

Grażyna Krasowicz-Kupis

Poznawcze i społeczne uwarunkowania osiągnięć w czytaniu sześciolatków

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 20,
159-172

2011

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.

Poznawcze i społeczne uwarunkowania osiągnięć w czytaniu sześciolatków

Cognitive and social predictors of early reading acquisition in Polish children

Nabywanie umiejętności czytania

Tradycyjnie często czytanie rozumiano jako czynność opartą na mechanizmach przetwarzania wzrokowego. Współcześnie traktuje się czytanie i pisanie jako formy komunikacji językowej, złożoną czynność psycholingwistyczną [Krasowicz-Kupis 1999; Sochacka 2004]. Mają charakter metajęzykowy, oparte są bowiem na świadomej analizie związku między znakami graficznymi a ich językowymi odpowiednikami. Czytanie składa się z dekodowania tekstu oraz interpretowania jego treści. Procesy te wymagają od czytającego sprawności językowej na poziomie fonologicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym, umiejętności pragmatycznych oraz sprawności poznawczych. Oparte są na świadomości relacji wyraz napisany – słowo, relacji głoska – litera oraz świadomości środków językowych użytych do formowania wypowiedzi i ich kontroli [Krasowicz-Kupis 1999, 2004].

W większości modeli nabywania umiejętności czytania przyjmuje się, że przechodzi ono przez etap wzrokowy (rozpoznawanie wzrokowe elementów tekstu) do językowego, w którym odkrywany jest związek fonem – grafem/głoska – litera. Do najbardziej znanych należy model Uty Frith [1985], w którym dziecko w opanowaniu umiejętności czytania i pisania przechodzi kolejne trzy fazy: logograficzną, alfabetyczną i ortograficzną [por. opis Krasowicz-Kupis 1997, 2003; Sochacka 2004]. W fazie logograficznej czytanie jest uwarunkowane wzrokowo – wyrazy są rozpoznawane na podstawie pewnych cech, np. kilku liter zawartych w wyrazie, bez względu na ich porządek – a oparte na wzrokowej pamięci wyrazów wcześniej poznanych. Nie występuje jeszcze zdolność odnoszenia litery do głoski. Faza alfabetyczna rozpoczyna się wówczas, gdy dziecko uświadomi sobie istnienie fonemów, a rozwija się w kierunku nabywania umie-

jętności segmentacji słów na fonemy. Zatem kluczowa rola przypisywana jest świadomości językowej, wskazującej, że słowo może być dzielone na fonemy, które są reprezentowane przez grafemy w piśmie. Prawdopodobnie w tę fazę dziecko wchodzi przez naukę pisania, a nabyta umiejętność zostaje rozszerzona następnie na czytanie. W fazie alfabetycznej zarówno czytanie, jak i pisanie oparte są na dźwięku, stąd pisanie często ma charakter fonetyczny, a dziecko potrafi odczytywać wyrazy nieznanne i bezsensowne. Jest to jednak niewystarczające do poprawnego czytania i pisania, nie umożliwia bowiem rozróżniania wyrazów nieregularnych. Dopiero w trzeciej fazie – ortograficznej – sprawne czytanie jest wynikiem połączenia sprawności uzyskanych w poprzednich fazach. Rozpoznawanie wyrazu staje się szybkie, automatyczne, oparte na optymalnym w określonych okolicznościach mechanizmie dekodowania. W trakcie czytania następuje konfrontacja między reprezentacją brzmieniową a danymi percepcyjnymi, co u sprawnie czytających daje szybkie i prawidłowe rozpoznanie wyrazu.

Kolejną ciekawą koncepcją jest model opanowywania czytania według Johna Kirby'ego [1990], który w rozwoju sprawności czytania wyróżnia fazę globalną (poprzedzającą właściwe czytanie – wyrazy są rozpatrywane jako całość), fazę analityczną (dziecko „łamie kod” – wiążąc dźwięki z symbolami wizualnymi) oraz fazę syntetyczną (sprawne czytanie, łączenie ukierunkowania na treść z analityczną zdolnością do szybkiego i precyzyjnego rozpoznawania wyrazu).

