

Elżbieta Jaszczyn **Modele
edukacji czytelniczej
w przedszkolu**
a gotowość do czytania
i umiejętności czytania
dzieci sześciolletnich



Elżbieta Jaszczyszyn **Modele**
edukacji czytelniczej
w przedszkolu
a gotowość do czytania
i umiejętności czytania
dzieci sześcioletnich

Elżbieta Jaszczyszyn **Modele
edukacji czytelniczej
w przedszkolu**
a gotowość do czytania
i umiejętności czytania
dzieci sześcioletnich

Trans Humana
Białystok 2010

Recenzenci: dr hab. Małgorzata Karwowska-Struczyk, prof. UW
dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. AP

Projekt okładki: Mieczysław Rabczko
Redakcja: Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Korekta: Zespół

© Copyright by Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20
red. nac. Elżbieta Kozłowska-Świątkowska
Tel./fax 85 745-72-86 zamówienia: tel. 85 745-74-23
<http://pip.uwb.edu.pl/transhumana>; e-mail: transhum@uwb.edu.pl

Wydanie I

Praca naukowa finansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
ze środków na naukę w latach 2007-2009 jako projekt badawczy (nr 106 4557 33)

Wszystkie prawa zastrzeżone
All rights reserved

Białystok 2010

ISBN 978-83-61209-43-0

Druk i oprawa: MZGraf, s.c.

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	7
---------------------	---

CZĘŚĆ I.

Teoretyczne i metodologiczne podstawy badań

ROZDZIAŁ 1.

Pojęcie gotowości i umiejętności czytania	15
1.1. Pojęcie „gotowość do czytania”	15
1.2. Znaczenie terminu „czytanie”	22
1.3. Koncepcje uwarunkowania rozwoju umiejętności czytania	31

ROZDZIAŁ 2.

Edukacja sześciolatek – wyzwania w zakresie edukacji czytelniczej	43
2.1. Jednolitość czy różnorodność w podejściu do edukacji czytelniczej? Dotychczasowa perspektywa a próby współczesnych poszukiwań	43
2.1.1. Tradycyjny model edukacji czytelniczej w teorii i praktyce	45
2.1.2. Holistyczny model edukacji czytelniczej w teorii i praktyce	55
2.1.3. Zrównoważony model edukacji czytelniczej	62
2.2. Debaty nad modelem edukacji czytelniczej sześciolatek	67

ROZDZIAŁ 3.

Edukacja czytelnicza i wspomagający wchodzenie w kulturę piśmienną wymiar dobrych praktyk	85
3.1. Pojęcie edukacji czytelniczej	85
3.2. Przedpiśmienność i piśmienność w kulturze ludzkiej	86
3.2.1. Pojęcie „inicjacja w świat pisma”	90
3.2.2. Czas inicjacji	93
3.2.3. Strefy inicjacji	94
3.4. Przegląd metod edukacji czytelniczej	113

ROZDZIAŁ 4.

Założenia, metody i organizacja badań	138
4.1. Cele badań	138
4.2. Problemy i hipotezy badawcze	140

4.3. Definicje, struktura i operacjonalizacja zmiennych	142
4.4. Opis narzędzi badawczych	151
4.5. Procedura i organizacja badań	159
4.6. Charakterystyka terenu badań i badanej grupy	162
4.7. Sposoby analiz otrzymanych wyników	164

część II.

Prezentacja i analiza wyników badań

ROZDZIAŁ 5.

Gotowość do czytania	171
5.1. Sprawność operowania posiadanym słownictwem	171
5.2. Ocena umiejętności metajęzykowych na poziomie fonologicznym	174
5.3. Tempo nazywania obiektów	196
5.4. Znajomość liter drukowanych polskiego alfabetu	198

ROZDZIAŁ 6.

Umiejętność czytania	204
6.1. Rozumienie treści czytanego tekstu	204
6.2. Umiejętność czytania w wymiarze technicznym	207
6.2.1. Rodzaj strategii czytania	207
6.2.2. Tempo czytania	208

ROZDZIAŁ 7.

Wpływ modeli edukacji czytelniczej na gotowość i umiejętność czytania (analiza ścieżkowa)	215
7.1. Etap 1. Dołączanie do modelu zmiennej endogenicznej – pamięć fonologiczna	215
7.2. Etap 2. Dołączanie do modelu czynników G1 – G4	218
7.3. Etap 3. Dołączenie do modelu umiejętności rozumienia czytanego tekstu	224
7.4. Etap 4. Dołączenie do modelu „szybkości czytania”	226

ZAKOŃCZENIE	231
-------------	-----

BIBLIOGRAFIA	237
--------------	-----

SUMMARY	251
---------	-----

ANEKSY	253
--------	-----

Wprowadzenie

Zmiany zachodzące w polskim systemie edukacji (organizacyjne, programowe, dydaktyczne) spowodowały usytuowanie sześciolatków na pierwszym, obowiązkowym szczeblu edukacji – w szkole podstawowej. Od roku 2009 wprowadzono obowiązek szkolny dla dzieci sześciolatków, lecz do roku 2011 o tym, czy dziecko sześciolatek zostanie uczniem decydują rodzice¹. Samorządy gminne zgodnie z ministerialnym harmonogramem mają obowiązek zapewnić miejsca w klasach pierwszych dzieciom sześciolatków i otrzymują na to środki finansowe. Sześciolatek, który w okresie przejściowym nie będzie uczniem szkoły, realizuje obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego w przedszkolu lub innej formie wychowania przedszkolnego. *De facto* reforma polegająca na przejściu dzieci sześciolatków do szkół, aby jako uczniowie mogły one realizować obowiązek szkolny rozpocznie się we wrześniu 2012 roku². Opisana sytuacja edukacyjna przekłada się na kwestię modelu ich edukacji czytelnicy.

W latach siedemdziesiątych XX wieku stworzono w Polsce model edukacji czytelnicy adresowany do dzieci sześciolatków. Z biegiem czasu zmiany, które zaczęły zachodzić w organizacji polskiego systemu oświatowego, podstawie programowej, programach dla przedszkoli, zawartości ofert edukacyjnych, zapatrywaniach dorosłych na przebieg edukacji czytelnicy zmieniły **stałość** w zjawisko permanentnej **zmiany**³. Jak dotychczas, nie udało się w toku powszechnych polemik uzyskać akcep-

¹ Od 1 września 2009 roku do szkoły poszły dzieci sześciolatek urodzone od 1 stycznia do 30 kwietnia, jeżeli była taka wola rodziców. Przy zapisywaniu dziecka do szkoły nie jest wymagana opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej, a dyrektor szkoły nie może odmówić przyjęcia do szkoły. W 2010 prawo to będzie dotyczyć dzieci 6-letnich urodzonych od 1 stycznia do 31 sierpnia, a w 2011 całego rocznika.

² <http://www.men.gov.pl/content/view/12124/22/> [data wejścia: 9.01.2008]

³ A. Toffler, *Szok przyszłości*, tłum. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Wołyńko-Osiatyńska, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998, s. 389-419.

tacji dla faktu zaistnienia wielu wariantów przyjętego modelu. Według nich mogłaby przebiegać przyjazna dzieciom edukacja czytelnicza „w cyklu” rodzina – przedszkole – szkoła (w miejsce „progu” przedszkole – szkoła⁴).

Pojęcie „edukacja czytelnicza” występujące w niniejszej pracy nawiązuje zarówno do używanego w polskiej literaturze pedagogicznej węższego znaczeniowo terminu „nauka czytania”, jak też i do pojęcia „kształcenie literackie”⁵. Poszerzam je o proces pedagogiczny, w toku którego jest możliwe osiągnięcie przez dzieci gotowości do czytania oraz uczenie się czytania, a wszystko to w trakcie przekazu kulturowego (nazywanego „wchodzeniem w kulturę piśmienną”). Stwierdzenia Lwa S. Wygotskiego skłaniają do następującego wniosku: dzięki przekazowi kulturowemu dzieci poznają narzędzia symboliczne takie jak: język, znaki wizualne, konwencjonalne i symbole, co zwiększa rozwojowy efekt edukacji i jego wpływ na ich umiejętności poznawcze. Będąc w zgodzie z tym uzasadnieniem w toku edukacji czytelniczej sześciolatków – o czym pisze Halina Mystkowska – uwzględniane są następujące kierunki działań: 1) wprowadzanie dzieci w domenę samodzielnego czytelnictwa, możliwe wówczas, gdy dokona się zrozumienie idei znaków (symboli) graficznych jako reprezentantów treści, 2) rozwijanie stałych zainteresowań książką, a więc nawyku sięgania po nią i traktowania jako źródła informacji, ale i doznań estetycznych czy przeżyć emocjonalnych, 3) dalszy, wielostronny rozwój psychiczny dzieci pod wpływem nowego stymulatora, za jaki uznawany jest znak graficzny (rozwój mowy, wyobraźni, pamięci, umiejętności porównywania, łączenia zdarzeń związkami przyczynowo – skutkowymi, czasowymi, przestrzennymi, wydłużanie czasu koncentracji uwagi)⁶.

Kolejnym, wykorzystanym w niniejszych rozważaniach terminem jest „gotowość do czytania”. W literaturze przedmiotu gotowość do czytania (i pisania) jest ujmowana w szerszej lub w węższej perspektywie. Anna Brzezińska traktując szeroko to pojęcie wskazuje na takie właściwości,

⁴ Zob.: M. Mendel, A. Cieślak, (*Progi szkoły*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o., Warszawa 2009, s. 224-257.

⁵ P. Andrusiewicz, *Cele kształcenia literackiego w warunkach kultury współczesnej*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, t. 14, Katowice, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego” 1995, nr 1499, <http://ultra.ap.krakow.pl/~andrus/publ/tekst1.html> [aktualna z dnia 7.09.2008].

⁶ H. Mystkowska, *Uczymy czytać w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977, s. 25-26.

które cechują dziecko już dojrzałe (sensytywne) i gotowe (podatne) do rozpoczęcia nauki czytania i pisania. Termin „gotowość do czytania i pisania” zdefiniowała jako stan, w którym dziecko zaczyna przejawiać wrażliwość na znaki, ich istotę i znaczenie dla procesu komunikowania się ludzi. W takim rozumieniu jest on wynikiem zarówno procesu dojrzewania, treningu wychowawczego i doświadczeń nabywanych w środowisku⁷. Obecność dzieci z literaturą odbywa się przecież początkowo głównie dzięki udziałowi w tym procesie osoby dorosłej. Alicja Baluch zwraca uwagę, iż sposób, w jaki opiekun przeczyta, rozumie i przeżywa wartości związane z lekturą i zaprezentuje to dziecku decyduje o jego przyszłym zainteresowaniu i kształcie lektury⁸.

Z kolei w węższej perspektywie gotowość do czytania i pisania jest rozumiana tak, jak w swoich badaniach i publikacjach czyni to Halina Spionek czy Małgorzata Lipowska⁹. Ocenie podlegał aspekt psychomotoryczny (np. rozwój funkcji wzrokowych, słuchowych czy ruchowych), które to uczestniczą w czynności czytania i pisania. Gotowość do czytania w aspekcie rozwoju metajęzykowego prześledziła Grażyna Krasowicz-Kupis, a lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania zbadała Elżbieta Awramiuk¹⁰. Na potrzeby niniejszej pracy przyjmuję rozumienie terminu „gotowość do czytania” za G. Krasowicz-Kupis, która analogicznie do definicji dojrzałości szkolnej Stefana Szumana traktuje ją jako „osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, że staje się ono wrażliwe i podatne na systematyczne nauczanie czytania i pisania”¹¹.

Począwszy od lat siedemdziesiątych XX wieku wydano do tej pory wiele publikacji, w których analizowano przygotowanie dzieci do nauki czyta-

⁷ A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1987, s. 44-48.

⁸ A. Baluch, *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*, Wydawnictwo Waclaw Bagiński, Wrocław 1994, s. 10.

⁹ H. Spionek, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1970; M. Lipowska, *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

¹⁰ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999; idem, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006; E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2006.

