokowe i słuchowe przenoszą się od receptora (wzrok, słuch) przez nerwy przewodzące do odpowiednich ośrodków kory

kich liter alfabetu ze względu na ich wyraźny, łatwy do zapamiętania krój i brak połączeń między nimi, co ułatwia przeprowadzanie analizy i syntezy wzrokowej. Odkrycie zaś odpowiedniości między wielkimi a małymi literami następuje samoistnie w toku nauki czytania tekstu równolegle pisanego małymi i wielkimi literami.

²⁴ Zob. G. Krasowicz, *Język, czytanie i dysleksja*, Lublin 1997; K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*.

²⁵ Zob. K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*.

²⁶ Zob. S. Konturek, *Fizjologia człowieka. Tom 4: Neurofizjologia*, Kraków 1998.

mózgowej, wywołując w nich stan pobudzenia. W obu pobudzonych punktach kory mózgowej powstają nie tylko obrazy wyrazu pisanego i słyszanego, ale także wzajemne połączenia między nimi. Tworzy się wówczas związek czasowy między wyobrażeniem wyrazu pisanego (grafemem), a jego odpowiednikiem i wyobrażeniem dźwiękowym (fonemem). Ten wzrokowo-słuchowy związek stopniowo utrwała się, dzięki czemu jeden bodziec, np. wzrokowy, zdolny jest wywołać u dziecka odruch warunkowy w postaci odpowiadającego mu wyobrażenia dźwiękowego i na odwrót – bodziec dźwiękowy (słowo) wywołuje reakcję w postaci grafemu²⁷.

W obrębie styku skroniowo-ciemieniowo-potylicznego znajduje się ponadto tzw. analizator analizatorów, w którym dokonuje się integracja wszystkich napływających do mózgu impulsów z różnych receptorów (wzrok, słuch, dotyk, węch itp.). Według A. Łurii synteza ta jest podstawą kształtowania się pojęć i posługiwania się nazwami, tzn. odnajdywania właściwej nazwy dla odpowiedniego pojęcia, co stanowi niezbędny element realizacji procesów kojarzeniowych, mających olbrzymie znaczenie dla zrozumienia czytanego tekstu²⁸.

Czytanie ciche a czytanie głośne

Biorąc pod uwagę psychofizjologiczną specyfikę różnych form czytania, **czytanie ciche** jest procesem krótszym i prostszym niż czytanie głośne, wymaga też mniejszego nakładu energii fizycznej. Cicho czytają te dzieci, które opanowały już dobrze technikę czytania, ich pole widzenia jest szersze, rytm ruchów oka bardziej regularny, a przerwy spoczynkowe krótsze i rzadsze. Wpływa to korzystnie na zwiększenie szybkości czytania, a to z kolei najczęściej²⁹ idzie w parze z lepszym zrozumieniem i zapamiętaniem czytanego tekstu³⁰. Wynika to z tego, iż przy cichym czytaniu następuje większe skupienie uwagi na treści, eliminowane jest natomiast zaabsorbowanie akustyczno-artykulacyjną stroną czytanego tekstu. Dlatego dziecko, które dobrze czyta, nie powinno być już zmuszane do treningu czytania głośnego, gdyż taka forma czytania w jego wypadku utrudnia już zrozumienie czytanego tekstu. Im wyższy etap umiejętności czytania, tym dziecko lepiej rozumie tekst czytany po cichu przez samego siebie³¹.

²⁷ Zob. J. Malendowicz, *O trudnej sztuce czytania i pisania*.

²⁸ Zob. Kozoń, *Podstawy anatomii i fizjologii układu nerwowego*, w: *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, tom 1, pod red. T. Gałkowskiego, G. Jastrzębowskiej, Opole 2003.

²⁹ Nie zawsze (zob. E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Warszawa 2002, s. 213).

³⁰ Zresztą, jak podkreśla M. Tinker, samo tempo identyfikacji słów ma niewielką wartość, jeśli nie idzie w parze z ich rozumieniem, dlatego proponuje on zamiast terminu „szybkość czytania”, termin „szybkość rozumienia”. Sugeruje także, aby w trakcie początkowej nauki czytania mniej uwagi zwracać na technikę czytania, a więcej na rozumienie czytanego tekstu. Zbyt duża szybkość czytania w początkowej fazie nauki utrudnia zresztą rozumienie tekstu.

³¹ Zob. E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

Czytanie głośne jest z kolei procesem wydłużonym ze względu na transmisję impulsów nerwowych z ośrodków wzrokowych w mózgu do ośrodków motorycznych mowy i dalej do odpowiednich narządów artykulacyjnych. Pobudzenie tych narządów prowadzi do wymawiania czytanych słów. W czasie czytania głośnego mamy więc do czynienia zarówno z „czytaniem wzrokiem”, jak i „czytaniem głosem”. Ponieważ wzrok obejmuje kolejne partie tekstu, zanim jeszcze zostaną one odczytane, pojawia się zjawisko tzw. rozstępu głosowo-wzrokowego, rosnącego wraz z doskonaleniem techniki czytania. W początkowej fazie czytania rozstęp ten jest minimalny (oba procesy nakładają się na siebie), po kilku latach nauki wynosi on około trzech wyrazów³². Czytanie głośne korzystne jest w początkowym etapie nauki czytania³³, a także podczas nauki na pamięć rymowanek, wierszy, wyrazów i zwrotów obcojęzycznych. Również w sytuacji, gdy dziecko samo nie umie jeszcze płynnie czytać, lepiej rozumie tekst czytany głośno przez nauczyciela³⁴.

R. Więckowski przypomina cechy, jakimi powinno odznaczać się tzw. dobre czytanie głośne. Są to:

a) **poprawność** – czytanie ze starannym, dokładnym (poprawnym) wymawianiem czytanych wyrazów, bez opuszczania, przestawiania i przekręcania głosek, sylab czy wyrazów, ze szczególnym zwracaniem uwagi na znaki przestankowe;

b) **płynność** – czytanie całymi wyrazami (bez głoskowania, czytania sylabami, z łącznym czytaniem przyimka z rzeczownikiem, np: *w szkole, z kotem*), bez zbędnego zatrzymywania się, bez chwytania oddechów w połowie wyrazów, z utrzymaniem indywidualnego tempa czytania (może być to więc czytanie wolne);

c) **biegłość** – cecha charakteryzująca czytanie odpowiadające tempem mowie ustnej, umożliwiającą słuchającemu i czytającemu uchwycenie sensu odczytywanego tekstu, z polem widzenia rozszerzonym na tyle, że dziecko dostrzega i dekoduje kolejny wyraz, zanim go głośno wypowie;

d) **wyrzistość** – cecha charakterystyczna dla czytania ze zrozumieniem, możliwa do osiągnięcia na bazie czytania poprawnego, płynnego i biegłego. Charakteryzuje ją przestrzeganie pauz gramatycznych (znaki przestankowe), logicznych (akcentowanie poszczególnych wyrazów lub ich związków w kontekście zdania), psychologicznych (oddzielenie pod względem nastroju różnych partii czytanego tekstu), stosowanie odpowiedniej do treści intonacji, właściwego tempa, zachowywanie rytmu czytania oraz modulowanie głosu uwypuklające np. nastrój czytanego tekstu lub zmiany postaci. Z tego też względu czytanie wyraziste bywa nazywane czytaniem ekspresyjnym, gdyż towarzyszy mu świadomość przekazywania poprzez język pisany myśli i uczuć³⁵.

³² J. Zborowski, *Fizjologiczne i psychodydaktyczne problemy początkowej nauki czytania*, s. 218.

³³ Jeśli np. dziecko w klasie I nie rozumie samodzielnie przeczytanego po cichu polecenia, należy poprosić je o przeczytanie go na głos. Najczęstszy efekt: *Aha, już wiem!*

³⁴ Zob. E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*.

³⁵ Por. R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1998.

E. Malmquist zachęca do tego, aby dziecko od początku nauki głośnego czytania wczuwało się w rolę i czytało tekst tak, jakby opowiadało jakąś przygodę, co sprzyja jednocześnie rozumieniu tekstu czytanego na głos.

Pośrednią formą między czytaniem głośnym a czytaniem cichym jest **czytanie szeptem lub półgłosem**. Mamy z nim często do czynienia wówczas, gdy dziecko musi jeszcze wesprzeć wyobrażenie wyrazu pisanego (grafemu) jego odpowiednikiem w postaci wyobrażenia dźwiękowego (fonemu), aby lepiej zrozumieć to, co czyta, a więc gdy wzrokowo-słuchowy związek między wyobrażeniami nie został jeszcze wystarczająco utrwalony. Ruch narządów artykulacyjnych, choćby bez udziału głosu, pomaga dziecku w zrozumieniu treści czytanego tekstu. Badania, na które powołuje się E. Arciszewska³⁶, udowadniają, że dzieci uczące się czytać chcą czytać w mowie wewnętrznej, ale werbalizacja tekstu umożliwia im jego lepsze rozumienie.