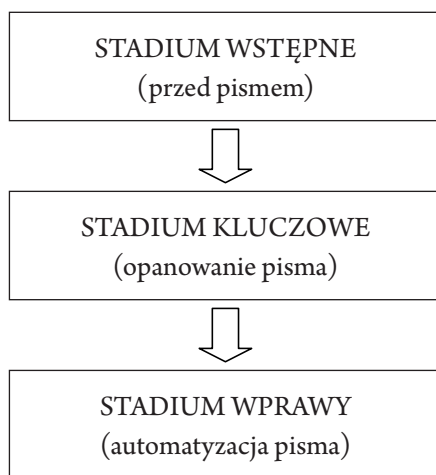
Warto wspomnieć, że modele z podziałem na stadia spotykają się często z krytyką. Główny problem wskazywany przy tej okazji dotyczy tego, czy wszystkie dzieci w taki sam sposób przechodzą przez te stadia, jak duże znaczenie mają różnice indywidualne dotyczące rytmu i tempa rozwoju oraz indywidualnych preferencji dotyczących przetwarzania informacji.

Polski model opanowania komunikacji pisemnej [Krasowicz-Kupis 2008] wydaje się na tyle ogólny, że pozwala na uwzględnienie powyżej wspomnianego zróżnicowania (rys. 1). Pokazuje on, że nabywanie umiejętności komunikowania się za pomocą pisma przechodzi przez trzy główne stadia: **wstępne** (przed opanowaniem pisma), **kluczowe** (związane z opanowaniem pisma) i **wprawy** (związane z automatyzacją posługiwania się pismem).

Stadium wstępne (*przed pismem*) odnosi się do okresu poprzedzającego formalną naukę czytania i pisania, w którym dzieci mają już liczne praktyczne kontakty z pismem. W tym czasie rozwijają się podstawowe sprawności językowe, a ponadto następuje rozwój świadomości pisma – dzieci nabywają wiedzę o funkcji pisma, konwencjach i zasadach. Kształtują się podstawy świadomości

językowej oraz rozwija motywacja do czytania i pisania, która jest bardzo istotnym psychologicznym elementem gotowości do opanowania tych umiejętności. Stadium wstępne kończy moment rozpoczęcia formalnej nauki czytania, określane nie tyle przez wiek chronologiczny dziecka, co raczej wiek, w którym faktycznie rozpoczyna ono naukę.

Stadium kluczowe (*opanowywanie pisma*) rozpoczyna się wraz z formalnym nauczaniem. Istotą jest „rozpracowanie kodu” wykorzystywanego w piśmie i nabranie technicznej wprawy w korzystaniu z niego, kończy je zaś biegłość techniczna. Stadium to wymaga przewodnictwa ze strony osób kompetentnych – objaśnienia zasady kodu literowego i odpowiedniości głoska – litera, których dziecko nie może odkryć samodzielnie. Stadium kluczowe przebiega przez trzy etapy: analityczny fonologiczny (przygotowanie przedszkolne), przejściowy między czytaniem fonologicznym a całościowym wyrazowym (klasa 1) i etap dominacji strategii całościowych – wyrazowych i frazowych (klasa 2) [Krasowicz-Kupis 1999].



Rys. 1. Główne stadia rozwoju komunikacji pisemnej (opracowanie własne)

Stadium wprawy (*automatyzacja pisma*) rozpoczyna się, gdy dzieci czytają w sposób zaawansowany, bez konieczności świadomej analizy materiału literowego. Czytanie staje się szybkie i płynne, podobnie jak pisanie. Aspekt techniczny staje się ważny tylko w sytuacjach niejasnych lub szczególnie angażujących emocjonalnie. Używanie kodu w zwykłych warunkach następuje bez udziału świadomości. Dominująca w czytaniu staje się koncentracja na treści. Wówczas komunikowanie się pisemne podporządkowane jest całkowicie swo-

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

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

Cel i problematyka badań własnych

Celem prezentowanych badań było określenie poziomu umiejętności czytania 6-latków, kończących naukę w oddziale przedszkolnym, a także określenie związków poziomu czytania z wybranymi sprawnościami poznawczymi oraz zmiennymi psychospołecznymi (płeć, wykształcenie rodziców, miejsce zamieszkania czy realizowania obowiązku przedszkolnego)¹.