¹¹ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, op. cit., s. 4.

nia i pisania oraz organizację jej przebiegu. Halina Mystkowska wprowadzenie nauki czytania do przedszkola przedstawiała jako przysposobienie do pracy w szkole. Z kolei Anna Brzezińska wydała monografię uwzględniającą w treści zagadnienie gotowości do nauki czytania i pisania¹². Irena Dudzińska opublikowała książkę poświęconą organizacji nauki czytania dzieci sześciolatków, a Krystyna Sochacka prześledziła rozwój umiejętności czytania dzieci sześciolatków¹³.

Poszukiwania skutecznych sposobów postępowania z dziećmi w wieku przedszkolnym, które mogą „zaistnieć” w obowiązującym modelu edukacji czytelniczej zaowocowały publikacjami o charakterze językoznawczym, informującymi o: Metodzie Dobrego Startu Marty Bogdanowicz, koncepcji wczesnej nauki czytania i pisania Bronisława Ročławskiego, świadomości językowej dzieci Grażyny Krasowicz-Kupis, czy symultaniczno-sekwencyjnej metodzie nauki czytania Jadwigi Cieszyńskiej. Socjolog, Irena Majchrzak zaproponowała odmienną metodę nauki czytania, pedagog Hanna Dobrowolska-Bogusławska dokonała adaptacji metod anglojęzycznych do uwarunkowań języka polskiego, przeniesiono metody anglojęzyczne do polskich przedszkoli¹⁴, powrócono do metody Marii Montessori¹⁵ czy Celestyna Freineta¹⁶ oraz wypracowano Sojusz metod¹⁷.

Nie można nie wspomnieć o innej grupie publikacji, a mianowicie o tych, poświęconych występowaniu trudności w nauce czytania. Brak gotowości do czytania i pisania, a więc możliwe ryzyko dysleksji to zagadnienie, któremu polscy badacze poświęcają wiele uwagi. Koncepcje teore-

¹² A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej: wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1985; A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, op. cit.

¹³ I. Dudzińska, *Dziecko sześciolatnie uczy się czytać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981; K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004.

¹⁴ E. Czerwińska, M. Narożnik, *Słoneczna biblioteka, Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997; G. Doman, J. Doman, *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, tłum. M. Pietrzak, Oficyna Wydawnicza Excalibur, Bydgoszcz 1992.

¹⁵ S. Guz, *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2006.

¹⁶ H. Semenowicz, *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, Otwock – Warszawa 1995.

¹⁷ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.

tyczne i opracowane metody diagnozy i terapii nie znajdują niestety (ich zdaniem) odzwierciedlenia w systemowym rozwiązaniu problemu wczesnej diagnozy i udzielania stosownego wsparcia dzieciom o nietypowym rozwoju (w tym dzieciom ryzyka dysleksji)¹⁸. Wielu trudnościom można zapobiec, gdy teoria towarzyszy praktyce pedagogicznej¹⁹.

Spróbuję – przyjmując optykę pedagogiczną – podjąć się odpowiedzi na zasadnicze pytanie: czy model edukacji czytelniczej preferowany przez nauczyciela wpływa na gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześciolatków? W udzieleniu odpowiedzi pomogą informacje o tym, według jakich modeli edukacji czytelniczej pracują nauczyciele przedszkoli? Co te modele charakteryzuje? Jaki jest poziom umiejętności badanych dzieci w zakresie gotowości do czytania i umiejętności czytania w zależności od modelu ich edukacji czytelniczej? Czy płęć, poziom werbalnej pamięci fonologicznej oraz liczba lat uczęszczania do przedszkola różnicuje sześciolatki pod względem gotowości do czytania i umiejętności czytania?

Zastrzegam, iż moją intencją jest sformułowanie modelu przyczynowego, pozwalającego zrozumieć zależności między przyjętymi zmiennymi. Nie jest zaś moim zamysłem orzekanie o wyższości jednego modelu nad innym. Opracowanym modelom towarzyszą tzw. diagramy ścieżkowe (ang. *path diagrams*). Posłużyły one do ich opisu graficznego, równoważnemu zapisowi równań matematycznych specyfikujących model strukturalny²⁰. Postaram się dowieść, iż to właśnie przyjęty model będzie sprzyjał lub utrudniał osiągnięcie określonych umiejętności nieodzownych przy

¹⁸ Zob.: M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo LINEA, Lublin 1994; B. Kaja, *Diagnoza dysleksji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003; M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2005; M. Bogdanowicz, D. Kalka, G. Krzykowski, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005; J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku: jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

¹⁹ K. Rayner, B.R. Foorman, Ch.A. Perfetti, D. Pesetsky, M.S. Seidenberg, *How psychological science informs the teaching of reading*. “Psychological Science in the Public Interest” 2001, Vol. 2, No. 2, p. 31-74; B. Zakrzewska, *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999; J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku: jak przeciwdziałać dysleksji*, op. cit.

²⁰ G. Król, G. Wieczorkowska, *Przykłady zastosowań modelowania strukturalnego w badaniach społecznych*, Instytut Badań Społecznych, Warszawa, s. 7; M. Gaul, A. Machowski, *Wprowadzenie do analizy ścieżek*, [w:] *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, J. Brzeziński (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 362-363.

opanowywaniu czytania (w tym czytania ze zrozumieniem) i kształtowaniu postaw dzieci wobec kultury piśmiennej. Niniejsza rozprawa ma taki właśnie cel i stanowi rozwinięcie przemyśleń autorki przedstawionych w innych miejscach²¹.

Pracę wykonano w ramach projektu badawczego nr 106 4557 33 finansowanego ze środków na naukę w latach 2007-2009 przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Elżbieta Jaszczyszyn

²¹ E. Jaszczyszyn, *Wprowadzanie dzieci 3-letnich w świat pisma jako działanie na rzecz podnoszenia jakości edukacji przedszkolnej*, [w:] *Edukacja przedszkolna na przełomie tysięcy. Wybrane zagadnienia*, S. Guz (red.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2001; E. Jaszczyszyn, *Wczesna nauka czytania jako wskaźnik jakości edukacji przedszkolnej*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Kształcenie języka ojczystego dziecka*, M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2002; W. Jaszczyszyn, *Wspieranie nauki czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 9, s. 5-10, idem, *Przedpiśmienny język dziecka a stymulowanie jego twórczej aktywności w przedszkolnym kółku literackim*, [w:] *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała, A. Wąsiński, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsko-Białej, Bielsko-Biała – Katowice 2009.

CZĘŚĆ I.

**Teoretyczne i metodologiczne
podstawy badań**

Pojęcie gotowości i umiejętności czytania

1.1. Pojęcie „gotowość do czytania”

Stan gotowości wiązany jest z kwestią „sensytywnych okresów rozwoju” (termin ten został zastosowany przez J.F. De Friesa) i „optymalnych okresów nauczania”, na które zwrócił uwagę L.S. Wygotski. Temu pierwszemu udało się eksperymentalnie udowodnić, iż to samo oddziaływanie może okazać się obojętne lub wyrzucić wpływ (dodatni bądź ujemny) na rozwój, w zależności od tego, w jakim okresie rozwojowym organizm został temu oddziaływaniu poddany. Z kolei druga z wymienionych osób wskazała na dwa istotne fakty: 1) dla wszelkiej nauki istnieją optymalne, tj. najbardziej sprzyjające okresy życia (zbyt wczesny lub zbyt późny okres nauki jest zawsze szkodliwy) – tzw. optymalne okresy nauczania, 2) dla wychowania i nauczania „najdonioślejsze znaczenie mają te cechy, które w chwili rozpoczęcia nauki jeszcze nie dojrzały”¹. Jeżeli przyjmiemy założenie, iż dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny i wiążą się z dojrzewaniem, którym kieruje skomplikowany proces biologiczny – wówczas używane jest pojęcie „dojrzałość”. W przypadku przyjęcia przesłanek o możliwości wyćwiczenia, czy kształtowania pewnych właściwości dziecka w toku oddziaływań wychowawczo-pedagogicznych to stwarzamy dziecku szansę osiągnięcia dojrzałości i w takiej sytuacji używany bywa termin „gotowość”.

Zdaniem J.S. Brunera „gotowość nie jest stanem, na który wystarczy po prostu czekać, ale trzeba ją wykształcić”². Wyrabianie gotowości to zdaniem A. Brzezińskiej „stymulowanie rozwoju tych właściwości dzie-

¹ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, s. 519-522.

² J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 778.

cka, które stanowią podstawę kształtowania się danej umiejętności³. Z „rozwijaniem gotowości do czytania” mamy do czynienia wtedy, gdy otoczenie dziecka stymuluje te jego właściwości, które odgrywają istotną rolę w procesie nabywania umiejętności czytelnicznych. Postuluje się, aby dorośli „kształtowali takie właściwości, które stanowią «szeroką podstawę» do nauczania czytania⁴. Tak więc dziecko dojrzałe do czytania (sensytywne) i gotowe (podatne) do nauki czytania nie umie jeszcze czytać, ale wie, na czym ta umiejętność polega. Oto przykładowe przejawy gotowości dziecka do czytania⁵:

- uświadamia sobie, co to jest czytanie, czym się różni od opowiadania czegoś,
- wie, jak się czyta (i pisze) w jego ojczystym języku np. od lewej do prawej i jednocześnie od góry do dołu,
- potrafi wytłumaczyć, dlaczego ludzie uczą się czytać (i pisać),
- ma bogaty zasób słownictwa i dobrze opanowaną umiejętność wypowiedziania się w różnych sytuacjach,
- prawidłowo różnicuje dźwięki, barwy i kształty.

Tak więc dokonując uogólnienia rozważań i definicji dotyczących rozwoju gotowości do czytania (i pisania) należy odnotować, iż dotyczą one rozwoju gotowości do opanowania nowego sposobu komunikowania się za pomocą pisma.

Analiza etapów opanowywania mowy pisanej (scharakteryzowanych przez A. Brzezińską⁶) wskazuje, iż etap I (rozwoju ekspresji i komunikacji niewerbalnej i prewerbalnej, do końca 1 roku życia), etap II (rozwoju ekspresji i komunikacji werbalnej, 2-3 roku życia⁷) i etap III (odkrycia

³ A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym...*, op. cit., s. 7.

⁴ Ibidem, s. 41-42.

⁵ *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, A. Brzezińska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 42.

⁶ A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym...*, op. cit., s. 47-48.

⁷ Wśród osiągnięć dzieci do trzeciego roku życia wymieniane są m.in.: rozpoznawanie poszczególnych książek po okładce, udawanie przez dzieci, że czytają książkę, rozumienie, że z książkami należy postępować w szczególny sposób i postępowanie zgodnie z tym przekonaniem, akceptowanie czytania książki wspólnie z dorosłym, jako stałej części dnia, okazywanie zainteresowania rymami i wymyślaniem nowych słów, wymienianie obiektów i postaci występujących w tekście książki, prośzenie osób dorosłych, aby coś przeczytały lub napisały, pojawienie się zainteresowania konkretnymi znakami np. literami, z których składają się imiona, „bazgroły” dzieci coraz bardziej służące przekazaniu myśli, odróżnianie rysunku od tekstu, rysowanie znaków przypominających litery.

znaków i ich roli w kontaktach ludzi między sobą, do ok. 5 roku życia⁸) to fazy coraz większej wrażliwości na znaki. Wrażliwość ta przejawia się w zwiększającej się częstotliwości wyróżniania przez dziecko z otoczenia znaków, zauważania ich i różnicowania.