Strategie czytania

W opisach przebiegu czynności czytania brak jest jednoznacznego stanowiska badaczy dotyczącego zarówno sposobów/strategii czytania wyrazów/zdań/tekstu, jak i samego procesu ich rozumienia³⁷. Różnorodność i wieloznaczność wyników badań z jednej strony nie pozwala na rozstrzygnięcie pytania o najbardziej efektywne strategie czytania, a z drugiej strony stwarza możliwości wszechstronnego oglądu tego zjawiska. K. Sochacka³⁸ szczegółowo opisuje różne drogi docierania do znaczenia wyrazów, a następnie tekstu czytanego.

1. Czytanie wyrazów

Najogólniejsze rozróżnienie, jeśli chodzi o strategię czytania wyrazów, dotyczy ich odczytywania w sposób bezpośredni (wzrokowy; inaczej tzw. czytanie przez oko) i pośredni (fonologiczny; inaczej tzw. czytanie przez ucho).

1. Zgodnie z modelem czytania A. Ellisa³⁹ słowa mogą być rozpoznawane całościowo bądź drogą wzrokową (bezpośrednio od graficznego obrazu słowa do jego znaczenia), bądź za pośrednictwem dźwięku: wtedy najpierw następuje zamiana kolejnych liter w wyrazie na poszczególne dźwięki (głoski), czyli tzw. dekodowanie fonologiczne, a dopiero potem synteza tych dźwięków (przejście od brzmienia do znaczenia słowa).

³⁶ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, s. 129.

³⁷ Zob. M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej*, w: *Podstawy neurologopedii*, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szeląg, G. Jastrzębowskiej, Opole 2005.

³⁸ Zob. K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*.

³⁹ Zob. A. Ellis, *Reading, Writing and Dyslexia: a Cognitive Analysis*, London 1984.

Bez pośrednictwa dźwięku możliwe jest odczytanie słów wielokrotnie już widzianych i czytanych, a przez to dobrze zapamiętanych. Dobrze znane wyrazy czytelnik rozpoznaje bowiem od razu wizualnie jako znajome sekwencje liter, przechodząc bezpośrednio od graficznego obrazu słowa do jego znaczenia bez udziału dźwięku. Przy takim sposobie czytania dzieci nie uświadamiają sobie zależności między literami a dźwiękami mowy, a w związku z tym nie potrafią jeszcze odczytywać wyrazów nieznanymi. Strategia ta nazywana bywa również leksykalną⁴⁰, bowiem wyrazy rozpoznawane są na podstawie wyglądu, bez zwracania uwagi na poszczególne litery, lub metodą zgadywania czy domyślania się⁴¹. Dzieci bowiem odgadują znaczenia nie tylko na podstawie wyglądu wyrazu jako całości, ale czasem do rozpoznania znaczenia wystarczają im pojedyncze zapamiętane cechy wizualne wyrazu.

Już na początku XX wieku (1908) E. B. Huey, badając ruch oka podczas czytania, doszedł do wniosku, że oko wprawnego czytelnika przebiega cały wiersz, zatrzymując się trzy do pięciu razy na 1/8 sekundy. W czasie przerwy spoczynkowej rozpoznaje dwa lub trzy wyrazy. Niemożliwe jest, aby w tak krótkim czasie ktokolwiek zdążył dokonać ich literowej analizy. Znaczy to, że są one rozpoznawane po ogólnym kształcie i po jego długości. Poszczególne wyrazy mają bardzo charakterystyczny wygląd, co powoduje, że ich rozpoznanie nie jest trudne nawet dla kilkulatek. D. H. Russel w 1949 roku potwierdził, że wprawni czytelnicy nie czytają poprzez składanie wyrazu z poszczególnych liter⁴². Czytelnik obserwuje wyraz jako całość i rozpoznaje go od jednego rzutu oka, biorąc pod uwagę zwłaszcza jego początek, koniec i długość. Istnieje na to twierdzenie dość prosty dowód:

Bdanaia na pweynm anelgiksim uneriwstyecie wyzakały, że nie ma znczeania, w jaikej kleojności napsziemy lietry wenawtrz wryazu, blye tlkyo pirwesza i otstaina lreita bły na soiwh mijsecach. Rtszea mżoe być dolnwoie pomiszaena, a mmio to bedziemy w stniae pczyrzeta tkest bez wikszego prleobmu. Diezje się tak dlteago, że nie cztaimy kżdae j lteir odelndziie, ale cyztnmay wryaz jkao cłaść⁴³.

Dopiero jeśli czytelnik ma trudności z odczytaniem wyrazu, np. natrafi na nową, trudną nazwę, następuje jego rozbicie na sylaby lub litery.

W odniesieniu do całościowego, wzrokowego, pamięciowego sposobu czytania wyrazów używa się również określenia **strategia logograficzna**⁴⁴ uznając, że ten system rozpoznawania wyrazów blisko powiązany jest z rozpoznawaniem obrazków i przedmiotów. Przez analogię do obrazkowego (logograficznego) pisma chińskiego strategia wzrokowa często określana jest mianem „chińskiej”.

⁴⁰ Zob. U. Goswami, P. Bryant, *Phonological skills and learning to read*, Hillsdale 1990.

⁴¹ Zob. M. Prior, *Understanding Specific Learning Difficulties*, Psychology Press 1996.

⁴² Za: H. Dobrowolska-Bogusławska, *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego*, Warszawa 1991; T. Maruszewski, *Psychologia poznania*.

⁴³ Za: file://A:\ATT441381.jpg.htm

⁴⁴ Zob. U. Frith, *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*, w: *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, pod red. K. Patterson, J. Marshall, M. Caltheart, London 1985.

2. L. Ehri⁴⁵ prezentuje inne stanowisko, jeśli chodzi o strategię czytania całościowego. Uważa ona, że każdy wyraz wielokrotnie widziany przez czytelnika i przez niego dobrze zapamiętany, identyfikowany jest jako wyraz znany poprzez odniesienie obrazu graficznego wyrazu do utrwalonej w pamięci jego wymowy oraz znaczenia. Czytelnik używa swojej wiedzy dotyczącej relacji między literą i dźwiękiem do formowania połączeń między nimi, a następnie w czytaniu wykorzystuje wcześniej utrwalone w pamięci połączenia. Tak więc połączenia między grafemami i fonemami stają się częścią systemu rozpoznawania słów. Czytający nie zamienia jednak za każdym razem liter na dźwięki zgodnie z regułami ortograficznymi, jak to ma miejsce przy posługiwaniu się strategią fonologiczną. Wzrokowe czytanie w rozumieniu A. Ellisa zakłada połączenia pomiędzy poszczególnymi cechami wizualnymi wyrazu bezpośrednio z jego znaczeniem. Rozpoznawanie słów z wyglądu – w rozumieniu L. Ehri – zakłada natomiast utwalenie się w pamięci bezpośrednich połączeń raczej pomiędzy pisownią konkretnych wyrazów i ich wymową⁴⁶.

Pośrednia droga w dochodzeniu do znaczenia jest bardziej skomplikowana od bezpośredniej drogi wzrokowej, ale jednocześnie niezbędna do czytania słów nieznanymi. A. Ellis⁴⁷ podaje przykłady, które obrazują dochodzenie do znaczenia wyrazu poprzez dźwięk w sytuacji, gdy stykamy się z nowym, nieznanym ciągiem literowym. Jeden z przykładów dostosowany do warunków języka polskiego podaje K. Sochacka⁴⁸: Jak odpowiemy na pytanie: *Czy rzulf jest zwierzęciem?*⁴⁹

W celu zrozumienia nieznannej sekwencji liter należy zamienić litery na dźwięki zgodnie z zasadami danej ortografii, a wtedy powstanie kod akustyczny podobny do kodu będącego efektem wypowiedzania słowa *żółw*. Wówczas będzie on poprawnie rozpoznany i prawidłowo rozumiany, niezależnie od błędnego zapisu literowego. Przykład ten ilustruje strategię czytania poprzez pośrednictwo dźwiękowe, czyli inaczej strategię fonologiczną, u podstaw której leży zamiana liter na głoski, a następnie ich synteza.

Także w koncepcji S. Shaywitz podczas czytania słowo najpierw zostaje zdekodowane do postaci fonologicznej i rozpoznane. Następnie, w celu zrozumienia znaczenia wyrazu, uruchomione zostają wyższe poziomy poznawcze, takie jak inteligencja i zasób słów. Swoją koncepcję autorka ta oparła na fakcie, że w dysleksji występuje deficyt modułu fonologicznego, który zaburza dekodowanie, uniemożliwiając czytającemu korzystanie ze swojej inteligencji i słownictwa, by dotrzeć do znaczenia czytanych wyrazów⁵⁰.

⁴⁵ Zob. L. Ehri, *Phases of development in learning to read words by sight*, „Journal of Research in Reading”, nr 2/1995.

⁴⁶ Także: J. Malendowicz, *O trudnej sztuce czytania i pisanie*.

⁴⁷ Zob. A. Ellis, *Reading, Writing and Dyslexia: a Cognitive Analysis*.

⁴⁸ K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, s. 29.

⁴⁹ Prawidłowa odpowiedź: tak.

⁵⁰ Za: M. Leszczawska, *Neuropsychologiczna terapia dysleksji rozwojowej. Stymulowanie półkul mózgowych*, w: *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka*, pod red. A. Czapigi, Toruń 2004, s. 380.