Celem badań szczegółowych w tym projekcie dotyczącym czytania było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak kształtuje się poziom umiejętności czytania dzieci 6-letnich w Polsce w badanym okresie?
2. Jakie są najważniejsze korelaty poznawcze i psychospołeczne umiejętności czytania na tym etapie rozwoju?

Badanie czytania dokonano na podstawie wszystkich aspektów czytania (tempo, poprawność, rozumienie) z wykorzystaniem różnego materiału (wyrazy i tekst). Ponadto poddano ocenie podstawowe funkcje leżące u podstaw czytania

¹ Badania przeprowadzono w ramach projektu „Badanie Gotowości Szkolnej 6-latków” zrealizowanego w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w 2006 roku, a współfinansowanego ze środków EFS i CMPPP. Najważniejszymi celami tego projektu było: wyrównywanie szans edukacyjnych i życiowych dzieci, zapobieganie niepowodzeniom w nauce oraz tworzenie postaw sprzyjających kontynuowaniu nauki w ciągu całego życia [Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska, *Skala gotowości szkolnej*, Warszawa 2006]. Ponadto projekt w zamierzeniu miał akcentować znaczenie wczesnej diagnozy, która pozwala podejmować bardziej skuteczne działania prewencyjne i wspomagające środowisko rodzinne i edukacyjne dziecka. Natomiast głównym celem praktycznym projektu było skonstruowanie Skali Gotowości Szkolnej, a także innych narzędzi diagnostycznych dotyczących rozwoju sześciolatków.

(znajomość liter, przetwarzanie fonologiczne, tempo nazywania) oraz funkcje poznawcze – poziom intelektualny oraz percepcję wzrokową w wielu aspektach.

Do zmiennych psychospołecznych ocenianych za pomocą specjalnie opracowanego wywiadu należały: płeć, wykształcenie rodziców, miejsce realizacji obowiązku przedszkolnego, miejsce zamieszkania, sytuacja materialna, stan zdrowia i wiele innych [Frydrychowicz 2008].

Postępowanie badawcze

Z grupy dużej, liczącej 4000 dzieci, wybranej w ramach normalizacji Skali Gotowości Szkolnej [Frydrychowicz, Koźniewska, Matuszewski, Zwierzyńska 2006], do badań czytania wyselekcjonowano tzw. grupę małą – 500² dzieci [Krasowicz-Kupis 2008]. Badania prowadzono indywidualnie w przedszkolach i szkołach, do których uczęszczały wytypowane 6-latki. Obejmowały one:

- badania Skalą Gotowości Szkolnej (prowadzone przez nauczyciela)
- wywiad z rodzicami
- indywidualne badania psychologiczne i logopedyczne zawierające: Testy Czytania dla Sześciolatków, Skalę Dojrzałości Umysłowej Columbia, Test Rozwoju Percepcji Wzrokowej M. Frostig i inne.

Testy Czytania dla Sześciolatków [Krasowicz-Kupis 2008] składały się z następujących prób:

1. **Litery** – rozpoznawanie liter (próba warunkująca możliwość kontynuowania badania)
2. **Tekst** – czytanie tekstu (wprowadza bohaterów obecnych w instrukcji badania)
3. **Wyrazy** – czytanie wyrazów (pozwala na ocenę dekodowania i ewentualnie strategii)
4. **Sztuczne wyrazy** – czytanie sztucznych wyrazów (ocena przetwarzania fonologicznego i ewentualnie strategii)
5. **Tempo nazywania** – nazywanie obrazków i cyfr (bada tempo nazywania materiału percepcyjnego konkretnego i symbolicznego)
6. **Rozumienie** – czytanie ze zrozumieniem (dobieranie podpisów do obrazków)