Etapy IV (odkrycia istoty pisma, w tym związku grafem – fonem i fonem – grafem, dziecko zaczyna samo „uczyć się” czytać i pisać⁹) i V (gotowości do opanowania czytania i pisania, coraz efektywniejsze korzystanie ze wskazówek dorosłego, druga faza wieku przedszkolnego i początek młodszego wieku szkolnego) dotyczą coraz większej podatności dziecka na wskazówki płynące z otoczenia. Jeśli u dorosłego dominuje orientacja „na program” wówczas dziecko jest nauczane czytania (i pisania). Natomiast, kiedy dorosły orientuje się „na osobę” to dziecko ma warunki do całkowicie samodzielnego opanowania umiejętności czytania (i pisania). W obu wariantach dziecko odnosi sukces, ponieważ jest ono „gotowe” do „bycia uczonym” lub „nauczania się” czytania (i pisania). Reasumując powyższe rozważania można stwierdzić, że w przedstawionym procesie przechodzenia przez kolejne pięć etapów dziecko staje się¹⁰:

- a) gotowe do czytania i pisania, czyli coraz bardziej **wrażliwe** (sensytywne) na znaki pisma, gotowość typu „chcę” – nazwane gotowością emocjonalno-motywacyjną,
- b) gotowe do nauki czytania i pisania, zatem coraz bardziej **podatne** na wskazówki płynące od innych, oczekuje ich i coraz efektywniej z nich korzysta, gotowość typu „wiem jak” i „mam możliwości” – zgodnie z kolejnością ich wymienienia nazwane gotowością psychomotoryczną i słownikowo-pojęciową.

⁸ Za osiągnięcia dzieci 3-4-letnich uznaje się to, że wiedzą one, iż litery alfabetu stanowią szczególną kategorię znaków i mają swoje nazwy, odróżniają różne rodzaje tekstów w zależności od okoliczności, rozpoznają odrębne i powtarzające się dźwięki, z których zbudowane są słowa (aliteracje, rymy), gdy mówią, używają nowego słownictwa i konstrukcji gramatycznych.

⁹ Z kolei dzieci od piątego roku życia m.in. nazywają poszczególne części książki i tłumaczą ich funkcje, śledzą znajomy tekst, gdy mu się go czyta, zaczynają czytać na głos znajome teksty (łącząc fragmenty tekstu, które pamiętają z wymyślonymi informacjami), rozpoznają i nazywają wszystkie litery alfabetu, rozumieją, iż kolejność liter w wyrazie odpowiada kolejności dźwięków w słowie, kojarzą niektóre dźwięki z literami. Gdy usłyszą ciąg trzech słów, rozpoznają, że w dwóch pierwszych słowach występuje ten sam dźwięk, słysząc sylabę tworzą z niej znaczącą całość, słysząc słowo wymyślają inne, rymujące się z nim, samodzielnie i bez zachęty piszą na kartce różne litery, korzystając z wiedzy na temat dźwięków oraz ze znajomości liter dzielą wyraz na dźwięki (głoski), piszą własne imię i nazwisko, a także imiona najbliższych przyjaciół.

¹⁰ A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym...*, op. cit., s. 48.

Gotowość do nauki czytania i pisania zdefiniowano jako „stan rozwoju dziecka, będący rezultatem dojrzewania oraz dotychczasowego treningu wychowawczego przede wszystkim na terenie rodziny, który czyni je wrażliwym na znaki, ich istotę i znaczenie w procesie komunikowania się ludzi, a jednocześnie gotowym do odnoszenia korzyści ze wskazówek otoczenia dotyczących opanowania umiejętności czytania”¹¹. Ponadto A. Brzezińska (za E.J. Gibson i H. Levin) podkreśla, iż „aspekt emocjonalno-motywacyjny można uznać za ten, który w istocie decyduje o tym, jak proces nabywania tych umiejętności będzie przebiegał – czy dziecko nauczy się czytać samodzielnie (...) czy proces ten przybierze postać treningu nauczania czytania i pisania prowadzonego metodą «krok po kroku» przez dorosłego”¹².

Generalizując problematykę gotowości do uczenia się czytania (i pisanie) należy wyraźnie zaznaczyć, iż chodzi o takie przygotowanie dziecka, aby mogło ono z sukcesem dla siebie podjąć naukę czytania (z uwzględnieniem jego dotychczasowych osiągnięć w tym zakresie) w warunkach szkolnych. Dobra znajomość tego, co składa się na dojrzałość do uczenia się czytania na sposób szkolny umożliwia nauczycielom zaplanowanie działań w perspektywie dalszej, niż proponuje to program przedszkolny. Ponadto szczególnej uwadze powinno podlegać emocjonalno-społeczne dostosowanie do obowiązków szkolnych¹³, a w nim (pomijania, zdaniem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej) prawidłowa koordynacja i dynamika procesów nerwowych. Za szczególnie ważne poza dostosowaniem społecznym uznaje ona mechanizmy regulujące zachowania dzieci w sytuacjach trudnych i wymagających jednocześnie wysiłku intelektualnego¹⁴.

Grażyna Krasowicz-Kupis odnosząc się do definicji dojrzałości do nauki czytania i pisanie autorstwa A. Brzezińskiej wskazała na jej szeroki charakter (synteza poglądów S. Szumana, L.S. Wygotskiego, J. Brunera na bazie interakcji dojrzewania i doświadczenia), zaakcentowanie procesów

¹¹ *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, A. Brzezińska, (red.), op. cit., s. 43-44.

¹² A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym...*, op. cit., s. 49.

¹³ Społeczne przygotowanie dzieci do obowiązków szkolnych, zdaniem B. Wilgockiej-Okoń, polega na: zdolności do radzenia sobie w prostych sytuacjach, umiejętności zachowania się w grupie dorosłych lub rówieśników adekwatnie do sytuacji, samodzielności, wykonywaniu poleceń skierowanych do dziecka i do całej grupy, podporządkowaniu się wymaganiom związanym z uczeniem się w grupie rówieśniczej.

¹⁴ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 19; E. Gruszczyk-Kolczyńska, K. Dobosz, E. Zielińska, *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996, s. 7-30.

emocjonalno-motywacyjnych oraz brak wyraźnego odniesienia do roli sprawności językowych i metajęzykowych. Za godne podkreślenia uznała uzależnienie przebiegu procesu opanowywania umiejętności czytania i pisania (poza indywidualnymi cechami dziecka) od takich czynników jak np. metoda czy jakość nauczania¹⁵.

Powołując się na wyniki badań nad czynnikami warunkującymi sukces w czytaniu oraz nad powodami niepowodzeń (głównie dysleksji rozwojowej) uznała, iż opisując dojrzałość do nauki czytania i pisania należy założyć, iż czytanie i pisanie stanowią¹⁶:

- a) czynność językową (formę komunikacji opartą na języku),
- b) czynność metajęzykową opartą na: świadomości relacji druk – słowo, świadomości relacji głoska – litera, świadomości środków językowych użytych do formowania wypowiedzi i ich kontroli,
- c) czynność metapoznawczą, wymagającą świadomej kontroli procesów poznawczych zaangażowanych w czytanie (rozumienie tekstu),
- d) czynność pragmatyczną i metapragmatyczną, która wymaga umiejętności celowego posługiwania się tekstami pisаныmi i kontroli ich zastosowań z punktu widzenia celów osobistych i ponadindywidualnych.

Grażyna Krasowicz-Kupis podzieliła poglądy S. Szumana i A. Brzezińskiej, co do zakresu pojęcia „aspekt emocjonalno-motywacyjny” i akcentowania w nim wrażliwości, jako wskaźnika dostatecznego stopnia zainteresowania wiedzą podawaną w szkole. Doprecyzowała zaś podawane przez A. Brzezińską znaczenie terminu „aspekt techniczny” i „poznawczy” dojrzałości do czytania i pisania.

Aspekt techniczny powinien jej zdaniem uwzględniać sferę procesów percepcyjno-motorycznych oraz podstawowe umiejętności językowe takie, jak¹⁷:

- A. Adekwatny poziom percepcji wzrokowej.
- B. Adekwatny poziom sprawności ruchowych, grafomotorycznych, w tym lateralizację o typie ustalonym oraz elementarne umiejętności w zakresie orientacji przestrzennej (prawa – lewa, góra – dół względem siebie i innych osób).

¹⁵ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka...*, op. cit., s. 79; idem, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, op. cit., s. 41-42.

¹⁶ Idem, *Rozwój świadomości językowej dziecka...*, op. cit., s. 79.

¹⁷ Ibidem, s. 80.

- C. Właściwy dla wieku poziom integracji wzrokowo-ruchowej oraz integracji percepcyjno-motorycznej w innych zakresach.
- D. Odpowiedni poziom percepcji słuchowej – różnicowanie cech dźwięków, różnicowanie mowy i innych dźwięków, percepcja i odtwarzanie rymów, pamięć słuchowa.
- E. Adekwatny rozwój mowy – prawidłowa wymowa, umiejętność budowania różnego typu wypowiedzi, rozumienie wypowiedzi, przyswojenie podstawowych umiejętności językowych – fonologicznych, morfologiczno-składniowych, semantycznych, pamięć werbalna, w tym fonologiczna.
- F. Świadomość językowa na poziomie fonologicznym i morfologiczno-składniowym, a także semantycznym i pragmatycznym.
- G. Świadomość pisma jako systemu znaków, który rządzi się swoistymi regułami i ma określone odniesienie do mowy i rzeczywistości.
- H. Adekwatne sprawności w zakresie uwagi oraz pamięci, w tym pamięci krótkotrwałej i operacyjnej.

Natomiast aspekt poznawczy powinien obejmować rozwój podstawowych umiejętności językowych. Grażyna Krasowicz-Kupis uwzględniła w nim także poziom myślenia umożliwiający dokonywanie operacji na języku jako materiale komunikacji (świadomość językowa) oraz rozumienie i krytyczny stosunek do czytanych tekstów (świadomość językowa semantyczna i pragmatyczna). W takim rozumieniu składnikami dojrzałości do nauki czytania i pisania, zdaniem G. Krasowicz-Kupis, są¹⁸:

- komponenty niespecyficzne, przydatne w nauce: a) nastawienie i motywacja; b) rozwój sprawności percepcyjno-motorycznych oraz ich integracja; c) rozwój intelektualny – rozwój myślenia na poziomie operacyjnym;
- komponenty specyficzne, nieprzypadkowe w nauce czytania i pisanie: a) rozwój mowy i języka – umiejętności komunikacyjne i przyswojenie systemu językowego; b) świadomość językowa; c) świadomość pisma.

Rozważania dotyczące problematyki gotowości do uczenia się czytania i pisanie opierają się na wynikach badań naukowych i systematycznie przekładane są na język praktyki pedagogicznej¹⁹. Oczekiwanymi efek-

¹⁸ Ibidem, s. 80-81.

¹⁹ K. Rayner, B.R. Foorman, Ch.A. Perfetti, D. Pesetsky, M.S. Seidenberg, *How psychological science informs the Teaching of reading*, "Psychological Science in the Public Interest" 2001, Vol. 2, No. 2, p. 31-74, <http://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/pdf/pspi22>.

tami działań mających służyć edukacji czytelniczej sześciolatków jest: okazywanie przez dzieci zainteresowania pismem jako pośrednią formą komunikacji, symbolami jako narzędziami myślenia, motywacją do czytania, umiejętnością pozyskiwania informacji z tekstu napisanego, doskonaleniem umiejętności czytania ze zrozumieniem oraz zainteresowanie twórczością literacką.

Współczesne definicje psycholingwistyczne najpełniej oddają złożoność procesu czytania²⁰. Są też pomocne w określeniu obszarów, na które powinni zwrócić uwagę pedagodzy wprowadzający dzieci w świat pisma. Ujęcie psycholingwistyczne wskazuje na rozwijanie funkcji poznawczych i umiejętności percepcyjnych oraz świadomości i sprawności językowej. Analiza wyników badań psychologicznych i ich przenoszenie do praktyki prowadzi do konkluzji, iż biegle opanowanie zasad posługiwania się alfabetem jest podstawowym warunkiem osiągnięcia umiejętności czytania. Oprócz tego sposoby nauczania fonetyki, które uczą tych zasad wprost są bardziej korzystne niż sposoby pośrednie²¹. Opanowanie fonetyki uznawane jest za ważne, ponieważ pomaga to początkującemu czytelnikowi w zrozumieniu alfabetycznych zasad i zastosowaniu ich podczas czytania (i pisania)²². Mimo wszystko zróżnicowane sposoby nauczania czytania wykraczające poza praktyki fonetyczne istotnie wspomagają całokształt edukacji czytelniczej. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż udział dziecka jest tak samo ważny jak wskazówki nauczyciela. Ostatecznymi beneficjentami wniosków płynących z badań powinny być dzieci, a nie sami badacze. Natomiast od refleksyjnych nauczycieli oczekuje się studiowania wyników (jako udokumentowanych dowodów na podejmowane działania) i traktowania ich jako argumentów dla wprowadzanych zmian w pracy z dziećmi²³.

pdf [data wejścia: 14.07.2009]; K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, op. cit., s. 219-221; E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy...*, op. cit.; D. Chwastniewska, *Metoda 101 kroków w nauce czytania*, [w:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon” Sp. z o.o., Gdynia 2008, s. 144-147.