Według G. Krasowicz-Kupis mechanizm ten pozwala na bezpośrednie lub wyobrażeniowe przekształcenie substancji odbieranego tekstu z graficznej na foniczną. Przy tym sposobie czytania wyrazy są wymawiane, względnie następuje wyobrażenie ich brzmienia i dopiero brzmienie wyrazu umożliwia dotarcie do jego znaczenia. W odróżnieniu od czytania na sposób „chiński” ten sposób został określony jako „fenicki” w nawiązaniu do pochodzenia twórców naszego alfabetu, którego podstawą jest przyporządkowanie poszczególnym dźwiękom mowy odpowiadających im liter.

Twórcy określeń „strategia chińska” i „strategia fenicka”⁵¹ wykazali, że w grupie sprawnie czytających dorosłych można obserwować różnice indywidualne, polegające na preferowaniu ikonicznego (logograficznego) bądź fonologicznego sposobu czytania. Polskie badania potwierdziły, że także dzieci posługują się indywidualnie dobranymi strategiami odczytywania wyrazów⁵².

Do dekodowania nieznanymi, trudnymi lub sztucznie utworzonymi dla celów badawczych wyrazów (np. *satelo*, *botemy*⁵³), poza strategią fonologiczną mogą być używane jeszcze dwa inne sposoby:

a) wykorzystanie analogii między znanymi i nowymi słowami – ten sposób czytania zakłada, że czytający rozpoznaje w nowych dla siebie lub sztucznych wyrazach fragmenty spotykane wcześniej w innych znanych sobie słowach: zazwyczaj są to często powtarzające się grupy liter występujące na początku (aliteracje) lub na końcu wyrazu (rymy). Najczęściej składają się one z więcej niż jednej litery, lecz nie tworzą sylaby. Dziecko kojarzy je jednak z określonym dźwiękiem⁵⁴. W polskiej terminologii określa się je jako logotomy lub subsylaby⁵⁵. Łącząc następnie znane brzmienia poszczególnych części dziecko może odczytać nieznaną sobie lub sztuczny wyraz;

b) Przewidywanie znaczenia nieznanymi sobie wyrazów dzięki posługiwaniu się wskazówkami kontekstowymi – dziecko, które natknie się w tekście na nieznaną sobie słowo, może domyślić się jego znaczenia biorąc pod uwagę np. sens czytanego tekstu (treść) czy też ilustracje. Taka strategia pozwala na szybsze rozpoznawanie wyrazów, co obserwowano badając czas fiksacji wzrokowej na wyrazie – zdecydowanie się ona wówczas skracała⁵⁶. Dla czytających szybko osób dorosłych wskazówki kontekstowe są przydatne w wypadku wyrazów czy tekstów trudnych, niejasnych

⁵¹ Zob. J. Baron, C. Strawson, *Use of orthographic and word – specific knowledge in reading words aloud*, „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance”, nr 2/1976, s. 386-393.

⁵² Zob. M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej*.

⁵³ Za: G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, s. 166.

⁵⁴ Zob. M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie...*

⁵⁵ Zob. B. Rocławski, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Warszawa 1986; K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*.

⁵⁶ Zob. A. Ellis, *Reading, Writing and Dyslexia: a Cognitive Analysis*; M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej*.

lub zawierających sprzeczne informacje. Dzieci uczące się czytać (i dyslektycy) znacznie częściej posługują się tą strategią⁵⁷.

2. Czytanie tekstu

Dwie główne strategie czytania tekstu to strategia analityczna i całościowa.

1. **Strategia analityczna** przedstawia proces czytania jako postępujący z dołu do góry (wstępujący: *bottom-up*), od szczegółu do ogółu, tzn. od analizy podstawowych, charakterystycznych cech liter w celu ich identyfikacji, poprzez łączenie poszczególnych liter z odpowiadającymi im dźwiękami mowy, następnie syntezę tych dźwięków w wyrazy i rozpoznanie ich znaczenia. Później mamy do czynienia z łączeniem znaczenia wyrazów aż do zrozumienia całej frazy lub zdania, a następnie zrozumienia ogólnego sensu i znaczenia informacji zawartej w tekście⁵⁸. Jest to tzw. synteza przez analizę. Ten typ myślenia o czytaniu jako mechanicznym procesie przekładu, który rozpoczyna się od najmniejszych elementów (przekładu liter na dźwięki), potem ich grup, a wreszcie całych słów, zdań i tekstu był najbardziej popularny w latach 60. ubiegłego wieku. Zrozumienie tekstu pisanego utożsamiano z rozumieniem tekstu mówionego przez osobę czytającą, dlatego metodyka nauczania czytania zalecała wówczas pomaganie dzieciom w nabywaniu umiejętności, które składają się na czytanie, a więc między innymi:

- rozpoznawania liter,
- przyporządkowywania poszczególnym literom głosek,
- dzielenia wyrazów na sylaby,
- wyławiania zdań,
- zadawania pytań odnoszących się bezpośrednio do tekstu i odpowiadania na nie,
- zadawania pytań problemowych odnośnie do tekstu i odpowiadanie na nie⁵⁹.

2. **Strategia całościowa** opisuje proces czytania jako zstępujący (od ogółu do szczegółu: *top-down*), czyli postępujący w odwrotnym kierunku niż przy strategii analitycznej. Według tego podejścia czytanie polega na domysłach dotyczących treści. Podstawą tych domysłów są pierwsze przeczytane fragmenty tekstu, ilustracje, posiadana wiedza o świecie i języku, zdobyte wcześniej doświadczenia oraz konkretna sytuacja, w jakiej odbywa się proces czytania. Na ich podstawie czytelnik formułuje hipotezy dotyczące znaczenia czytanego materiału. Informacje uzyskiwane z dalszych części tekstu pozwalają utrzymać, zweryfikować albo też odrzucić sformułowane podczas początkowego czytania hipotezy dotyczące treści i sensu

⁵⁷ Zob. K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*.

⁵⁸ Zob. M. Snowling, *Dyslexia: A cognitive Development Perspective*, Oxford 1989; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*, Lublin 1999; K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*; M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej*.

⁵⁹ R. Marzano, D. Paynter, *Trudna sztuka pisania i czytania*, Gdańsk 2004, s. 13.

czytanego tekstu. Ten sposób czytania opiera się na strategiach językowych wykorzystujących kontekst, który ma znaczący wpływ także na sprawne czytanie⁶⁰.

Zwolennik strategii całościowej K. Goodman twierdzi, że „czytanie nie jest precyzyjnym procesem polegającym na korzystaniu z umiejętności, które pozwalają najpierw odszyfrować litery, potem zrozumieć słowa, wreszcie całe zdania, lecz trudną do precyzyjnego opisanego aktywnością, mającą na celu uchwycenie sensu przekazu. Mówiąc prościej jest psycholingwistyczną zgadywanką. Wymaga współdziałania myśli i języka. Czytanie ze zrozumieniem nie jest wynikiem precyzyjnego wyłowienia i rozpoznania wszystkich elementów tekstu, lecz efektem umiejętności wybrania z niego jedynie nielicznych informacji o kluczowym znaczeniu, które pozwolą się trafnie domyślić, jaki on ma sens. Oczywiście sedno tkwi w umiejętności przewidywania tego, co jeszcze nie zostało dostrzeżone”⁶¹.

Liczne badania nad procesem czytania udowadniają, że podczas czytania tekstu obydwie omawiane strategie zwykle stosowane są łącznie i wzajemnie się uzupełniają. R. Kaufman i L. Obler⁶² wykazali, że wykształcone osoby dorosłe czytają całościowo w sposób wzrokowy. Rozumienie tekstu opiera się głównie na strategii całościowej. Przebiega więc w kierunku od ogółu do szczegółu. Na podstawie ogólnego obrazu graficznego wyrazu lub tylko jego niektórych cech (np. długości, ogólnego wyglądu lub też rozpoznawania peryferyjnych liter) pojawia się w umyśle czytelnika przypuszczenie dotyczące znaczenia całego wyrazu lub zdania. W wypadku pomyłki sygnalizowanej niespójnością znaczenia następuje ponownie czytanie wyrazu, zdania lub też większego fragmentu tekstu. Zazwyczaj odbywa się to automatycznie, poza kontrolą świadomości. Wówczas mamy do czynienia z analityczną strategią czytania, czyli docieraniem do znaczenia tekstu od szczegółu do ogółu. Tak więc obie strategie czytania współistnieją ze sobą i oddziałują na siebie wzajemnie⁶³.

Rozumienie czytanego tekstu

Zrozumienie sensu przeczytanego tekstu, o którym świadczą między innymi reakcje intelektualne i uczuciowe czytelnika oraz zróżnicowana aktywność twórcza i wartościująca, stanowi o istocie czytania.

Rozumienie w czytaniu polega na aktywnym konstruowaniu (w wyniku skomplikowanego procesu myślowego) reprezentacji czytanego tekstu w umyśle odbiorcy, czyli na interpretowaniu odbieranych informacji w zgodzie z systemem posiadanej

⁶⁰ Zob. K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*; M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej*.

⁶¹ Za: R. Marzano, D. Paynter, *Trudna sztuka pisania i czytania*, s. 15.

⁶² Zob. R. Kaufman, L. Obler, *Classification of normal reading error types*, w: *Developmental and Acquired Dyslexia*, pod red. C.K. Leong, R.M. Joshi, Dordrecht 1995.