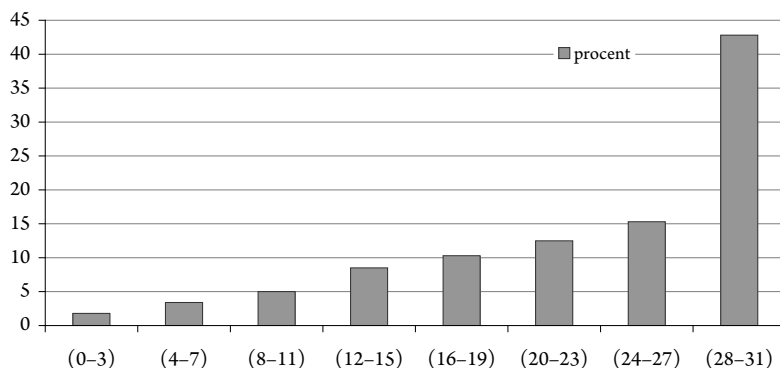
² W efekcie do analiz wykorzystano wyniki badań 489 dzieci.

Szczegółowe wyniki badań oraz ich analizy zostały przedstawione w pracach Krasowicz-Kupis [2006, 2008], natomiast poniżej – z powodu ograniczonej objętości tekstu – zostaną przedstawione najważniejsze wnioski.

Charakterystyka umiejętności czytania sześciolatków – analiza wyników

Rozpoznawanie liter

W badaniach uzyskano wyniki wskazujące, że 61% dzieci zna co najmniej 23 litery, a więc wszystkie przewidziane programem nauczania dla tego poziomu edukacji. Szczegółowy rozkład procentowy znajomości liter prezentuje wykres 2. Średnia arytmetyczna dla liczby rozpoznanych liter wynosiła 23, przy rozstępie 0–31, co pokazuje, że poziom rozpoznawania liter choć ogólnie dobry, jest jednak silnie zróżnicowany (zdarzają się dzieci znające zaledwie kilka liter).



Rys. 2. Liczba rozpoznawanych liter – rozkład procentowy

Czytanie wyrazów i tekstu

Do oceny czytania tekstu i wyrazów jako kolejnych komponentów umiejętności czytania wykorzystano próby „Tekst” i „Wyrazy” z baterii Testy Czytania dla Sześciolatków [Krasowicz-Kupis 2008]. Pozwalają one ocenić efektywność czytania, liczbę błędów oraz poziom zaawansowania czytania całościowego.

Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że dzieci w tekście czytają średnio w sposób całościowy poprawnie (strategia całościowa wyrazowa) niemal

9 wyrazów, jednak te rezultaty są bardzo zróżnicowane. Niemal 17% dzieci nie przeczytało żadnego wyrazu, natomiast 50% badanej grupy czyta w tekście maksymalnie zaledwie 2–3 wyrazy, co może świadczyć o tym, że na przykład powtarzają tylko usłyszany tytuł historyjki. Wskaźnik poprawności dla czytania tekstu wynosi 0,97, a zatem jest bardzo wysoki. Oznacza to, że dzieci w czytaniu tekstu bardzo rzadko popełniają błędy (średnio 0,26 błędu na dziecko). A zatem czytanie tekstu, zawierającego wyrazy powiązane logicznie, jest zadaniem względnie łatwiejszym dla tych dzieci, które w ogóle podejmują próby czytania.

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

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

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

Powyższe analizy potwierdzają fakt, że na tym wczesnym etapie łatwiej jest dzieciom czytać tekst – osiągają wówczas zarówno wyższy wskaźnik efektywności czytania, jak i poprawności tego, co przeczytały. Należy też pamiętać, że czytanie tekstu utwierdza dziecko w przekonaniu, że czytanie ma sens, natomiast czytanie samych wyrazów, czyni tę czynność dla dziecka abstrakcyjną, co niekorzystnie może odbić się na jego motywacji, a przez to także odporności na niepowodzenia. Wydaje się to zatem szczególnie istotne w przypadku dzieci z trudnościami na wczesnych etapach czytania.