²⁰ Por.: G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka...*, op. cit., s. 79.

²¹ K. Rayner, B.R. Foorman, Ch.A. Perfetti, D. Pesetsky, M.S. Seidenberg, *How psychological science informs the Teaching of reading*, “Psychological Science in the Public Interest” 2001, Vol. 2, No. 2, p. 63-68, <http://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/pdf/pspi22.pdf> [data wejścia: 14.07.2009].

²² E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy...*, op. cit., s. 216 i nast.

²³ K. Rayner, B.R. Foorman, Ch.A. Perfetti, D. Pesetsky, M.S. Seidenberg, *How psychological science informs the Teaching of reading*, op. cit., p. 68; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój*

Przedstawione zmiany w poglądach na gotowość do czytania i pisania to efekt rozwoju badań nad czynnikami warunkującymi powodzenie w czytaniu i pisaniu (nurt rozwojowy) oraz badaniami nad przyczynami niepowodzeń, głównie dysleksji rozwojowej (nurt kliniczny).

1.2. Znaczenie terminu „czytanie”

Badania nad czytaniem opisują wyjątkowo bogaty i dynamiczny obszar ludzkiej kultury pisanej. Stawanie się czytelnikiem jest procesem, który zaczyna się wraz z rozwojem umiejętności językowych i prowadzi do czytania. W przeciwieństwie do rozwoju mowy, która jest procesem naturalnym i przewidywalnym, czytania trzeba nauczyć się. Niezwykła przemiana intelektualna i społeczna, jaka dokonuje się z chwilą przejścia osoby z kultury oralnej (przedpiśmiennej) do piśmienności tłumaczy zainteresowanie reprezentantów wielu dziedzin nauki czytaniem.

Zdaniem Franciszka Króla, w piśmiennictwie poświęconym problematyce czytania i czytelnictwa funkcjonują trzy znaczenia słowa „czytanie” – potoczne, wąskie i szerokie. W rozumieniu potocznym słowo „czytanie” używane jest w przypadku korzystania z informacji zawartych nie tylko w tekstach, lecz także w znakach drogowych, informacyjnych i na mapie pogody. Myśliwy „czyta” z tropów zwierząt, „odczytujemy sygnały niewerbalne, jakie ktoś do nas wysłał”, „czytamy czyjeś myśli”, „czytamy między wierszami” czy „wyczytujemy smutek/rozpacz/radość/zadowolenie z ... oczu”.

W rozumieniu „wąskim” czytanie traktowane jest jako jedna z form komunikacji językowej polegająca na budowaniu („szyfrowaniu” myśli przy pomocy znaków graficznych) oraz odbiorze informacji (rozumieniu tego, co osoba pisząca „zaszyfrowała” przy użyciu tychże znaków) zgodnie z regułami danego języka. Istotą i celem czytania w takim wypadku jest zrozumienie przekazywanych informacji. Sam F. Król za warunki konieczne skutecznego czytania (z pełnym zrozumieniem) uznaje²⁴: 1) dostateczny zasób doświadczeń, wiadomości i pojęć w dziedzinie, której dotyczy tekst, 2) wystarczającą biegłość techniczną w czytaniu (tj. dokładne spostrzeżenie i różnicowanie znaków graficznych, znajomość

o ocenę umiejętności czytania dzieci sześcioletnich, op. cit.

²⁴ F. Król, *Sztuka czytania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982, s. 12.

ich umownego znaczenia oraz biegłość w przekładaniu spostrzeżonych znaków na myśli), 3) skupienie uwagi na treści.

W rozumieniu „szerokim”, a więc wówczas gdy traktujemy umiejętność czytania jako narzędzie przydatne w różnorodnych sytuacjach o charakterze społecznym poszerzamy definicję o taki komponent, jak²⁵: umiejętność odczytywania różnorodnych pod względem formy i zawartości tekstów, posługiwanie się nimi (tekstami) w różnych celach oraz wyszukiwania potrzebnych informacji. Obiektami do czytania z zastosowaniem odmiennych sposobów odbierania treści będą: książki (np. literatura piękna, podręczniki, poezja), artykuły w gazetach (np. publicystyczne, reklamowe, naukowe, popularnonaukowe, techniczne, instrukcje) oraz tzw. materiały nietekstowe (tabele, wykresy, zdjęcia, rozkłady jazdy, plany i mapy, schematy i rysunki techniczne) wydawane w wersji papierowej lub elektronicznej. W zależności od potrzeb motywem skłaniającym nas do czytania może być chęć rozrywki, wzbogacenie wiedzy o czymś lub o kimś, konieczność. Zmianie ulegać będzie także technika czytania (czytanie normalne, wyszukiwanie informacji, szybki przegląd orientacyjny, czytanie map, tabel statystycznych i wykresów, czytanie krytyczne, uczenie się przez czytanie).

Z kolei w zależności od przyjętego (w danym nurcie) założenia dotyczącego tego, na czym polega czytanie, mamy do czynienia z badaniami nad lingwistycznymi lub psychologicznymi²⁶ (niekiedy nazywanymi psycholingwistycznymi²⁷) uwarunkowaniami nauki czytania.

W podejściu lingwistycznym naukę czytania rozpoczyna się od ćwiczeń związanych ze słuchem fonematycznym i jemu przypisuje się najistotniejsze znaczenie²⁸. W związku z takim podejściem, czytanie definiuje się jako tworzenie dźwiękowej formy słowa na podstawie jego obrazu graficznego (zapisu). Zdaniem D.B. Elkonina za osobę czytającą uznaje się taką, która potrafi utworzyć prawidłową formę dźwiękową niezależnie od tego, czy jest to słowo jej znane, czy nie. Ponadto rozumienie tekstu nie jest uznawane

²⁵ Ibidem, s. 12-14.

²⁶ *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, A. Brzezińska, (red.), op. cit., s. 30.

²⁷ E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy...*, op. cit., s. 43-45; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 19-20.

²⁸ D. Galińska, W. Jarząbek, *Wpływ intensywnych oddziaływań na rozwój słuchu fonematycznego u dzieci pięcioletnich*, „Psychologia Wychowawcza” 1986, nr 1, s. 96-106; D. Galińska, W. Jarząbek, *Próba porównania efektywności stymulacji słuchu fonematycznego u dzieci w wieku 5 i 6 lat*, „Psychologia Wychowawcza” 1990, nr 1-2, s. 31-40.

za istotną część procesu czytania²⁹. Charakterystyczne dla takiego sposobu myślenia o czytaniu jest następujące stwierdzenie: „Można czytać po łacinie, nie rozumiejąc ani słowa, można znać litery greckie i deklamować wiersze Iliady, nie pojmując zupełnie znaczenia tego, co się czyta”³⁰. W zainteresowaniu treścią upatruje się powodu spowalniania tempa czytanego tekstu oraz rozpraszania uwagi czytającego (dziecka).

W Polsce przykładem takiego ujęcia nauki czytania są poglądy T. Poznańskiej i H. Metery. Teresa Poznańska, była zdania, że nauka czytania polegałaby na eksponowaniu od początku techniki czytania i nie gmatwania jej treściami fabularnymi. Jej zdaniem, fabuła rozprasza uwagę dziecka i nie pozwala mu skupić się na zasadniczym zadaniu, jakim jest rozpoznanie i odtwarzanie znaków graficznych. Helena Metera nawiązując do trudności wskazanej przez T. Poznańską opracowała autorską metodę nauki czytania. Oparła ją na założeniach metod fonetycznych nauki czytania (w szczególności metody opracowanej przez D.B. Elkonina). Wyróżniła dwa podstawowe okresy nabywania umiejętności: 1) wstępny i 2) właściwy. W początkowym okresie główny wysiłek ucznia kierowany był na operacje dokonywane na dźwiękowo-graficznej stronie wyrazów (według etapów: poznawania budowy dźwiękowej wyrazów, budowy graficzno-dźwiękowej wyrazów, budowy sylabowej wyrazów, zróżnicowanego zapisu niektórych głosek i wyrabiania techniki czytania), a dopiero na końcu wdrażano do czytania ze zrozumieniem³¹.

Obecnie podejście lingwistyczne podlega krytyce z powodu przesadnego preferowania aspektu technicznego i pomijania powodów pojawienia się pisma w ludzkiej kulturze – aby przekazać innym ludziom swoje myśli, aby umieć je odczytać i uchwycić sens przekazu.

W podejściu psychologicznym wskazuje się, iż najważniejszym celem czytania jest rozumienie treści. Zwolennicy takiego podejścia sprzeciwiają się sprowadzaniu tej czynności wyłącznie do techniki odpoznawania wyrazów, a akcentują złożoność czytania, jako procesu poznawczego.

Janina Malendowicz zwraca uwagę na to, iż czytanie polega na „pjmowaniu myśli wyrażonych za pomocą umownych znaków graficznych

²⁹ *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, A. Brzezińska, (red.), op. cit., s. 27.

³⁰ Cyt. opinii T. Simona i V. Vaneya z 1917 roku przytoczony przez M. Cackowską, [w:] *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s. 42.

³¹ H. Metera, *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Nauczę się czytać”*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1976, s. 3-5.

– symboli wzrokowych (lub dotykowych w przypadku czytania tekstu przez niewidomych), które tworzą tekst³². Z kolei tekst definiuje ona jako „ciąg linearnych elementów i struktur językowych (fonicznych, morfologicznych, syntaktycznych) tworzący określoną strukturę relacyjną (pozycyjną)³³. Franciszek Król sens terminu „czytanie” upatruje w rozumieniu „zawartych w tekście myśli”³⁴. Podobnie W. Okoń określa krótko czytanie jako „kojarzenie znaków pisma (druku) jakiegoś języka z treścią danego tekstu”³⁵. Michael A. Tinker tłumaczy, iż „czytanie polega na rozpoznawaniu drukowanych lub pisanych symboli, które służą jako bodźce do przywoływania znaczeń nagromadzonych dzięki wcześniejszym doświadczeniom życiowym i tworzeniu nowych znaczeń drogą manipulowania pojęciami, które czytelnik posiada”³⁶.

W nurcie psychologicznym wskazuje się również na wielofunkcyjność właściwości czytania. Zdaniem E. Malmquist, „psychologiczny proces czytania obejmuje wszystko, co dzieje się od chwili, gdy zaczynamy reagować na bodźce wizualne, wywoływane napisanymi lub wydrukowanymi wyrazami, aż do produktu czytania (...) – odpowiedzi czytającego na te bodźce w postaci myśli, reakcji uczniów, mówionych lub napisanych słów, lub też wszelkiego rodzaju”³⁷. Rozumienie pojęcia „czytanie” jako działalności wieloczynnościowej (w kontekście zaangażowania uczuciowego i zainteresowania osoby czytającej) pozwoliło E. Malmquist na wskazanie następujących części³⁸:

- wrażenia wzrokowe, które są przekazywane do mózgu,
- percepcja, w ramach której uwzględnia się rozumienie poszczególnych wyrazów i zdań,
- funkcja mięśni oka,
- natychmiastowe zapamiętywanie przeczytanego tekstu,
- pamięć rzeczy i faktów z przeszłości,

³² Ibidem, s. 10.

³³ J. Malendowicz, *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 10.

³⁴ F. Król, *Sztuka czytania*, op. cit., s. 12.

³⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 65.

³⁶ M.A. Tinker, *Podstawy efektywnego czytania*, tłum. K. Dudziak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 15 i nast.