⁶³ Zob. K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*.

wiedzy i na włączaniu ich w strukturę wiedzy⁶⁴. Jak pisze Sochacka: „Warunkiem tworzenia myślowej reprezentacji treści jest umiejętność rozpoznawania i wyrażania symboli graficznych, czyli opanowanie techniki czytania, wiedza dotycząca struktury zdania i tekstu, jak również ogólnie posiadana wiedza o świecie odnosząca się zarówno do świata zewnętrznego, jak i do własnej osoby. Istotną rolę odgrywa ponadto kontekst sytuacyjny oraz oczekiwania czytającego”⁶⁵.

Proces rozumienia treści czytanego tekstu kształtuje się stopniowo. Rozpoczyna się od odczytania graficznie przedstawionej informacji na poziomie fonologicznym bądź leksykalnym, poprzez morfologiczną, syntaktyczną i semantyczną jej strukturyzację aż do interpretacji znaczenia. Wyróżnia się trzy poziomy reprezentacji czytanego materiału: identyfikacja wyrazu, integracja wewnątrzzdaniowa i integracja całego tekstu⁶⁶. Na czym one polegają?

Małe dziecko, rozpoczynające naukę czytania, rozumie znaczenie poszczególnych wyrazów, nie potrafi jednak jeszcze powiązać ich sensu ujętego w całym zdaniu. Ponieważ te same wyrazy w zdaniu mogą nieść zupełnie inne znaczenie w zależności od miejsca, jakie zajmują, rodzaju końcówek fleksyjnych czy wyrazów funkcyjnych (np. przymyki, spójniki), a więc czynników określających relacje pomiędzy nimi, zrozumienie sensu zdania rozwija się w czasie i następuje w miarę zdobywania doświadczenia w czytaniu. Dzieci opanowują wówczas sposób przetwarzania informacji zawartych w organizacji morfologicznej i syntaktycznej zdania. Podobnie: rozumienie treści tekstu nie stanowi prostej sumy rozumienia sensu poszczególnych zdań, lecz polega na odnajdywaniu związków rzeczowych i logicznych między nimi i powiązaniu ich w pewną całość. Początkowo dzieci rozumieją poszczególne zdania niejako w sposób izolowany, nie wiążą ich treści ze zdaniami sąsiadującymi, nie tworzą więc w umyśle spójnej, zintegrowanej myślowo reprezentacji czytanego tekstu. Rozumienie całości tekstu pojawia się dopiero potem, jako wynik stopniowego doskonalenia sprawności semantycznych, które umożliwiają integrację poszczególnych informacji w spójną reprezentację tekstu. Oczywistą rzeczą jest, że ten sam tekst może zostać rozmaicie zrozumiany, gdyż jego rozumienie zależy w dużej mierze od zasobów wiedzy osobistej ucznia oraz od indywidualnych umiejętności asymilacji i akomodacji nowo zdobytych informacji, ich włączenia do systemu posiadanej wiedzy i do konstruowania nowej wiedzy w umyśle dziecka⁶⁷.

⁶⁴ Zob. M. Kliś, *Znaczenie wnioskowania w procesie rozumienia tekstu*, „Psychologia Wychowawcza” nr 2/1999, s. 97-107.

⁶⁵ Zob. K. Sochacka, *Rozumienie w początkowym okresie nauki czytania*, w: *Dysleksja. Problem znany czy nieznanym?*, pod red. M. Kostki-Szymańskiej, G. Krasowicz-Kupis, Lublin 2007.

⁶⁶ Zob. I. Kurcz, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Warszawa 1987; D. Bishop, *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*, East Sussex 1997.

⁶⁷ Zob. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002; R. Michalak, *Konstruktywistyczna teoria uczenia się*, w: *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, pod red. H. Sowińskiej, R. Michalak, Kraków 2004; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*.

W miarę upływu czasu, wraz ze wzrastającym doświadczeniem dziecka i zwiększaniem się zasobów jego wiedzy osobistej, zmienia się także sposób rozumienia tekstu. Początkowo dziecko koncentruje się na informacjach, które może bezpośrednio w nim odnaleźć, czyli rozumie dosłowną jego warstwę. Nie potrafi zbyt łatwo odebrać się od konkretnych wiadomości podanych w tekście ani wyjaśnić ich w świetle posiadanej wiedzy. Dosłowne rozumienie treści realizuje się wówczas poprzez przypominanie wyobrażeń oraz pojęć, do których odnoszą się wyrazy i zdania zawarte w czytany tekście.

W obrębie rozumienia pierwszej warstwy tekstu J. Bałachowicz wyróżniła następujące poziomy:

a) konkretny – zachowanie bohaterów tłumaczone jest konkretnymi zdarzeniami przedstawionymi w tekście, często słowami autora; dzieci nie wychodzą poza przedstawione fakty, nie wyjaśniają ich w świetle posiadanej wiedzy;

b) wyjaśniający – uczniowie wyjaśniają zachowanie bohaterów, uzupełniając je własnym doświadczeniem; nie odrywają jednak tego wyjaśnienia od konkretnego bohatera czy zdarzenia z tekstu;

c) wyjaśniająco-uogólniający – do tej grupy zalicza się odpowiedzi zawierające uogólnione wyjaśnienie przedstawionych zdarzeń; dzieci oceniają i interpretują zdarzenia czy postępowanie bohaterów poprzez znane pojęcia lub normy. W efekcie przetworzenia informacji z tekstu i własnej wiedzy rozwiązują postawione przez autora zadanie⁶⁸.

Następnie stopniowo kształtuje się umiejętność wychodzenia poza konkretną treść utworu, poza dostarczone w nim informacje, co umożliwia uchwycenie sensu domyślnego, np. intencji autora. Dzieci coraz częściej, dzięki pełniejszemu zrozumieniu treści, mogą wykorzystać zdobytą wiedzę w nowych sytuacjach.

Poziomy rozumienia drugiej warstwy tekstu zostały przez J. Bałachowicz określone jako:

a) realistyczny – dosłowne trzymanie się tekstu. Dzieci nie powtarzają całego opowiadania, lecz najistotniejszy wątek, nie rozpatrują go w świetle znanych pojęć, nie odkrywają nowych znaczeń intencjonalnie ukrytych przez autora;

b) normatywny – poszukiwanie w rzeczywistych zdarzeniach nowych znaczeń, tzw. norm moralnych, choć wyprowadzone normy są jeszcze częściowo związane ze zdarzeniami przedstawionymi w tekście;

c) normatywno-uogólniający – ujmowanie „nauki moralnej” w kategoriach ogólniejszych, wyprowadzona norma jest oderwana od konkretnej warstwy tekstu⁶⁹.

Przechodzenie do coraz wyższego poziomu rozumienia warstw tekstu wyraża rozwój umiejętności czytania.

Badania prowadzone przez K. Sochacką potwierdziły, że proces rozumienia treści czytanego tekstu rozwija się w czasie. Niewiele ponad 40% badanych przez nią

⁶⁸ Zob. J. Bałachowicz, *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Warszawa 1988.

⁶⁹ Zob. J. Bałachowicz, *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*.

dzieci 6-letnich w połowie klasy „zerowej” rozumiało czytane przez siebie proste, pojedyncze wyrazy, a tylko 20% zdania. Pod koniec „zerówki” 90% dzieci rozumiało wszystkie czytane przez siebie wyrazy, a 60% – zdania. Na początku klasy I zdania rozumiało już 90% dzieci. Dopiero w połowie klasy I ponad 50% dzieci potrafiło odpowiedzieć na pytania dotyczące treści przeczytanego samodzielnie tekstu⁷⁰.

Pod koniec klasy I w grupie badanych dzieci obserwowano wszystkie trzy poziomy rozumienia tekstu jednowarstwowego wyróżnione przez J. Bałachowicz (1988). W ogóle nie rozumiało czytanego tekstu 5% dzieci. Podobne wyniki uzyskała M. Bogdanowicz⁷¹.

Rozumienie informacji przeczytanych, uchwycenie ich sensu należy do najbardziej złożonych i jednocześnie najważniejszych elementów czytania. Choć istnieją duże rozbieżności poglądów w obrębie tego tematu, dosyć powszechnie przyjmuje się, iż na proces rozumienia składają się elementy:

- spostrzeżeniowe,
- pamięciowe,
- myślowo-rozumowe,
- wyobrażeniowe,
- emocjonalne.

Rozumienie rozpoczyna się więc od spostrzeżenia i recepcji części tekstu (wyrazu). Później następuje skojarzenie wyobrażeń wzrokowych i słuchowo-dźwiękowych (wyobrażeń językowych) z odpowiadającymi im wyobrażeniami pozajęzykowymi⁷². Zrozumieniu odczytanej części towarzyszy zapamiętanie jej sensu i pamiętanie go w momencie postrzegania następnej części. Zrozumienie, skojarzenie i zapamiętanie obu części warunkuje przewidywanie sensu dalszej części tekstu, zaś jej odczytanie i zrozumienie daje podstawę do weryfikacji, czyli kontroli dokonanych przewidywań. Na tym jednak nie kończy się proces rozumienia przeczytanego tekstu.