Dlatego bardzo ważną wskazówką metodyczną i terapeutyczną jest właśnie **dbałość o wykorzystywanie tekstów i zdań w nauczaniu czytania, tekstów**

osadzonych wyraźnie w kontekście. Będzie to korzystne zarówno dla samego ćwiczenia, doskonalenia techniki czytania, jak i korzystnie wpłynie na postawę dziecka wobec czytania.

Charakterystyka dzieci źle czytających

Dzieci słabo czytające tekst (25% grupy o najniższych wynikach) nie stanowiły jednorodnej grupy. Najbardziej zgodne ich charakterystyki dotyczyły niskiego wykształcenia rodziców, zwłaszcza ojców (87% wykształcenie podstawowe i zawodowe, 92% średnie), zaś wśród matek 87% posiadało wykształcenie co najmniej średnie. Z niskim wykształceniem rodziców może się wiązać fakt, że 75% dzieci nie ma biblioteczki domowej. Stan zdrowia dzieci nie wydaje się mieć tu znaczenia. Istotny jest fakt korzystania z przedszkola dłużej niż rok, dzieci uczęszczające do oddziału przedszkolnego bez wcześniejszego stażu w przedszkolu wypadały gorzej. Płeć rozkłada się równomiernie w tej grupie.

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

Niewielką przewagę w tej grupie (57,6%) stanowią dzieci, które chodzą do oddziału przedszkolnego przy szkole. Tym dzieciom także opiekunowie rzadziej czytają książki (23% nie czyta w stosunku do średniej 17% dla wszystkich badanych dzieci).

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

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

Charakterystyka dzieci dobrze czytających

Dzieci dobrze czytające tekst stanowiły najbardziej jednorodną grupę pod względem wykształcenia rodziców, z przewagą wykształcenia najwyższej średniego dla obojga rodziców, ale w porównaniu z dziećmi słabo czytającymi większy

był w tej grupie odsetek rodziców z wyższym wykształceniem (matki 22%, ojcowie 16% przy rozkładzie w populacji odpowiednio ok. 17 i 12%). Większość dzieci miała też komputer i korzystała z telewizji kablowej, jednak 50% z tej grupy nie posiadało w domu biblioteczki. Problemy zdrowotne występowały w minimalnym odsetku. Poziom funkcji poznawczych, czyli inteligencji niewerbalnej i rozwoju percepcji wzrokowej, kształtował się w górnych granicach wyników przeciętnych. Jedna trzecia dzieci dobrze czytających tekst uczęszczała do oddziału przedszkolnego pierwszy rok. W tej grupie, podobnie jak w całej populacji, 16% rodziców nie czytało dzieciom.

Korelaty osiągnięć w czytaniu tekstu i wyrazów

Osiągnięcia w czytaniu a funkcje poznawcze

Ze względu na to, że badania objęły ocenę nie tylko czytania, ale wielu innych funkcji poznawczych, możliwe było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak kształtują się poznawcze korelaty osiągnięć w czytaniu 6-latków. Analizy wykazały, że czytanie tekstu koreluje nisko, ale istotnie z funkcjonowaniem wzrokowym, ocenianym testem Frostig. W zakresie funkcji wzrokowych – dla ogólnego wskaźnika rozwoju stwierdzono niski związek. Nie ma związku ze spostrzeganiem stosunków przestrzennych, a korelacje między koordynacją wzrokowo-ruchową, spostrzeganiem figury i tła oraz spostrzeganiem położenia figury są minimalne. Jedyna większa, aczkolwiek też obiektywnie niska zależność, dotyczy spostrzegania stałości kształtu [Krasowicz-Kupis 2006].