³⁷ E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, tłum. A. Thierry, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982, s. 19.

³⁸ Ibidem.

- intensywne działania asocjacyjne i przetwarzające oparte na doświadczeniach czytającego,
- uczuciowe zaangażowanie i zainteresowanie treścią tego, co czyta,
- organizacja materiału w taki sposób, aby mógł być do czegoś użyty.

Współgranie wszystkich komponentów sprawia trudności w ich odróżnieniu. Jednak jest możliwe dokonanie ich analizy (jak proponuje E. Malmquist) w czterech grupach głównych, tj.: I – wrażeń zmysłowych; II – percepcji; III – zrozumienia i IV – zastosowania.

Z kolei H. Mystkowska opierając się na ogólnej, psychologicznej charakterystyce procesów orientacyjnych, intelektualnych i wykonawczych przeprowadzonej przez T. Tomaszewskiego określiła czytanie jako proces sensoryczno-motoryczny, intelektualny i emocjonalny. Do wymienionych i scharakteryzowanych umiejętności składających się na poszczególne procesy (czytanie jako proces sensoryczno-motoryczny, intelektualny, emocjonalny) dodała czwarty – czytanie jako proces wychowawczy. Wśród wielu pożytków płynących z aktywności związanych z czytaniem wspomina o integrującej roli czytania w wychowaniu (usamodzielnianie dziecka, poznawanie reguł rządzących środowiskiem, a przekazywanych za pomocą znaków pisma, podniesienie pozycji socjometrycznej dziecka w zespole dzięki umiejętności czytania itp.) o ile podejmie się je w odpowiednim czasie. Opisując czytanie jako proces wychowawczy podkreśliła, iż wpływa on na kształtowanie się postaw, szczególnie społecznych, które czytelnik przyjmie jako swoje (zinternalizowane) lub obce, narzucone (niezinternalizowane)³⁹.

Zdaniem A. Brzezińskiej dziecko nie umie czytać, o ile „jedynie poprawnie nazywa litery, poprawnie reprodukuje dźwiękowo napisane wyrazy czy zdania, które rozumie znaczenie pojedynczych słów a nawet potrafi poprawnie odtworzyć treść przeczytanego zdania czy tekstu”⁴⁰. Takie zdefiniowanie czytania umożliwiło autorce podzielenie komponentów procesu czytania na trzy główne grupy i przyporządkowaniem im odpowiednich oznak umiejętności. Wszystkie wskazane aspekty są równie ważne, co ma fundamentalne znaczenie dla myślenia o organizacji i przebiegu nauki czytania dzieci. Trzy podstawowe grupy to⁴¹:

³⁹ H. Mystkowska, *Uczymy czytać w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977, s. 8.

⁴⁰ *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, A. Brzezińska (red.), op. cit., s. 35.

⁴¹ S. Taboń, *Istota czytania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 17-18, *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, A. Brzezińska (red.), op. cit., s. 37.

A. Sfera procesów psychomotorycznych (sprawność analizatorów: wzrokowego, słuchowego, kinestetyczno-ruchowego, sprawność aparatu artykulacyjnego oraz sprawność manualna).

ASPEKT TECHNICZNY: rozpoznawanie, różnicowanie i kojarzenie grafemów i fonemów, umiejętność ich odtwarzania w odpowiednim czasie.

Za istotne uznawane jest kojarzenie znaków graficznych z fonicznymi i odwrotnie (*Jak dziecko czyta?*).

B. Sfera procesów poznawczych (myślenie, dla którego „materiałem” jest zasób pojęciowy i słownikowy dziecka).

ASPEKT SEMANTYCZNY: asocjacja rozpoznanych znaków z posiadanym doświadczeniem (dekodowanie znaków graficznych i fonicznych), dosłowne rozumienie treści słów i zdań.

Za ważne dla tego poziomu jest bezpośrednio rozumienie znaczeń zawartych w tekście i rozumienie treści poszczególnych fragmentów w kontekście całego tekstu (*Co dziecko czyta?*).

C. Sfera procesów emocjonalno-motywacyjnych (warunkujący nastawienie dziecka do czytania i mobilizujący do pokonywania trudności).

ASPEKT KRYTYCZNO-TWÓRCZY: ustosunkowanie się do tekstu, dokonywanie oceny treści w kontekście własnych doświadczeń, rozumienie przenośni, umiejętność skorzystania z odczytywanych treści.

Za najważniejsze w tym aspekcie uznaje się refleksyjny, krytyczny stosunek do odczytywanych treści i ich znaczeń (*Po co czyta?*).

Aspekt krytyczno-twórczy można traktować dwojako. Po pierwsze, jako przejaw dwóch ściśle związanych ze sobą stron jednej umiejętności. Po drugie, jako dwie odrębne umiejętności, które się uzupełniają. W pierwszym wariantcie „zaliczenie czytania krytycznego i twórczego do tej samej kategorii oznaczałoby, że przy nauczaniu odpowiednich umiejętności można zastosować te same metody, co nie jest prawdą⁴².

Z kolei E. Malmquist wskazuje na trzy rodzaje czytania: receptywne, krytyczne i twórcze. Czytanie receptywne służy poznaniu poszczególnych faktów, poglądów, czy sprawozdań, które przedstawił dany autor. Dzięki umiejętności czytania receptywnego możliwe jest zdobywanie informacji, czy wiadomości⁴³.

⁴² E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, op. cit., s. 185.

⁴³ Ibidem.

Czytanie krytyczne wymaga oceny, zaś twórcze fantazji i luźnych asocjacji. Zdaniem D. Klus-Stańskiej i M. Nowickiej specyfika czytania krytycznego i twórczego jako różniącego się, chociaż dopełniającego się „ma tę zaletę, że zabezpiecza przed nieuzasadnioną wybiórczą koncentracją tylko na jednym z nich, akcentując istnienie również „drugiej strony medalu”⁴⁴. Pogląd ten jest zgodny z zapatrywaniami E. Malmquist, dla której czytanie krytyczne oznacza poszukiwanie ważnych danych i wymaga umiejętności poddania poważnej ocenie tego, co przeczytaliśmy. Taka krytyka polega na ocenie zawartych w tekście danych, identyfikacji źródeł, na które powołuje się autor, porównania stopnia wiarygodności tych źródeł oraz syntezy spostrzeżeń, jakich dokonał czytelnik podczas czytania⁴⁵.

Czytanie twórcze uznaje ona za najwyższą jego formę. Może być ono dwojakiego rodzaju: dywergencyjne (pomysły autora wykorzystujemy jako punkt wyjścia do nowych idei) i konwergencyjne (wykorzystywanie wiedzy i pomysłów autora oraz własnych, aby znaleźć odpowiedź na dany problem). Generalnie osoba czytająca twórczo wyodrębnia nowe, nieznanne jej powiązania, usiłuje stworzyć nowe kombinacje, dokonać połączenia na pozór nieporównywalnych elementów w jedną całość, czy wreszcie ponownie zdefiniować lub przetworzyć pewne części informacji, aby móc na nowo odkryć nowe sposoby zastosowania tychże informacji oraz rozwijać myśl dalej, budując ją na materiale już znanym⁴⁶. W takich działaniach, związanych z czytaniem twórczym E. Malmquist upatruje początku konstruktywnego myślenia i działania.

Zatem zarówno w pracach psychologicznych jak i pedagogicznych zaczęto podkreślać rolę znaczenia w umiejętności czytania. Ponadto pojawił się w nich akcent na językowy charakter czytania, jednak można go uznać za rozpatrywany w stosunkowo wąskim znaczeniu. Elżbieta Awramiuk opisuje sytuację jako taką, w której „mimo dostrzegania językowego charakteru czytania i pisania można mówić o marginalizacji aspektów językowych w ujęciu pedagogiczno-psychologicznym”⁴⁷. Wskaźnikiem marginalizacji było, jej zdaniem, „potraktowanie aspektów językowych jako sprawności technicznych (znajomość symboli i ich funkcji) lub

⁴⁴ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005, s. 19-21.

⁴⁵ E. Malmquist, *Nauka czytania w szkole podstawowej*, op. cit., s. 177.

⁴⁶ Ibidem, s. 182-183.

⁴⁷ E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy...*, op. cit., s. 44.

semantycznych i gramatycznych (znajomość słownictwa i konstrukcji składniowych oraz poprawność ich stosowania)⁴⁸. Halina Mystkowska przedstawiając czytanie jako środek komunikacji między autorem a czytelnikiem wspomniała jedynie o wychowawczym wpływie autora na wewnętrzny obraz rzeczywistości, jaki posiada czytelnik (jaki kształtuje się w czytelniku). Wąskie rozumienie czytania w praktyce pedagogicznej miało swoje konsekwencje. W przypadku:

- zastosowania podejścia lingwistycznego, kształcono umiejętności czytania przede wszystkim w aspekcie technicznym;
- skłaniania się ku podejściu percepcyjnemu, kładziono nacisk na rozwijanie percepcji wzrokowej i słuchowej;
- stosowania podejścia psychologicznego, kształcono wyższe procesy psychiczne (ocenie, wydawanie sądów, wnioskowanie, rozwiązywanie problemów).

Możliwe jest także rozpatrywanie czytania i pisania jako takiego zachowania człowieka, które można potraktować jako składnik aktu komunikacyjnego⁴⁹. Model komunikacji społecznej składa się z pięciu elementów: **nadawca – komunikat – kanał** (np. powietrze, papier, obraz) – **odbiorca – sprzężenie zwrotne** (reakcja odbiorcy na komunikat nadawcy). Umieszczenie czytania w akcie komunikacji uznaje się za moment, w którym nastąpiło poszerzenie językowych aspektów tej czynności.

Grażyna Krasowicz-Kupis czytanie nazywa złożonym procesem psycholingwistycznym „opartym na dekodowaniu tekstu oraz na interpretowaniu jego treści”. Proces czytania wymaga, jej zdaniem, od czytającego „sprawności językowej na poziomie fonetycznym, logicznym, morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym oraz sprawności poznawczych, głównie w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej, procesów pamięciowych oraz operacji umysłowych na poziomie myślenia pojęciowego”⁵⁰. Metapoznawczy i metajęzykowy charakter czynności czytania wyraża się

⁴⁸ Ibidem, s. 44.

⁴⁹ R. Pawłowska określiła czytanie mianem operacji odbiorczych w akcie komunikacji językowej. Na czynności odbiorcze składają się następujące operacje: recepcja wzrokowa, rozpoznawanie znaków językowych w ich materialnej postaci przez porównywanie z wzorcami zapamiętanymi w ośrodkach mowy; identyfikacja znaczeń, czyli odniesienie znaków językowych do oznaczonych przez nie rzeczywistości też poprzez pamięć skojarzeń, znaków ze znaczeniem; uświadomienie funkcji tekstu i intencji nadawcy zakodowanych w tekście; weryfikacja znaczeń w kontekście.

⁵⁰ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 19-20.

w angażowaniu procesów kontroli poznawczej, a w szczególności językowej, która polega na „dekodowaniu tekstu ukierunkowane na jego rozumienie i wykorzystane do indywidualnych celów czytającego”⁵¹. Podobnie P. Łobacz jest zdania, że podczas nauki czytania uaktywnia się wiedza metajęzykowa dziecka, a świadomość fonologiczna jest katalizatorem nabywania umiejętności czytania (i pisania)⁵². Dziecko aktywnie językowo, z prawidłowo rozwiniętą artykulacją będzie posiadało wystarczającą wiedzę fonologiczną do rozpoczęcia nauki czytania⁵³.

W zasadniczych kwestiach pedagogicznych obecnych w podejściu psychologicznym (i psycholingwistycznym) za ważne uważa się więc traktowanie czytania jako m.in.⁵⁴: a) umiejętności rozpatrywanej w kontekście kulturowych osiągnięć człowieka, b) rodzaju komunikacji językowej, dzięki której możliwe jest porozumiewanie się w sposób pośredni, za pomocą znaków graficznych i w oderwaniu od bezpośrednich doświadczeń, c) strategii stymulacji sprawności percepcyjno-motorycznych, rozwoju intelektualnego, rozwoju mowy i języka, świadomości językowej oraz świadomości pisma u dzieci z deficytami lub sposobu wspierania rozwoju dzieci zdrowych w wymienionych zakresach, d) umiejętności przyczyniającej się do zapobiegania wykluczeniu społecznemu.