W powszechnej opinii współczesnych pedagogów i psycholingwistów nieodzowną fazą umiejętności czytania jest interpretowanie i krytyczne ocenianie tekstu, przejawiające się m.in. w trafnym wychwyceniu morału, właściwej interpretacji informacji w świetle kontekstu, rozumieniu metafor.

⁷⁰ Zob. K. Sochacka, *Rozumienie w początkowym okresie nauki czytania*.

⁷¹ M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna, teoria, diagnoza i terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.

⁷² Zob. J. Zborowski, *Fizjologiczne i psychodydaktyczne problemy początkowej nauki czytania*; G. Krasowicz-Kupis, *Model opanowywania umiejętności czytania w języku polskim – propozycja oparta na związkach ze świadomością językową i rozwojem intelektualnym oraz na analizie czynności czytania*, w: *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, pod red. B. Kaczmarka, K. Markiewicz, Lublin 2001.

1. Poziomy rozumienia czytanego tekstu

Wśród nauczycieli uczących w klasach I-III najczęściej wykorzystywana jest klasyfikacja poziomów rozumienia czytanego tekstu, rozpropagowana przez A. Brzezińską i R. Więckowskiego⁷³.

Poziom I

Uczniowie wyodrębniają pojedyncze słowa, frazy i zdania, konkretne fakty i zdarzenia, zapamiętują je i odtwarzają na polecenie nauczyciela.

Umiejętności cząstkowe to:

- dostrzeganie i zapamiętywanie istotnych szczegółów zarówno na poziomie słowa, jak i bardziej złożonych struktur językowych;
- koncentrowanie się na czytanim tekście;
- wyodrębnianie poszczególnych faktów i zdarzeń;
- poprawne i uważne odczytywanie poleceń w tekście i stosowania się do nich.

Poziom II

W czytanim tekście uczniowie wyodrębniają związki przyczynowo-skutkowe między faktami i zdarzeniami, rozumieją relacje między wyrażonymi w tekście myślami.

Umiejętności cząstkowe to:

- wykrywanie i wykorzystywanie różnych słów-wskaźników ułatwiających wykrycie relacji, np. „po pierwsze”, „oprócz tego”;
- identyfikowanie w tekście słów istotnych dla zrozumienia go, ale zastępowanych w dalszych częściach, np. zaimkami;
- antycypowanie dalszego ciągu akcji, przewidywanie rezultatów działań bohaterów;
- „wykrywanie” informacji zawartych w tekście, ale niewyrażonych wprost;
- przedstawianie sekwencji zdarzeń (związków przyczynowo-skutkowych) opisanych w tekście;
- analizowanie tekstu, „odkrywanie” planu przedstawianych w nim informacji.

Poziom III

Uczniowie potrafią wyodrębnić ideę utworu, jego myśl przewodnią, a także określić ogólny nastrój tekstu.

Umiejętności cząstkowe to:

- odnajdywanie w tekście zdań stanowiących oś rozważań;
- krótkie przedstawianie najważniejszych myśli zawartych w tekście;
- dokonywanie podziału tekstu na sensowne części;
- znajdowanie tytułu dla wyodrębnionych części;
- wykorzystywanie różnych cech tekstu, np. tytułów, podkreśleń do uchwycenia myśli naczelnej.

⁷³ Zob. *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, pod red. A. Brzezińskiej, Warszawa 1987; R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1998.

W większości obecnie analizowanych badań poświęconych cichemu czytaniu ze zrozumieniem, oprócz tychże klasycznych poziomów rozumienia tekstu, wyróżnia się jeszcze dla I etapu edukacyjnego (klasy I-III) poziom wyższy: czytania wartościującego, oceniającego lub krytyczno-twórczego.

M. Pleniewicz⁷⁴ poziom IV rozumienia czytanego tekstu nazwała „poziomem wartościującym”. Uczeń reprezentujący ten poziom czytania potrafi – zdaniem wspomnianej autorki – zaprojektować dalszy ciąg zdarzeń, krytycznie ocenić fakty, postawy, zidentyfikować gatunek literacki i charakter przekazywanych informacji.

Znana jest także klasyfikacja E. Malmquista⁷⁵:
poziom I – rozumienie dosłowne;
poziom II – czytanie interpretacyjne (receptyjne);
poziom III – czytanie krytyczne (oceniające).

Jak już wspomniano, badania J. Bałachowicz, M. Bogdanowicz i K. Sochackiej udowodniły, że proces dojrzałości do rozumienia tekstu przebiega w czasie oraz że w połowie klasy I połowa dzieci rozumie tekst dosłownie. Nauczyciele pracujący z dziećmi młodszymi zazwyczaj uważają, że dziecko powinno najpierw opanować technikę czytania, a dopiero potem należy pracować z nim nad rozumieniem tekstu, co jest – w opinii pedagogów, psychologów i psycholingwistów – podejściem niewłaściwym, ograniczającym szanse rozwojowe dzieci, gdyż opanowanie umiejętności czytania jednocześnie w trzech aspektach (technika czytania, rozumienie dosłowne, rozumienie interpretacyjno-wartościujące i twórcze) dokonuje się równoległe, choć z różnym zakresem proporcji i stopniem nasilenia w zależności od możliwości uczniów⁷⁶.

Jasno wynika z tego, że nie można odkładać w czasie (do momentu opanowania dobrej techniki czytania) kwestii związanych z potrzebą zrozumienia tekstu, nadania mu własnych znaczeń, jego interpretacji i emocjonalnego przeżycia. Istotą czytania nie jest bowiem tylko odszyfrowanie zapisu graficznego⁷⁷, ale zrozumienie tego zapisu zarówno dosłowne, jak i wartościujące, oceniające słuszność przedstawianych tam poglądów. To przeżycie tekstu i jego interpretacja połączona z nawiązaniem do własnych doświadczeń, z wpisaniem tej treści w świat osobistych znaczeń, na podstawie których dojdzie w naszym umyśle do przebudowy konstrukcji naszej wiedzy, jest sednem czytania.

⁷⁴ Zob. M. Pleniewicz, *Jak mierzyć osiągnięcia uczniów klas początkowych w czytaniu*, „Edukacja” nr 1/1985.

⁷⁵ Zob. E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*.

⁷⁶ Zob. E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej; Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, pod red. A. Brzezińskiej; J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku*, Kraków 2005; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*; M. Jakowicka, *Czytanie jako zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia zintegrowanego*, w: *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, pod red. H. Moroz, Kraków 2006.

⁷⁷ Przykład dla osób nieznających języka niemieckiego: potrafimy przeczytać, odszyfrować następujące znaki graficzne – *Er erfuhr sehr bald, dass sie an einer Deutschlandreise nicht interessiert war*. Ale czy to znaczy, że umiemy czytać?

2. Diagnostyczność testów cichego czytania ze zrozumieniem

W warunkach praktyki szkolnej mamy do czynienia z jeszcze jednym powszechnym problemem odnoszącym się do czytania ze zrozumieniem, o którym wcale lub niewiele się mówi. Mam na myśli problem merytorycznej jakości i diagnostyczności testów do cichego czytania ze zrozumieniem. Niemal wszystkie wydawnictwa oferują w tej chwili nauczycielom gotowe zestawy takich testów do stosowania co najmniej raz w miesiącu, począwszy od klasy I. W kontekście wcześniejszych ustaleń dużego znaczenia nabiera sensowność stosowania testów sprawdzających jedynie bezpośrednio odszukiwanie w tekście informacji, o które pytają autorzy (poziom I). Bardzo rzadko zdarzają się pytania z poziomu II i III. Sprawdzenie ponad 30 testów (każdy po około 8 pytań) dla klas III z trzech wydawnictw polskich zaowocowało znalezieniem pojedynczych poleceń wykraczających poza poziom bezpośredniego odszukania informacji w tekście np.:

Podkreśl zdanie, które Hubert mógłby napisać na początku swojego listu.

Które zakończenie pasuje do tego opowiadania?

Należałoby się więc zastanowić nad sensem stosowania takich testów, w których poprawność rozwiązania poleceń – jak wiadomo z praktyki szkolnej – sięga 90-95%. Aby sprawdzić, czy rzeczywiście uczeń rozumie czytany tekst, nie wystarczy wskazanie przez niego prostych faktów i zdarzeń przy bezpośredniej ich dostępności w czytanim po cichu tekście. Z badań wiemy, że nie jest to wielkim problemem nawet dla pierwszaków. Jaka jest więc diagnostyczność takiego testu w klasie II lub III? Na dodatek wiele z zadań proponowanych w testach do czytania ze zrozumieniem nie ma żadnego związku z czytanim tekstem, choć nauczyciele oceniają dzieci właśnie za jego rozumienie. Spotykamy np. takie polecenia, jak:

Rozwiąż krzyżówkę, a dowiesz się, który chłopiec opisuje grzybobranie.

Wykreśl z płataninki nazwy uczuć, a dowiesz się, jakie kryło się w niej przysłowie.

Uzupełnij treść listu właściwymi literami.