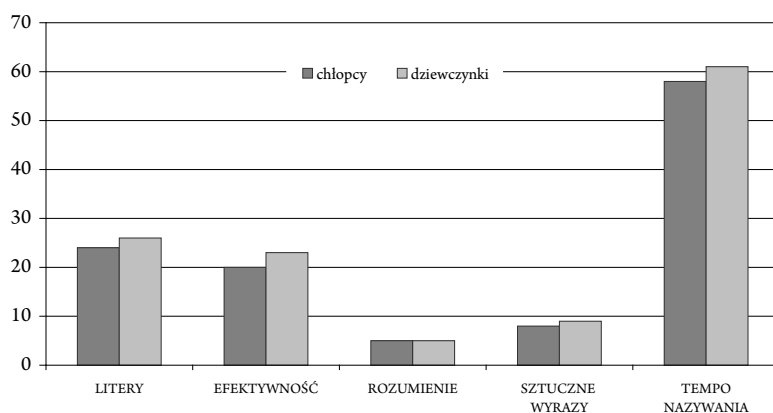
O wiele wyższe zależności dla czytania tekstu występują w przypadku tempa nazywania, a wysokie korelacje w przypadku przetwarzania fonologicznego, które także utrzymują się po kontroli poziomu intelektualnego i poziomu rozwoju percepcyjnego. Pokazuje to o wiele wyższy wpływ czynników językowych fonologicznych na czytanie w tym okresie niż czynników związanych ze spostrzeganiem wzrokowym.

Oceniana w badaniach umiejętność czytania wyrazów koreluje nisko z inteligencją niewerbalną, podobnie jak z ogólnym poziomem dojrzałości percepcji wzrokowej. W zakresie funkcji wzrokowych ważne wydaje się tylko spostrzeganie stałości kształtu. Spostrzeganie figury i tła oraz położenia mają minimalne znaczenie, natomiast nie wystąpił związek dla czytania wyrazów i koordynacji wzrokowo-ruchowej oraz spostrzegania stosunków przestrzennych [Krasowicz-Kupis 2006].

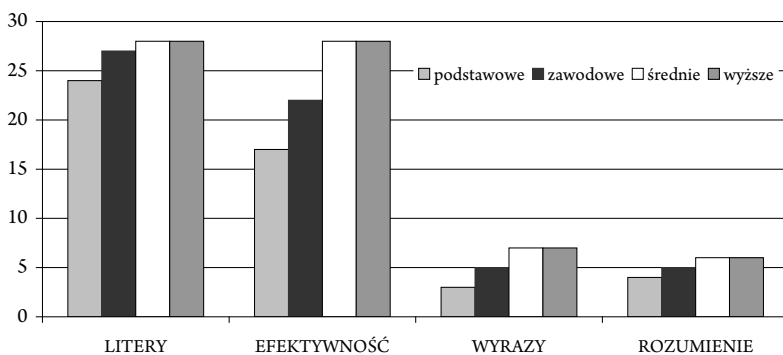
Podobnie jak w przypadku czytania tekstu, o wiele wyższe korelacje uzyskano z tempem nazywania, zwłaszcza cyfr, niż z poziomem percepcji wzrokowej, a najwyższe z przetwarzaniem fonologicznym.

Osiągnięcia w czytaniu a czynniki psychospołeczne

Płeć, wbrew dość powszechnym poglądom, nie różnicowała znacząco czytania tekstu i czytania wyrazów (rys. 3). Chłopcy i dziewczęta osiągnęli zbliżone wyniki, zarówno w zakresie poprawności, jak i efektywności czytania.



Rys. 3. Średnie wyniki w Teście Czytania dla Sześciolatek ze względu na płeć



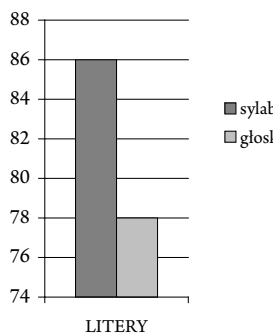
Rys. 4. Średnie wyniki w Teście Czytania dla Sześciolatek ze względu na wykształcenie ojca

Z czynników demograficzno-społecznych istotne okazało się miejsce zamieszkania [ranking patrz Krasowicz-Kupis 2006] oraz fakt uczęszczania do przedszkola dłużej niż rok.

Wpływ wykształcenia rodziców jest znaczny, największe różnice dotyczą wykształcenia ojców (rys. 4). W dalszej kolejności zaznacza się wpływ sytuacji materialnej – a więc wyższe wyniki czytania u dzieci, które posiadają w domu komputer czy dostęp do Internetu. Trudnościom w czytaniu zwykle towarzyszy częstsze występowanie wad rozwojowych i przewlekłych schorzeń, a także zaburzeń mowy.