Punkty z powyższej listy są w istocie najaktualniejszą odpowiedzią na pytanie o to, na czym polega sens czytania? Wyszczególniono obszary, na które powinni zwracać uwagę dorośli (rodzice i pedagodzy) wprowadzający dzieci w świat pisma. Obok sugestii rozwijania funkcji poznawczych i umiejętności percepcyjnych położono nacisk na rozwijanie świadomości i sprawności językowej w sensownych dla dziecka sytuacjach. Spowodowało to konieczność dokonania zmian w filozofii pracy pedagogicznej obejmującej edukację czytelniczką dzieci.

⁵¹ Ibidem, s. 20.

⁵² P. Łobacz, *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*, [w:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova (red.), Wydawnictwo DiG, Warszawa 1997.

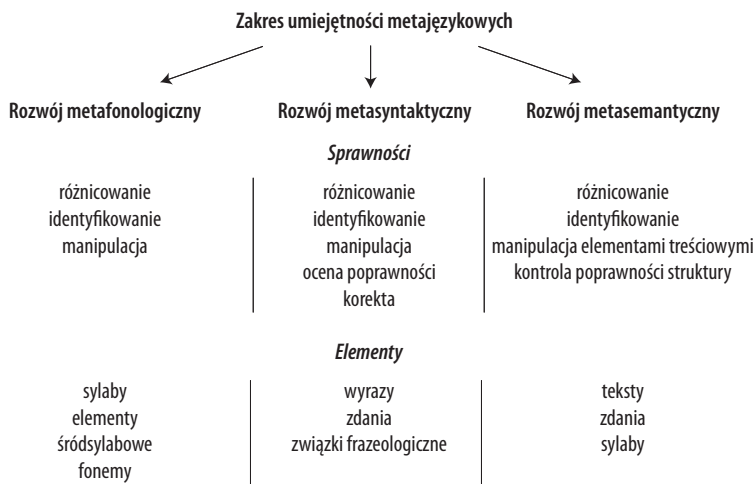
⁵³ J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku: jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 18.

⁵⁴ A. Skudrzyk, *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i alfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.

1.3. Koncepcje uwarunkowania rozwoju umiejętności czytania

Grażyna Krasowicz-Kupis jest zdania, że najsilniejszymi predyktorami czytania są umiejętności o charakterze metajęzykowym⁵⁵. Zakres umiejętności metajęzykowych przedstawia rysunek 1.

Rysunek 1. Zakres umiejętności metajęzykowych



Źródło: G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, op. cit., s. 26

Bardziej prognostyczne dla poziomu czytania polskich dzieci sześciolletnich są umiejętności metafonologiczne niż metaskładniowe. Oznacza to, że „umiejętności czytania w klasie «0» najsilniej zależą od wczesnych umiejętności fonologicznych na poziomie fonemowym, a zwłaszcza takich, które wymagają świadomej manipulacji i intencjonalnej kontroli”⁵⁶. Umiejętności fonologiczne to inaczej umiejętności operowania częstkami fonologicznymi takimi jak: sylaby, logotomy (aliteracje, rymy), głoski na poziomie epijęzykowym (mało świadome) i metajęzykowym (z udziałem świadomości fonologicznej)⁵⁷.

⁵⁵ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka...*, op. cit., s. 86.

⁵⁶ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, op. cit., s. 256.

⁵⁷ Operacje, jakie można wykonywać na częstkach fonologicznych to: analiza, synteza, porównywanie, abstrahowanie, opuszczanie, dodawanie, zastępowanie, rozpoznawa-

Sylaba uznawana jest za najmniejszą, niezależną jednostkę fonetyczną, najłatwiejszą do wyodrębnienia. W języku polskim (niesylabicznym) jej funkcją jest segmentacja wypowiedzi, która ułatwia artykulację i percepcję. Wyróżniamy dwa typy sylab: sylaby otwarte, kończące się samogłoską (np. ma – ma, ta – ta) i zamknięte, które kończą się spółgłoską (np. trud – ność).

Najwcześniej pojawiającą się umiejętnością metafonologiczną jest świadomość sylabowa przejawiająca się poprzez dzielenie słów na sylaby. Jest to pierwsza zdolność segmentacji, jaką przejawiają dzieci. Jest ona oparta na świadomości fonemowej, lecz wykonywana na części, która sama nie niesie ze sobą znaczenia. Najważniejszy eksperyment w zakresie rozpoznawania i wyodrębniania sylaby został przeprowadzony przez I.Y. Liberman (1973). Podczas jego trwania dzieci cztero- pięcio- i sześciolatki miały za zadanie podczas powtarzania słów jedno-, dwu- i trzysylabowych wystukiwać każdą sylabę. Z tym zadaniem radziło sobie 90% sześciolatków⁵⁸. Z kolei zamierzone manipulowanie sylabami było badane przez J. Rosnera i D.P. Simona (1971), a polegało na powtarzaniu przez dzieci podanych przez badaczy słów, ale po opuszczeniu pierwszej, środkowej i ostatniej sylaby. W przypadku opuszczania pierwszej sylaby poprawnie poradziło sobie z zadaniem 50% sześciolatków, przy opuszczaniu ostatniej sylaby i pozostawianiu pierwszej poprawnie wykonało próbę 80% sześciolatków. Opuszczanie sylaby środkowej to umiejętność, która wymaga posiadania wysokiego poziomu kontroli. Było to zadanie, z którym sześciolatki sobie nie poradziły. Za najbardziej trafne zadanie do oceny manipulacji metafonologicznej sylabami, zdaniem J.E. Gomberta (1992) jest próba usuwania początkowej sylaby ze słowa⁵⁹.

Elementami śródsylabowym są rymy i aliteracje. Dzieci odkrywają prawidłowość, iż słowa, które mają wspólne dźwięki, tak jak słowa rymujące się, często pisze się w ten sam sposób⁶⁰. Związek ten jest niezależny od

nie i tworzenie rymów, rozpoznawanie i tworzenie aliteracji. Za umiejętności fonologiczne odpowiada analizator słuchowy oraz inne procesy poznawcze (uwaga, pamięć oraz myślenie, kiedy dokonywane są operacje wymagające świadomości fonologicznej). Dlatego odmiennie od polskiego określenia „słuch fonematyczny” w literaturze obcojęzycznej stosowany jest termin „przetwarzanie fonologiczne”.

⁵⁸ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, op. cit., s. 122.

⁵⁹ Ibidem, s. 122-123.

⁶⁰ G. Krasowicz, M. Bogdanowicz, *Wybrane aspekty umiejętności metajęzykowych dzieci 6-letnich i dynamika ich zmian w klasie „0”*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej”

wpływu umiejętności rozpoznawania i różnicowania fonemów. Alicja Maurer sygnalizuje, że część dzieci jeszcze przed rozpoczęciem systematycznej nauki, zaczyna coraz sprawniej wyodrębniać głoski (szczególnie w nagłosie), rozpoznawać i tworzyć rymy, porównywać pod względem długości itp. Badania przeprowadzone na dzieciach polskich⁶¹, tak jak w przypadku dzieci anglojęzycznych wskazują na ważność wczesnych dziecięcych umiejętności w zakresie rozpoznawania oraz tworzenia rymów i aliteracji⁶². Peter Bryant i Usha Goswami, autorzy przyczynowej teorii czytania, wśród czynników warunkujących sukces w nauce czytania i pisania wymieniają m.in. wczesnodziecięce umiejętności fonologiczne takie jak: rozpoznawanie i tworzenie rymów i aliteracji. Dzięki specyficznej budowie [część nagłosowa (początkowa) nosi nazwę aliteracji a wygłosowa (końcowa) rymu] możliwe jest podzielenie słów jednosylabowych na dwie części. Dziecko nie będąc świadomym znaczenia, a tylko warstwy brzmieniowej (fonicznej) cieszy się elementami prozodycznymi języka czyli rymem, akcentem lub rytmem rymowanek, wyliczanek czy wierszyków⁶³. Jak podaje G. Krasowicz, umiejętność tworzenia rymów jest poprzedzona umiejętnością ich rozumienia i rozpoznawania i odbywa się to zgodnie z prawidłowościami rozwoju mowy.

Aliteracja (łac. *ad litteram*, do głoski) to rozpoczynanie dwu lub większej ilości wyrazów w ciągu od tych samych głosek, dopuszczając powtarzanie tych samych głosek nie tylko w nagłosie wyrazu, ale i w innych pozycjach⁶⁴. Uważana jest też za dobrą mnemotechnikę ponieważ aliteracje sprzyjają zapamiętywaniu w większym stopniu niż wizualizacje czy skupianie się na znaczeniu wyrazów. Zabawy z aliteracjami – powtarzanie słów rozpoczynających się tym samym dźwiękiem lub literą to zda-

1996, t. 4, nr 2-3; E. Jaszczyszyn, *Dziecięca wrażliwość na rymy (rozpoznawanie i ich tworzenie przez sześciolatkę)*, „Edukacja” 2009, nr 3, s. 77-84.

⁶¹ A. Maurer, *Rozwój umiejętności czytania*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1994, t. 2, nr 2, s. 32-39.

⁶² G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, op. cit., s. 46-47; idem, *Rozwój świadomości językowej dziecka...*, op. cit., s. 299-300.

⁶³ *Głoski rozpoczynające i kończące słowa. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, A. Maurer, (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997, s. 12.

⁶⁴ *Zarys poetyki*, E. Miodyńska-Brookes, A. Kulawik, M. Tatar, M. (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980; E. Jaszczyszyn, *Identification and formation of alliterations vs. the pre-school period and the model of reading education implemented in a nursery school*, „Rozprawy Naukowe”, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, 2009, t. III, s. 307-321.

niem J. Silberg dobry wstęp do poznawania m.in. elementów prozodycznych języka, a przez to rozwijania świadomości fonemicznej⁶⁵.

Fonem to najmniejszy odcinek łańcucha mowy, który charakteryzuje zespół cech motorycznych, akustycznych i tzw. cech dystynktywnych. Te ostatnie służą do różnicowania znaczeń wyrazów⁶⁶. Realizacją fonemu („wyobrażenia głoski” w mózgu użytkownika danego języka, jak określa fonem J.B. de Courtenay) jest głoska – jednostka tekstu mówionego. Świadomość fonemowa określa struktury dźwięków na poziomie fonemów. Wśród umiejętności metajęzykowych pojawia się ona najpóźniej. Chcąc ocenić świadomość fonemową, tak jak przy próbach oceny świadomości sylabowej, posługujemy się zadaniami diagnozującymi, umiejętnościami analizy i zamierzonego manipulowania fonemami⁶⁷. Przegląd badań dokonany przez G. Krasowicz-Kupis posłużył do zilustrowania możliwego przebiegu diagnozy w zakresie świadomości fonemowej.

Do badania umiejętności rozpoznawania fonemów posłużono się taką samą procedurą⁶⁸, jak przy badaniu świadomości sylabowej. Dzieci cztero- i sześciolatnie dzieliły słowa na fonemy i jednocześnie wystukiwały ich liczbę (od 1 do 3). Wykonanie próby, która składała się z 42 zadań eksperymentalnych poprzedzone było treningiem na 12 zadaniach. Zadanie uznawano za wykonane z powodzeniem, jeśli dziecko bez pomyłki podzieliło i wystukało sześć słów pod rząd. Okazało się, że 17% pięcioletków i 70% sześciolatków poradziło sobie z zadaniem. Uzyskane rezultaty (porównując z wynikami w zakresie świadomości sylabowej) podsumowano stwierdzeniem, że dzieci przed rozpoczęciem nauki czytania są świadome istnienia sylab, ale w większości nie są świadome istnienia fonemów. Wyniki badań, w których wystukiwanie zastąpiono odkładaniem żetonów były podobne. Fakt zetknięcia się z pismem poprzez naukę czytania jest czynnikiem, który różnicował grupy wiekowe. Przypuszcza się, że ten fakt pozwala dzieciom liczyć litery, z których jest zbudowany wyraz. W takiej sytuacji dopuszcza się możliwość, że dzieci zastępują analizę fonemową analizą literową.