Moim zdaniem przy tego typu „pomocach” zupełnie nieuzasadnionym i nieuprawnionym jest zadowolenie nauczycieli (a za nimi także: rodziców), z którym często wiąże się poczucie dobrze spełnionego obowiązku i uspokojenie sumienia przekonaniem, że problemy z czytaniem ze zrozumieniem zaczynają się dopiero na wyższym etapie edukacyjnym („przecież dokumentują to systematycznie przeprowadzane testy”). Rzeczywistość wygląda jednak trochę inaczej. Z poziomów rozumienia czytanego tekstu jasno wynika, że w testach powinien pojawić się jeszcze element wartościowania przeczytanych treści, ich krytycznej analizy oraz twórczej interpretacji. Bowiem dopiero te elementy decydują o prawdziwym zrozumieniu tekstu. Ponieważ wiedza na temat krytyczno-twórczego aspektu czytania w gronie zarówno studentów, jak i nauczycieli praktyków jest nikła, podjętemu zagadnieniu należy przyrzeć się trochę bliżej.

3. Aspekt krytyczno-twórczy czytania

Krytyczno-twórczy aspekt czytania został dokładnie opisany między innymi przez A. Brzezińską oraz D. Klus-Stańską i M. Nowicką⁷⁸. Jego sedno wiąże się z umiejętnościami twórczej interpretacji tekstu, z wychodzeniem poza jego dosłowne rozumienie: od dzieci oczekuje się czytania „między wierszami”, łamanie stereotypów myślowych, poliinterpretacji. Istotą tego aspektu jest właściwa reakcja na to, co się czyta, oraz ocenianie tego, co się przeczytało, a więc refleksyjny, krytyczny stosunek do odczytywanych treści, które w kolejnych klasach stają się przecież coraz bardziej skomplikowane pod względem słownictwa i zawartości treściowej. Nie ulega więc wątpliwości, że aby dzieci posiadały umiejętności interpretowania, wartościowania i rozważania rozmaitych znaczeń, już od klasy I powinny zacząć wprawiać się w rozumieniu tekstu. W tym celu muszą nauczyć się wykorzystywać nagromadzone przez siebie doświadczenia życiowe oraz wiedzę do zrozumienia czytanego tekstu, a przede wszystkim aktywnie uczestniczyć w procesie rekonstrukcji znaczeń w nim ukrytych, ocenić informacje w kontekście własnego doświadczenia, osobiście ustosunkować się do nich. To niełatwy proces, wymagający przede wszystkim zrozumienia, że każdy utwór jest „dziełem otwartym”, dającym możliwość jego interpretacji z różnych punktów widzenia. Nie ma przy tym nic wyjątkowego w braku „zamknięcia” dyskusji i pozostawieniu omawianego zagadnienia w postaci problemu nierozstrzygniętego.

Pedagodzy pracujący z uczniami młodszymi nadal nie mogą jednak zrozumieć, że wnioski, po analizie tekstu nie muszą być jednomyślne. H. Kwiatkowska pisze: „Bywają takie problemy, które trudno sprowadzić do ujednoznaczeń, do niekwestionowanej jedności myślowej stron dialogu. (...) Tu dialog prowadzi do wymiany stanowisk, do werbalizowania różnic, a nade wszystko do ich rozumienia – to jest główny jego sens”⁷⁹. Z badań wynika, że w praktyce szkolnej dialog jako rozmowa, która nie kończy się uzgodnionym stanowiskiem, zdarza się rzadko. Tymczasem to właśnie różnica i odmienność powinny stać się zaczątkiem prawdziwej rozmowy, dialogu, dyskusji: „Dialog jest wówczas obopólnym informowaniem się o własnych racjach, przeświadczeniach, a różnice między nimi nie muszą być niwelowane. W takich sytuacjach niezbywalnym warunkiem porozumienia jest tolerancja dla odmienności”⁸⁰.

Badania 1200 uczniów z zachodniej Polski, z różnych środowisk, prowadzone przez M. Jakowicką⁸¹ wskazują na to, że ogólnie około 20-30% uczniów nie opanowało umiejętności czytania na tyle, by stała się ona dla nich środkiem dalszej nauki.

⁷⁸ Zob. *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*.

⁷⁹ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 111.

⁸⁰ Tamże, s. 112.

⁸¹ Zob. M. Jakowicka, *Czytanie jako zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia zintegrowanego*.

Od 10 do 16% uczniów ma trudności z czytaniem receptywnym, polegającym na ustalaniu faktów.

W zakresie czytania twórczego, wyrażającego się w swobodnym formułowaniu myśli na temat tekstu, konkretyzowaniu myśli przewodniej, wykraczaniu poza tekst w propozycjach własnych, trudności przejawia od 18 do 36% uczniów.

Najślabsze wyniki odnotowano w zakresie czytania krytycznego, wymagającego od uczniów np. interpretacji zdarzeń, wartościowania zachowań bohaterów, ustosunkowywania się do pewnych sytuacji, refleksji. Od 25 do 40% dzieci ma trudności z tego typu zadaniami. Należy zaznaczyć, że w omawianych badaniach wykorzystano testy dostosowane do norm rozwojowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Zdaniem M. Jakowickiej, czytanie krytyczne jest „efektem ogólnym tworzenia i wykorzystywania różnorodnych sytuacji pedagogicznych, w których uczniowie próbują ustosunkowywać się do przedmiotów, osób, sytuacji w świetle posiadanych wiadomości i osobistych preferencji”⁸². Analizy 150 protokołów zajęć obserwowanych w klasach I-III wykazują niski stopień wyzwalań myślenia krytycznego u dzieci. Nauczyciele dość powierzchownie dbają o rozwijanie wartościowania, zajmując się głównie ścisłym związkiem rozmowy z czytaniem tekstem.

Wnioski z badań pokazują, że poszczególne klasy, nawet z tych samych szkół, wykazują różnice w określonych umiejętnościach czytania sięgające 20%, co sugeruje, że opanowanie umiejętności czytania zależy w zasadzie od stylu pracy nauczycieli. Dalsze szczegółowe analizy wyników badań krytycznego i twórczego poziomu czytania potwierdzają związek stylu pracy nauczyciela skierowanej na ogólny rozwój dziecka (z umiejętnością krytycznej oceny, wartościowania, twórczego podejścia do problemu) ze szczegółowymi zakresami umiejętności dydaktycznych⁸³. W praktyce szkolnej niezbędna staje się więc zmiana praktyki metodycznej nauczycieli.

A. Czytanie krytyczne

Mówiąc o czytaniu krytycznym trzeba podkreślić, że nie należy rozumieć krytyczności jako krytykanctwa. Krytyczne myślenie, będące bazą czytania krytycznego, polega po prostu na otwartości myślenia, na wykazywaniu zarówno pozytywnych, jak i negatywnych cech czytanego tekstu, na jego ocenie. Aby umieć krytycznie myśleć i czytać, trzeba zaangażować swoją aktywność intelektualną w dociekanie możliwych interpretacji i znaczeń tekstu. Czytanie krytyczne polega na kwestionowaniu przedstawionych w tekście twierdzeń, rozwiązań, na szukaniu własnej prawdy. Od dzieci oczekuje się stawiania pytań problemowych i wskazywania możliwości różnych rozwiązań, łamania stereotypów myślenia, kwestionowania poglądów autora. Zakłada się, że dziecko powinno mieć możliwość odgadywania znaczeń tekstu, nie należy więc narzucać mu jego interpretacji⁸⁴. Dlatego nauczanie krytycznego myślenia zaczyna się właściwie dopiero wtedy, gdy nauczyciel rozumie i docenia róż-

⁸² Tamże, s. 133.

⁸³ Tamże.

⁸⁴ Zob. D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*.

norodność idei, opinii i przekonań. Krytyczne myślenie pojawia się wówczas, gdy przestajemy uważać, że istnieje tylko jedna prawidłowa odpowiedź. I to przekonanie należy wprowadzić do praktyki szkolnej.

Czytanie krytyczne zależy od kilku czynników, które można ująć w trzy grupy⁸⁵:

1. Właściwości czytanego tekstu: jasny, prosty język prezentowanych dziecku treści, styl tekstu, rodzaj prezentowanych treści.

2. Właściwości sytuacji, w której dziecko czyta, np. bodźce stosowane przez nauczyciela; jeśli nauczyciel będzie oceniał technikę czytania, obniży to poziom krytycyzmu w czytaniu, ponieważ ważniejsze będzie dla dziecka odczytanie tekstu niż ustosunkowanie się do jego treści.

3. Właściwości wewnętrzne osoby czytającej: zdolności intelektualne, wiedza, doświadczenia życiowe, poziom słownictwa, koncentracja uwagi, mobilizacja i zmotywowanie do pracy, pamięć, zainteresowanie tekstem.

Z właściwościami czytanego tekstu wiąże się zwłaszcza infantylnizm i naiwność tekstów proponowanych dzieciom w podręcznikach. Aby poradzić sobie z często przelukrowaną wersją podręcznikową zdarzeń, które zawsze dobrze się kończą, D. Klus-Stańska i M. Nowicka⁸⁶ proponują zadawanie pytań demaskujących fikcję moralizatorską, które każą uczniowi wątpić w prawdziwość omawianych zachowań, np. *Jak ludzie rzeczywiście zachowują się w takich sytuacjach?* (a nie: Czy wy tak samo zachowalibyście się w takiej sytuacji? Z całą pewnością klasa odpowie jednoznacznie: Taaak!/Nieee! – w zależności od wymowy tekstu); *Przeciwko czemu chciał(a)byś zaprotestować?*; *Którą sytuację chciał(a)byś przeżyć?*; *Opowiedzcie o podobnej sytuacji, która przydarzyła się wam. Jak ona się skończyła?* Odniesienie się do własnych realnych doświadczeń jest bowiem podstawą krytycznego myślenia, nabywania wiedzy i doświadczeń.