Podsumowanie

W czytaniu tekstu spora grupa dzieci wyraźnie podejmowała próby posługiwania się strategią całościową. Jednak większość dzieci korzystała ze strategii analitycznej, opartej na analizie fonemowej (głoskowanie przeważało w sposób wyraźny) – dwa razy częściej niż strategii całościowej. Dzieci w zdecydowanej większości posługiwały się techniką głoskowania (średnio 6 razy częściej niż techniką sylabową). Natomiast wskaźnik poprawności po sylabizowaniu był nieco wyższy – zatem sugeruje to, że pod koniec roku obowiązkowego wychowania przedszkolnego znaczna część dzieci stosuje strategię przejściową. Bazowanie na głoskowaniu okazało się mniej efektywne niż sylabizowanie, choć ta ostatnia technika stosowana jest niezwykle rzadko (średnio 0,37 w wyrazach i 0,45 w tekście) i nigdy przez dzieci słabo czytające.



Rys. 5. Zestawienie efektywności czytania techniką sylabową i głoskową

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

Jednym z istotnych problemów, przed którym stają nauczyciele, a także oczywiście rodzice, a potem osoby zajmujące się diagnozą rozwojową, jest rozstrzygnięcie, czy obserwowane u dziecka problemy są wynikiem opóźnienia rozwojowego, czy też zaburzeń rozwojowych.

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

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

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

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

Rozpoznanie opóźnienia w nabywaniu umiejętności czytania jest łatwiejsze, daje lepsze rokowanie i często wystarczy dodatkowa pomoc dydaktyczna, a poziom czytania się wyrównuje. Natomiast w przypadku ryzyka zaburzeń istnieje konieczność zastosowania oddziaływań terapeutycznych, a zatem skierowania dziecka na zajęcia specjalistyczne z zakresu terapii pedagogicznej lub dodatkową, intensywną naukę czytania specjalnie dostosowanymi metodami.

Należy podkreślić, że poziom czytania i strategie stosowane przez dzieci wykazują duże zróżnicowanie indywidualne. Takie zróżnicowanie wskazuje, że jednolita metodyka nauczania czytania zdecydowanie nie zdaje i nie będzie zdawać egzaminu. Konieczna jest indywidualizacja sposobów nauczania czytania.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że bardziej skuteczna wydaje się technika sylabowa, zatem na kształcenie takiej techniki czytania należy kłaść większy nacisk, zwłaszcza w przypadku dzieci doświadczających trudności.

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

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

BIBLIOGRAFIA:

- Frith U., 1985, *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*, w: *Surface Dyslexia*, red. K. Patterson, M. Coltheart and J. Marshall, London.
- Frydrychowicz A., 2008, *Wywiad z rodzicami dziecka sześciolatniego*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Matuszewski A., Zwierzyńska E., 2006, *Skala Gotowości Szkolnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Kirby J. R., 1990, *Reading*, w: *Learning Problems: A Cognitive Approach*, red. J. R. Kirby, N. H. Williams, Toronto.
- Krasowicz-Kupis G., 1997, *Język, czytanie i dysleksja*, AD, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 1999, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 2003, *Językowe ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji*, w: red. B. Kaja, *Diagnoza dysleksji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz.
- Krasowicz-Kupis G., 2004, *Rozwój świadomości językowej dziecka – teoria i praktyka*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Krasowicz-Kupis G., 2006, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci 6-letnich*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Krasowicz-Kupis G., 2008, *Testy czytania dla 6-latków. Podręcznik*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- Sochacka K., 2004, *Rozwój umiejętności czytania*, Trans Humana, Białystok.

SUMMARY

This paper presents results of the study concerning cognitive and social determinants of reading acquisition in Polish children. About 500 children aged 6 were

assessed, according to reading (speed, accuracy and comprehension) and to cognitive skills – IQ, perceptual skills and phonological skills. The strongest relation was found for phonological skills. Social predictors were even stronger, and show the importance of parent's educational level, socio-economic circumstances and experience with written text.