⁶⁵ J. Silberg, *Nauka czytania przez zabawę*, tłum. R. Waliś, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005.

⁶⁶ Fonem to wiązka występujących wspólnie w łańcuchu mowy cech dystynktywnych (dźwięczność i bezdźwięczność, samogłoskowość, spółgłoskowość itp.). Np. fonemy *b* i *p* różnią się dystynktywną cechą dźwięczności (bąk i pąk).

⁶⁷ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, op. cit., s. 124.

⁶⁸ Por.: s. 32 niniejszej publikacji.

Najpóźniej pojawiająca się świadomość fonemowa uzewnętrznia się poprzez manipulowanie fonemami w słowach. Możemy więc mieć do czynienia z czynnością przesuwania, opuszczania, dodawania fonemów. Najczęściej stosowana metoda badania polega na powtarzaniu danego słowa z pominięciem któregoś z fonemów (pierwszego, środkowego, ostatniego). Jako ilustrację tej procedury G. Krasowicz-Kupis zacytowała badania D.J. Bruce (1964). Badaniom poddano dzieci od 5 do 7,6 roku życia. Zadanie okazało się za trudne dla pięcio- sześciolatków, a spośród siedmiolatków tylko 30% je wykonało. W przywoływanych już wcześniej badaniach J. Rosnera i D.P. Simon (1971) dzieci były proszone nie tylko o powtarzanie podanych przez badaczy słów, w sytuacji opuszczenia pierwszej, środkowej i ostatniej sylaby. Analogicznie proszono dzieci o opuszczanie w podawanych słowach fonemu (na początku, w środku i na końcu wyrazu). Ostatnią głoskę efektywnie usuwało 20% sześciolatków, z usuwaniem pierwszej głoski w sąsiedztwie samogłoski poradziło sobie 7% sześciolatków a z zadaniem polegającym na usunięciu pierwszej głoski w sąsiedztwie spółgłoski – więcej niż 50% siedmiolatków nie poradziło sobie z zadaniem. Z usuwaniem głoski w środku wyrazu nie poradziło sobie żadne dziecko sześcioletnie.

Szeroki przegląd modeli rozwojowych przyswajania czytania przez dzieci przedstawiają w polskim piśmiennictwie G. Krasowicz-Kupis⁶⁹ i K. Sochacka⁷⁰. Dla niniejszej pracy szczególnie ważny jest rozwojowy model przyswajania czytania przez dzieci polskie opracowany przez G. Krasowicz-Kupis, ponieważ obejmuje on analizę nauki czytania poczynając od grupy dzieci sześciolatków do klasy III szkoły podstawowej i uwzględnia etapy, które nawiązują do formalnych poziomów nauczania w Polsce. Grażyna Krasowicz-Kupis podkreśla jego odrębność w stosunku do modeli dotyczących dzieci anglojęzycznych, co jej zdaniem wynika z odmienności języka, wieku rozpoczynania nauki czytania, jak i ze stosowanych metod nauczania w początkowej nauce czytania⁷¹. Według

⁶⁹ G. Krasowicz, M. Bogdanowicz, *Wybrane aspekty umiejętności metajęzykowych...*, op. cit.; idem, *Trudności w czytaniu – przegląd wybranych koncepcji psycholingwistycznych*, „Psychologia Wychowawcza” 1991, nr 1; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, op. cit.

⁷⁰ K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, op. cit.

⁷¹ G. Krasowicz-Kupis przypuszcza, że wcześniejsze rozpoczynanie nauki czytania (w przypadku dzieci angielskich) skutkuje wyższym poziomem ich rozwoju poznawczego oraz lepszym radzeniem sobie z zadaniami poznawczymi niż ma to miejsce w odniesieniu do zbadanych przez nią dzieci polskich.

opracowanego przez nią modelu opanowywania komunikacji pisemnej nabywanie umiejętności komunikowania się za pomocą pisma przechodzi przez trzy główne stadia⁷²: 1) stadium wstępne – przed opanowaniem pisma, 2) stadium kluczowe – związane z opanowaniem pisma, 3) stadium wprawy – związane z automatyzacją posługiwania się pismem.

Stadium wstępne obejmuje okres poprzedzający formalną naukę czytania i pisania. Wówczas rozwijają się u dzieci podstawowe sprawności językowe, następuje rozwój świadomości pisma, kształtują się podstawy świadomości językowej oraz motywacja do czytania i pisania. Kończy się ono w chwili rozpoczęcia formalnej nauki czytania.

Stadium kluczowe rozpoczyna się w chwili podjęcia przez dzieci formalnej nauki. Jego istotą jest „rozpracowywanie kodu” wykorzystywanego w piśmie i nabywanie technicznej wprawy w korzystaniu z pisma. Stadium to kończy biegłość techniczna w czytaniu i pisaniu. Można je podzielić na trzy etapy: analityczny fonologiczny (przygotowanie przedszkolne), przejściowy między czytaniem fonologicznym a całościowym wyrazowym (klasa I) oraz dominacja strategii całościowych – wyrazowych i frazowych (klasa II).

- W pierwszym etapie czytania (klasa „0”) dominująca strategia (analityczna fonologiczna) bazuje na fonemach. Wyraźnie jest widoczna dominacja strategii opartej na relacji głoska – litera. Nie ujawniła się wyraźnie rola cząstek śródsylabowych (rymów i aliteracji) dla osiągnięcia w czytaniu w jej początkowym okresie. Występuje wysoka prognostyczność umiejętności fonemowych dla czytania na tym etapie⁷³.
- Etap drugi (klasa I) to stadium przejściowe między czytaniem analitycznym fonologicznym a globalnym wyrazowym. Miejsce strategii z etapu pierwszego zajmuje strategia fonologiczna na bazie sylaby i większych cząstek wyrazowych (niekiedy przekształca się w strategię wyrazową całościową). Strategia ta nie jest jeszcze w pełni efektywna. W dekodowaniu pseudowyrazów nadal dominuje strategia fonologiczna. Występuje obniżenie się prognostyczności umiejętności fonemowych przy zachowaniu prognostyczności rozpoznawania i tworzenia aliteracji dla czytania na tym etapie. Utrzymuje się też

⁷² G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, op. cit., s. 10-11.

⁷³ Idem, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, op. cit., s. 315.

wysoki związek z aktualnym poziomem umiejętności metafonologicznych.

- W etapie trzecim (klasa II) dominują strategie całościowe – wyrazowe i frazowe czytania. Następuje spadek poprawności dekodowania pseudowyrazów. Występuje wysoka predyktywność wczesnych umiejętności metafonologicznych, istotny wpływ rozpoznawania aliteracji oraz istotna predyktywność czynnika osądów poprawności gramatycznej zdań⁷⁴.

Stadium wprawy zaczyna się wówczas, kiedy dzieci czytają w sposób zaawansowany, bez konieczności świadomej analizy materiału literowego. Czytanie staje się szybkie i płynne. Aspekt techniczny jest ważny tylko w sytuacjach niejasnych lub angażujących emocjonalnie. Dominująca staje się koncentracja na treści⁷⁵.

Z modelu G. Krasowicz-Kupis wynika, że rozwój umiejętności czytania ma w przypadku dzieci polskich charakter językowy (fonologiczny). Co więcej, wyniki badań dzięki analizie regresji wykazały m.in., że⁷⁶: pamięć fonologiczna oraz poziom inteligencji istotnie różnicuje poziom czytania sześciolatków, płeć i środowisko nie wpływa na czytanie, a po wzięciu pod uwagę czynników skupiających umiejętności metajęzykowe, najsilniejszy związek zaobserwowano dla czynnika fonemowego i operacji metajęzykowych.

W zakresie umiejętności metafonologicznych, wykazano, że w zakresie:

- a) czynnika **różnicowania fonemów** istotnym predykatorem, o niewielkiej sile jest różnicowanie struktury fonemowej pseudosłów,
- b) czynnika **syلابowego** istotnym, choć niezbyt silnym predykatorem jest analiza sylabowa słów i pseudosłów,
- c) czynnika **rymów i operacji metafonologicznych** wszystkie umiejętności poza usuwaniem sylab w tekście okazały się istotnym predykatorem poziomu czytania (tworzenie rymów, rozpoznawanie rymów dwu- i jednosylabowych, usuwanie sylab – słowa); najwyższą moc miała próba usuwania sylab ze słów, a znacznie mniejsza rymy,
- d) czynnika **fonemowego** (zmienne: synteza fonemowa słowa i pseudosłowa, analiza fonemowa słowa i pseudosłowa, usuwanie fonemów

⁷⁴ Ibidem, s. 253-256; K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, op. cit., s. 99-100.

⁷⁵ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków*, op. cit., s. 11.

⁷⁶ Idem, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, op. cit., s. 253-256.

w słowach, rozpoznawanie i tworzenie aliteracji) okazały się najlepszymi predyktorami (zwłaszcza analiza i synteza fonemowa pseudosłów oraz analiza słów); jedynie tworzenie aliteracji w niskim stopniu pozwala na przewidywanie poziomu czytania sześciolatek.

W zakresie umiejętności metaskładniowych stwierdzono o wiele mniej związków z czytaniem na poziomie dzieci sześciolatek. **Czynnik osądów poprawności gramatycznej** nie ma wpływu na czytanie na tym poziomie, a **czynnik zdaniowy** prognozuje czytanie tylko w niewielkim stopniu poprzez umiejętność korekty zdań przez uzupełnianie głosek.

Poniższe zestawienie najważniejszych modeli opanowywania czytania przez dziecko umożliwi porównanie koncepcji dotyczących rozwoju umiejętności czytania i określenie fazy, w jakiej znajdują się polskie sześciolatki.

Tabela 1. Zestawienie najważniejszych modeli opanowywania czytania przez dziecko

Frith	Marsh i Friedman	Bakker	Ehri	Kirby	Bryant i Goswami
Logograficzna	Zgadywanki (wzrokowe)	Czytanie elementarne	Przedalfabetyczna częściowo alfabetyczna	Globalna	Brak stadiów, wzajemne zależności. Czytanie – pisanie, wiązanie dźwiękowych części słów z sekwencjami liter, fonemy wyodrębniane jako efekt nauki pisania
	Wyrafinowane zgadywanki (wzrokowe + kontekst)			Analityczna	
Alfabetyczna	Świadomość związku grafem – morfem	W pełni alfabetyczna			
Ortograficzna	Sprawne czytanie	Czytanie zaawansowane	Skonsolidowana alfabetyczna	Syntetyczna Metarozumienie	

Źródło: G. Krasowicz-Kupis, Rozwój metaferykowny a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich, op. cit., s. 81. Uwaga: kolorem szarym oznaczono fazy, w jakich znajdują się polskie sześciolatki

Stwierdzono, że powszechnie przyjęty na świecie model rozwoju umiejętności czytania dzieci od sześciu do dziewięciu lat (model Uty Frith)⁷⁷ w przypadku dzieci polskich nie przebiega przez fazę logograficzną. Czytanie nie ma też charakteru wzrokowego rozumianego zgodnie z koncepcją Uty Frith czy Georga Marsha i nie jest też oparte na odgadywaniu słów na podstawie kontekstu. Na etapie I mechanizm czynności jest zdecydowanie językowy, ma charakter analizy i bazuje na umiejętnościach

⁷⁷ K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, op. cit., s. 219.

fonemowych oraz świadomości fonologicznej (nie ma charakteru globalnego). Etap czytania, który zaobserwowała G. Krasowicz ma, jej zdaniem, wiele cech przypisanych drugiej fazie opanowywania czytania w koncepcji U. Frith (fazy alfabetycznej), w teorii G. Marsha i wsp. takie czytanie oparte byłoby na świadomości powiązań między grafemem a fonemem, w przypadku teorii Linnei Ehri dzieci znajdować się będą w pełnej fazie alfabetycznej czy analitycznej według Johna L. Kirby'ego.