Wiele lat temu T. Kotarbiński⁸⁷ podkreślał, że w pracy wychowawczej podstawą działania jest przyjęcie daleko idącego realizmu wobec otaczającego świata. Zadaniem nauczyciela jest pomoc uczniom w odkrywaniu i poznawaniu go takim, jakim jest, z jego urokami, ale i cieniami. Realność poznania nie może być oparta na fikcji podręcznikowego obrazka lub starannie namalowanej ilustracji na szkolnej tablicy.

W wielu krajach zachodnich kilkuletnie dzieci rozmawiają na tematy, z punktu widzenia polskiej praktyki szkolnej, niewyobrażalne. Czy polski nauczyciel podjąłby się prowadzenia zajęć o biedzie, głodzie, alkoholizmie, kataklizmach z dziećmi 6-, 7-letnimi? I to w sytuacji, gdy wszystkie bez wyjątku podręczniki proponują dyskusje na poziomie Oli, która rozmawia z kotkiem. Świat przedstawiony w utworach podręcznikowych to niemal zawsze idylla. Jak w takiej sytuacji np. głodne lub bite dziecko może podjąć z panią rozmowę o swojej trudnej sytuacji rodzinnej, gdy na

⁸⁵ Zob. *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*.

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

⁸⁷ Zob. T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1986.

zajęciach rozprawia się wyłącznie o tym, jaki świat jest piękny? Dziecko ma prawo podejrzewać, że jego ukochana pani, często jedyna bliska mu osoba, po prostu go nie zrozumie.

Bardzo bliskie temu problemowi jest „ubóstwo” pytań i poleceń o charakterze wartościującym w podręcznikach, zwłaszcza dla trzecioklasistów. Zwykle wymaga się od nich jednozdaniowych odpowiedzi lub odpowiedzi odnoszących się wprost do tekstu (nadal zdecydowanie przeważa poziom I rozumienia czytanego tekstu, choć zdarza się też II i III). Trudno oczekiwać, aby uczniowie uczestniczący w zajęciach, na których pyta się ich tylko *kto...? gdzie...? kiedy...? jak...?* nauczyli się krytycznie myśleć⁸⁸. Wiemy przecież, że szukanie odpowiedzi na takie pytania wymaga właściwie jedynie mechanicznej umiejętności znalezienia odpowiedniego fragmentu tekstu.

Obserwacje zajęć w klasach I-III⁸⁹ uprawniają do stwierdzenia, że w szkole zdecydowanie brakuje poleceń/pytań prowokujących do oceny tekstu, do dyskusji wybiegającej poza tekst. Pytania zamknięte, wymagające dokładnych odpowiedzi opartych na wiedzy faktograficznej lub odwoływania się wyłącznie do danych wprost w tekście informacji, stanowiły około 95 % wszystkich pytań zadawanych na lekcjach. Bardzo rzadko można było usłyszeć pytania otwarte typu:

- *Dlaczego ...?*
- *Co spowodowało, że ...?*
- *Co to znaczy, że?*
- *Jaki byłby tego przykład? Rozpoznaj podobne sytuacje.*
- *Co byłoby tego przeciwieństwem? Wskaż cechy wspólne i różniące obie sytuacje. Porównaj słabe i mocne strony danego rozwiązania. Oceń, które rozwiązanie jest korzystniejsze. – Jak ma się to wszystko do ...?*
- *Czy wywołuje to jakieś zmiany w ...?*
- *Jakie są fakty? Znajdź nowe informacje na ten temat. Uporządkuj całość. Przedstaw zagadnienie w świetle nowych informacji.*
- *Co jeszcze należałoby powiedzieć w związku z ...?*⁹⁰

W większości przeglądanych podręczników funkcjonujących na co dzień w szkołach nie znajdzie się zbyt wielu pytań otwartych, wymagających poszukiwania równoważnych odpowiedzi, podawania różnych argumentów, pokazywania problemów z różnych stron. A przecież jest to ujęcie niezbędne do wykształcenia u uczniów

⁸⁸ Przykłady z podręczników dla klasy III (!): *Jak miał na imię chłopiec, który pisał list?; Który tytuł pasuje do tekstu najbardziej?; Kto wypowiedział to zdanie?; Co zwiadały dzieci w Krakowie?; Czym pojechały na wycieczkę?; Z jakiego miasta dzieci wyjechały na wycieczkę?; Przepisz zdanie, które powiedziała pani. O jakim zwyczaju mówi opowiadanie?; Kto opowiada tę historię?; Kiedy dzieci malowały pisanki?; Jak dzieci mówią na Janka?; Kim jest mama Janka?; Gdzie Janek odnalazł siostre?*

⁸⁹ Podczas wielu godzin hospitacji praktyk studenckich.

⁹⁰ Opracowano na podstawie: A.P. Johnson *Up and Out, Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*, Boston 2000; G. Czetwertyńska, *Myślenie krytyczne*, <http://lca.szkolaz-klasa.pl/125.xml>.

umiejętności poliinterpretacji utworów i przełamywania stereotypów myślenia (np. *Jakie macie własne doświadczenia związane z ...? Co sądzicie o ...? Co waszym zdaniem decyduje o tym, że ...?*).

Krytyczna ocena czytanego tekstu to postawa, którą należy wpajać uczniom już na samym początku nauki czytania. Nawyk wczuwania się i dokonywania prób rozumienia tekstu umacniamy poprzez szereg najpierw prostych, później bardziej wnikliwych pytań i poleceń w związku z czytaniem tekstem (zwłaszcza przed rozpoczęciem czytania) oraz konieczność odpowiedzi na nie, mobilizuje do myślenia o treści tego, co się czyta. Przygotowuje i przyzwyczajają także dzieci do konieczności ustosunkowania się do przeczytanego tekstu lub zadanego pytania.

B. Czytanie twórcze

Osiągnięcie umiejętności czytania krytycznego to punkt wyjścia do czytania twórczego, którego celem jest wyłonienie nowych problemów do przemyśleń i ich twórczego rozwiązania, uświadomienie sobie możliwości poszerzenia swojej wiedzy. Aby to było możliwe, uczeń musi posiadać umiejętność przetwarzania zdobywanych informacji, przewidywania możliwości zastosowania tych wiadomości, projektowania nowych rozwiązań. Niezbędne jest także uruchomienie wyobraźni oraz umiejętne porównywanie informacji z tekstu z własnymi doświadczeniami i przeżyciami uczniów.

Czytanie twórcze może przyjmować dwojaki charakter: czytania dywergencyjnego i konwergencyjnego⁹¹. W dywergencyjnym czytaniu twórczym punktem wyjścia do tworzenia nowych pomysłów są idee przedstawione w utworze przez autora, natomiast w twórczym czytaniu konwergencyjnym wykorzystujemy do rozwiązania problemu czy omówienia zagadnienia nie tylko punkt widzenia i pomysły autora, ale także wiedzę osobistą⁹².

Aby dzieci w klasach I-III mogły nauczyć się czytania twórczego, należy zapewnić im warunki do samodzielnego rozwiązywania problemów, do szukania odpowiedzi na pytania problemowe (dywergencyjne-otwarte), wymagające oglądu zagadnienia z wielu stron, argumentowania swojego stanowiska. Pytania problemowe należałoby stosować zarówno przed, jak i po przeczytaniu tekstu. Korzystne jest inicjowanie twórczego myślenia przez zadawanie pytań i/lub poleceń typu⁹³:

- *Co jest główną ideą utworu (głównym wnioskiem, pomysłem)?*
- *Jak to wszystko mogło się zacząć?*
- *Jak możemy dalej rozwinąć myśl autora?*
- *Jak inaczej to wszystko mogło się zakończyć?*
- *Dodaj jak najwięcej własnych pomysłów (najszybciej, jak potrafisz).*

⁹¹ Zob. E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej; Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*.

⁹² Zob. E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001.

⁹³ Opracowano na podstawie: A.P. Johnson, *Up and Out, Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*; G. Czetwertyńska, *Myślenie krytyczne*, <http://lca.szkolazklasa.pl/125.xml>

- *W jakiej innej sytuacji moglibyśmy wykorzystać ten sposób rozwiązania problemu?*
- *Dodaj inne elementy, aby uczynić twój pomysł lepszym lub bardziej interesującym.*
- *Znajdź nowe zastosowania i możliwości wykorzystania.*
- *Zaproponuj rozwiązanie lub zastosowanie, którego nikt wcześniej nie przedstawił.*
- *Opracuj możliwości i skutki jego zastosowania.*

W klasach I-III można szczególnie polecić następujące strategie postępowania w sytuacji problemowej⁹⁴:

- manipulowanie dostępnymi przedmiotami,
- przedstawienie problemu w postaci graficznej lub słownej,
- zainscenizowanie problemu,
- przedyskutowanie go w grupie,
- sporządzenie planu rozwiązania problemu (np. w postaci graficznej z uwzględnieniem wielu możliwości jego rozwiązania),
- rozwiązywanie problemu z wykorzystaniem różnych źródeł informacji.

Tak więc uczeń potrafiący czytać krytycznie i twórczo:

- umie odróżnić fikcję od rzeczywistości,
- wie, że nie można akceptować wszystkiego, co się czyta jako prawdę,
- potrafi ocenić trafność przedstawianych danych poprzez porównywanie różnych źródeł informacji na ten temat, przypominanie sobie z własnych doświadczeń zdarzeń uzasadniających lub obalających fakty podane przez autora,
- potrafi wyszukać w tekście informacje potrzebne mu do zrealizowania jakiegoś celu, preselekcjonować informacje pod określonym kątem,
- umie rozpoznać intencje autora co do nastroju tekstu, reaguje na humor, żarty, niespodziewane zakończenie, ton powagi itp.,
- umie zinterpretować zdarzenie, ocenić postępowanie bohaterów,
- potrafi „tworzyć” na podstawie tekstu⁹⁵.

Wnioski

Niezależnie od tego, z jakiego punktu widzenia rozpatrywalibyśmy kwestie dotyczące istoty czytania, zawsze dojdziemy do wspólnego wniosku: to niezwykle skomplikowany proces myślowy, którego sednem jest zrozumienie informacji tekstowej. Z kolei rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem to jeden z najtrudniejszych problemów, jedno z najważniejszych wyzwań dla nauczycieli I etapu edukacyjnego.

Wiele raportów międzynarodowych (np. UNESCO) wskazuje na to, że społeczeństwo polskie oceniane jest nisko we wszelkich badaniach porównawczych do-

⁹⁴ Zob. I. Adamek, *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Kraków 1997.

⁹⁵ Zob. *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*.

tyczących czytania ze zrozumieniem. Także badania empiryczne przeprowadzane w Polsce⁹⁶ potwierdzają, że poziom umiejętności czytania już w klasach I-III jest zbyt niski w stosunku do możliwości rozwojowych dzieci, a także w stosunku do znaczenia czytania dla dalszego kształcenia i samokształcenia uczniów. Niekorzystną rolę odgrywają tutaj między innymi źle skonstruowane testy, które nie pokazują nauczycielowi skali problemu w jego klasie.

Zresztą także z innych powodów szkoła obecnie nie sprzyja kształceniu krytyczno-twórczego rozumowania uczniów. Jednym z nich jest zaprzeczanie możliwości rozwijania u dzieci myślenia dywergencyjnego, opartego na umiejętności wymyślenia wielu alternatywnych rozwiązań w związku z postawionym problemem. Nauczyciele, koncentrując się na tym, aby przekazywać uczniom jak najwięcej wiedzy, stają się stroną najbardziej aktywną w procesie nauczania: nauczyciel zadaje konkretne, proste pytania, dzieci udzielają najczęściej jedynie poprawnej odpowiedzi. Znacznie mniej czasu pozostaje wówczas na stymulowanie myślenia, wyobraźni, dociekliwości i samodzielności intelektualnej, w tym umiejętności formułowania pytań.

Dlatego już od początkowych momentów nauki czytania należałoby przedsięwziąć w szkole takie działania, które będą sprzyjały zwiększeniu efektywności czytania. Podstawą wydaje się być tutaj (zgodnie z wynikami badań M. Jakowickiej) zmiana stylu pracy nauczycieli nad czytaniem ze zrozumieniem.

Niezbędne jest więc propagowanie wiedzy na temat sposobów rozwijania myślenia krytycznego i twórczości uczniów zarówno wśród studentów, jak i nauczycieli praktyków. Jest to zadanie o tyle ważne, że kształcenie konstruktywnego myślenia krytycznego ma i szerszy, wychowawczy wymiar. Człowiek zdolny do takiego myślenia wykazuje znaczną tolerancję, szanuje innych ludzi, potrafi rozwiązywać konflikty, a także wybierać to, co jest najlepsze dla jego rozwoju i szczęścia. Cechy te są przecież we wszystkich społeczeństwach, a zwłaszcza w Polsce, ze wszech miar pożądane.

Bibliografia

- I. Adamek, *Rozwiązywanie problemów przez dzieci*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1997
- E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2002
- J. Bałachowicz, *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988
- J. Baron, C. Strawson, *Use of orthographic and word – specific knowledge in reading words aloud*, „Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance”, nr 2/1976, s. 386-393

⁹⁶ Np. M. Jakowicka, *Czytanie jako zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia zintegrowanego*.

- D.V.M. Bishop, *Uncommon Understanding. Development and Disorders of Language Comprehension in Children*, Psychology Press, East Sussex 1997
- M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna, teoria, diagnoza i terapia*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000
- M. Bogdanowicz, G. Krasowicz-Kupis, *Czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej*, w: *Podstawy neurologopedii*, pod red. T. Gałkowskiego, E. Szela, G. Jastrzębowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005
- T. Buzan, *Podręcznik szybkiego czytania*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 1999
- T. Buzan, *Pamięć na zawołanie*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 1999
- J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005
- Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, pod red. A. Brzezińskiej, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987
- H. Dobrowolska-Bogusławska, *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991
- L.C. Ehri, *Phases of development in learning to read words by sight*, „Journal of Research in Reading”, nr 18/1995
- A.W. Ellis, *Reading, Writing and Dyslexia: a Cognitive Analysis*, Lawrence Erlbaum, London 1984
- U. Frith, *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*, w: *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, pod red. K. Pattersona, J. Marshalla, M. Caltheart, Lawrence Erlbaum, London 1985
- U. Goswami, P.E. Bryant, *Phonological skills and learning to read*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale 1990
- A. Herzyk, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu z perspektywy neuropsychologii klinicznej*, w: *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?*, pod red. M. Kostki-Szymańskiej, G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007
- M. Jakowicka, *Czytanie jako zaniedbany obszar edukacji wczesnoszkolnej w kontekście kształcenia zintegrowanego*, w: *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, pod red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006
- J. Jamruszkiewicz, *Kurs szybkiego czytania*, Videograf II, Katowice 2002
- A.P. Johnson, *Up and Out, Using Creative and Critical Thinking Skills to Enhance Learning*, Allyn and Bacon, Boston 2000
- R.C. Kaufman, L.K. Opler, *Classification of normal reading error types*, w: *Developmental and Acquired Dyslexia*, pod red. C.K. Leong, R.M. Joshi, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht 1995
- M. Kliś, *Znaczenie wnioskowania w procesie rozumienia tekstu*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 2/1999, s. 97-107
- D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002
- D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005
- S. Konturek, *Fizjologia człowieka. Tom 4: Neurofizjologia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998

- T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986
- L. Kozoń, *Podstawy anatomii i fizjologii układu nerwowego*, w: *Logopedia – pytania i odpowiedzi*, pod red. T. Gałkowskiego, G. Jastrzębowskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2003
- G. Krasowicz, *Język, czytanie i dysleksja*, Agencja Wydawniczo-Handlowa AD, Lublin 1997
- G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu dzieci 6-9-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999
- G. Krasowicz-Kupis, *Model opanowywania umiejętności czytania w języku polskim – propozycja oparta na związkach ze świadomością językową i rozwojem intelektualnym oraz na analizie czynności czytania*, w: *Nowe wyzwania w rozwoju człowieka*, pod. red. B. Kaczmarka, K. Markiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001
- G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004
- I. Kurcz, *Język a reprezentacja świata w umyśle*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987
- H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005
- M. Leszczawska, *Neuropsychologiczna terapia dysleksji rozwojowej. Stymulowanie półkul mózgowych*, w: *Psychospołeczne problemy rozwoju dziecka*, pod red. A. Czapigi, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2004
- J. Malendowicz, *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978
- E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982
- T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001
- R.J. Marzano, D.E. Paynter, *Trudna sztuka pisania i czytania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004
- 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
- E. Necka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001
- M. Pleniewicz, *Jak mierzyć osiągnięcia uczniów klas początkowych w czytaniu*, „Edukacja” nr 1/1985
- M. Prior, *Understanding Specific Learning Difficulties*, Psychology Press 1996
- B. Ročławski, *Poradnik fonetyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986
- M. Snowling, *Dyslexia: A cognitive Development Perspective*, Basil Blackwell Ltd., Oxford 1989
- K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2004
- K. Sochacka, *Rozumienie w początkowym okresie nauki czytania*, w: *Dysleksja. Problem znany czy nieznan?*, pod red. M. Kostki-Szymańskiej, G. Krasowicz-Kupis, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2007
- T. Sosnowski, *Psychofizjologia*, w: *Psychologia*, tom 1, pod red. J. Strelaua, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000

- J. Stein, *Wielkokomórkowa teoria dysleksji rozwojowej*, w: *Dysleksja: od badań mózgu do praktyki*, pod red. A. Grabowskiej, K. Rymarczyk, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004
- S. Tańko, *Istota czytania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005
- M.A. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980
- R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998
- R. Więckowski, *Psychologiczne i fizjologiczne podstawy początkowej nauki czytania i pisanie*, „Życie Szkoły” nr 1/2000
- J. Zborowski, *Fizjologiczne i psychodydaktyczne problemy początkowej nauki czytania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970