Modele stadialne spotykają się jednak z krytyką. Nadal poszukiwane są odpowiedzi przynajmniej na dwa pytania. Pierwsze z nich dotyczy tego, czy przechodzenie przez stadia odbywa się w taki sam sposób jak przy przechodzeniu przez stadia rozwoju umysłowego J. Piageta, a drugie, czy wszystkie dzieci w taki sam sposób przechodzą przez stadia, na jakie wskazują autorzy poszczególnych modeli? Przywołane przez G. Krasowicz-Kupis poglądy i badania R. Treiman i J. Barona⁷⁸ poddają myśl, iż dzieci uczące się czytać mogą dobrać sobie strategie czytania ze względu na bardziej im odpowiadający styl przetwarzania informacji – bardziej syntetyczny lub analityczny, a nie ze względu na etap rozwoju umiejętności czytania. Podobnie U. Goswami i P. Bryant sugerują, że indywidualne różnice są powodem przyswajania przez każde dziecko własnego, odmiennego od innych stylu czytania w odpowiednim dla siebie tempie⁷⁹.

Różnice indywidualne dotyczące uwarunkowań językowych analizowane są także w kontekście płci badanych osób. Dziewczynki szybciej niż chłopcy uczą się mówić, wypowiadają pierwsze słowa we wcześniejszym wieku niż chłopcy i mają bogatsze słownictwo, ponieważ jak twierdzą Anne Moir i David Jessel ich mózg jest do tego predysponowany⁸⁰. Największe różnice rozwojowe między obu płciami przypadają na wiek dwóch – trzech lat. W opinii Diane F. Halpern dziewczynki szybciej uczą się czytać, przyswajają sobie zasady gramatyki, ortografii, interpunkcji⁸¹.

Pionierskie, systematyczne badania różnic między mózgiem kobiety i mężczyzny przeprowadził Francis Gatton w 1882 roku. Doszedł on do

⁷⁸ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolatków*, op. cit., s. 10.

⁷⁹ U. Goswami, P.E. Bryant, *Phonological skills and learning to read*, Erlbaum, London 1990.

⁸⁰ A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu: o prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, tłum. N. Kanczewicz-Hoffman, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.

⁸¹ D.F. Halpern, *Sex Differences in Intelligence*, "American Psychologist" 1997, No. 52, p. 1091-1104; H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 92.

wniosku, iż mężczyźni są wrażliwi na ostre, świszczące dźwięki, dobrze sobie radzą z pracą w stresie, a także mają dużą siłę chwytu. Kobiety zaś są bardziej wrażliwe na ból niż mężczyźni. Natomiast Herbert Landsell, odkrył, że uszkodzenie tych samych obszarów mózgu u kobiet i mężczyzn daje odmienne skutki⁸².

Z kolei badania przeprowadzone przez Anne Moir i Davida Jessela podważyły pogląd, iż to społeczeństwo determinuje różnice między płciami⁸³. Koncentrując się na aspektach lingwistycznych dowiedli, że mózg męski jest zorganizowany w sposób, który umożliwia radzenie sobie z problemami abstrakcyjnymi, o charakterze ogólnym. Mózg kobiecy łatwiej zauważa wszelkie emocyjne stymulatory. Konsekwencją takiej jego organizacji jest uzyskiwanie przez kobiety lepszych rezultatów w testach kompetencji werbalnej, możliwość przyjęcia większej liczby informacji i tendencja do łączenia poszczególnych fragmentów przekazu ze sobą. Odkryto, że dzięki temu kładą większy nacisk na relacje z innymi ludźmi, a środowisko kulturowe może jedynie wzmocnić to zjawisko (umiejętność ta jest wrodzona)⁸⁴. Wyniki badań Katrin Oppermann i Erice Weber potwierdzają, że komunikacja dla kobiet i mężczyzn oznacza coś zupełnie innego⁸⁵. W zachowaniu dziewczynek zauważono, iż wykazują na ogół większą skłonność do częstszego, spontanicznego wypowiadania się, są często powolniejsze, ale dokładniejsze w pracy, cenią sobie aprobatę nauczyciela, chętniej współpracują w grupie. Z kolei chłopcy przejawiają więcej inicjatywy w pracach zespołowych, częściej wykazują się pamięcią logiczną (ułatwia ona naukę gramatyki) i cenią sobie działania rywalizacyjne⁸⁶.

Jeśli chodzi o uwarunkowania różnic w zakresie opanowania umiejętności czytania między dziećmi opuszczającymi przedszkole lub oddział przed-

⁸² Na przykład, mężczyźni chorzy na padaczkę, którym wcześniej usunięto fragment prawej półkuli odpowiedzialnej za przestrzeń i kształt przedmiotów, źle sobie radzili z testami na orientację przestrzenną. Kobiety mające padaczkę i ten sam rodzaj uszkodzenia orientowały się w przestrzeni praktycznie tak samo jak przed uszkodzeniem. Herbert Landsell zbadał też lewą półkulę, która jest odpowiedzialna za zdolności językowe. Kiedy ulegała uszkodzeniu u mężczyzn, tracili oni zdolności językowe. W przypadku kobiet zmniejszyły się one w minimalnym stopniu. Ponadto trudności językowe u mężczyzn występują trzykrotnie częściej niż u kobiet.

⁸³ A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu: o prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, op. cit.

⁸⁴ Ibidem, s. 28-31.

⁸⁵ K. Oppermann, E. Weber, *Język kobiet, język mężczyzn. Jak porozumieć się w miejscu pracy*, tłum. J. Mańkowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

⁸⁶ H. Komorowska, *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002, s. 92.

szkolny przy szkole podstawowej, to bywają one także skutkiem m.in. zbyt krótkiego czasu oddziaływania edukacyjnego (jednoroczność), stosowanej metodyki nauki czytania, zbytowego akcentowania umiejętności cząstkowych analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej kosztem rozumienia tekstu⁸⁷, sposobu organizacji pracy nauczyciela⁸⁸ oraz zaniedbań środowiskowych⁸⁹. W 1998 roku opisano, jak poglądy nauczycieli (USA) wpływają na organizację otoczenia i przebieg nauki czytania w przedszkolu⁹⁰. Wyniki badań nad czytaniem wytyczały pewne „sposoby” zapatrywania badanych nauczycieli na ten problem. Zgodnie z posiadaną wiedzą teoretyczną i umiejętnościami dydaktycznymi w zakresie nauki czytania organizowali oni w ustalony sposób naukę czytania, otoczenie materialne dzieci oraz tworzyli dla nich zasady korzystania z przygotowanych przez siebie środków dydaktycznych. Skłoniło to badaczy do wysunięcia hipotezy, że wyniki w zakresie umiejętności czytania dzieci poza przyczynami rozwojowymi mają swoje uzasadnienie w jakości organizacji nauki czytania, a więc w przyjętym wzorze edukacji czytelnicej.

Zdaniem L.S. Wygotskiego wszelkie próby sporządzania dla dzieci programu na wzór programów szkolnych, nie spełni swojego zadania. Istnieje potrzeba oferowania im jak najlepszych warunków edukacji, co przekłada się na uwzględnienie działań umożliwiających uczenie się spontaniczno-reaktywne oraz „(...) rozwoju umiejętności językowych i wczesnej umiejętności czytania”⁹¹. Oczekiwanym działaniem byłoby takie postępowanie pedagogów, aby działali oni w sposób zapewniający dzieciom sukcesy m.in. w zakresie posługiwania się językiem pisany⁹². Charakterystyczne

⁸⁷ M. Burtowy, *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*, „Psychologia i Pedagogika” 1992, nr 90, Poznań.

⁸⁸ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005; E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy...*, op. cit.

⁸⁹ Zob.: B. Murawska, *Segregacja na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, 2004; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, op. cit.; E. Jaszczyszyn, *Szanse edukacyjne dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko, sukcesy i porażki*, R. Piwowarski (red.), Instytut Badan Edukacyjnych, Warszawa 2007.

⁹⁰ R. McMahon, M. Richmond et al., *Relationships between kindergarten teacher's perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials*, „Journal of Educational Research” 1998, Vol. 91, Issue 3.

⁹¹ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, op. cit., s. 526, D. Elsner, *Stwórzmy wspólnie przedszkole*, Mentor, Chorzów 1997, s. 105.

⁹² L.G. Katz, *Perspectives on the quality of early childhood programs practice*, „Phi Delta Kappan” 1994, Vol. 76, Issue 3, p. 200; W. Tietze, D. Cryer, *Current trends in European early*

dla polskich przedszkoli podejście produktywne do efektów edukacyjnych (o czym wspomina Krystyna Lubomirska⁹³) wciąż skutkuje trudnościami w wyzbyciu się przez nauczycieli przekonania o ich kierowniczej roli w zdobywaniu przez dziecko m.in. umiejętności czytania. Presja na efekt powoduje, że nie zawsze przestrzegają oni zasady poszanowania indywidualnej ścieżki rozwojowej dzieci w obszarze edukacji czytelniczej. Prymarne zainteresowanie czytaniem nie jest związane przez nich z aktywnym poszukiwaniem i regulowaniem przez samo dziecko dopływu bodźców związanych z tym rodzajem aktywności. A przecież czytanie jako podjęty w odpowiednim czasie proces wchodzenia w piśmienność integruje rozwój sensoryczno-motoryczny, intelektualny i emocjonalny.

Dzieci uczęszczające do przedszkola wyprzedzają rówieśników w rozwoju językowym, umiejętności rozwiązywania problemów i szybkości kojarzenia. Niezależnie od grupy wiekowej dzieci chodzące do przedszkola wypadają w badaniach lepiej pod względem emocjonalnym, łatwiej nawiązują kontakty z rówieśnikami i odnajdują się w grupie⁹⁴.

child care and education, "Annals of the American Academy of Political & Social Care" 1999, Vol. 563, p. 175.

⁹³ K. Lubomirska, *Przedszkole, rzeczywistość i szansa*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 170.

⁹⁴ *Raport OE z badania rezultatów Programu „Czytające Szkoły” i „Czytające Przedszkola”*, Warszawa 2006, s. 7. Zgodnie z raportem realizacja programu „Czytające Przedszkole” wspomogła u dzieci w nim uczestniczących rozwój następujących umiejętności: płynnego i prawidłowego mówienia, słuchania, rozumienia i zapamiętywania szczegółów wysłuchanych treści, wyrażania własnych sądów i argumentowania opinii, koncentracji uwagi i wyciszenia się. Wpłynęła także na wzrost ich aktywności i chęci do działania.

Edukacja sześciolatków – wyzwania w zakresie edukacji czytelniczej

2.1. Jednolitość czy różnorodność w podejściu do edukacji czytelniczej? Dotychczasowa perspektywa a próby współczesnych poszukiwań

Termin „model” definiowany jest jako wzór, według którego coś ma być wykonane. Akcentowana jest więc typowość sposobu realizacji „czegoś” (dla danego okresu, miejsca lub jakiejś grupy) i późniejsze naśladownictwo sposobu realizacji. Model rozumiany jest także jako opis ukazujący działanie, budowę, cechy, zależności zjawiska¹. Ważną kwestią staje się więc określenie treści wyrażenia „rozwiązanie modelowe”. W myśl drugiej przytoczonej definicji – przyjmuję, iż jest to opis ukazujący działanie, budowę, (...) zależności zjawiska².

Struktura: model – strategia – metoda – umiejętność przekłada się na sytuację zróżnicowanego podejścia do edukacji czytelniczej. Umiejętnie konstruowany model wspomaga uczących się, jak i działania praktyków. Jest on konstrukcją, która reguluje postępowanie nauczycieli³ i schematem pewnego typu procesu uczenia się (narzędziem metauczenia się – uświadomienia uczniom, jak się uczyć i jak usprawniać procesy poznawcze)⁴.

Rysunek 2 ilustruje relacje, które mogą określać zakres diagnozowania praktyki nauczania. Systematycznie dokonywane rozpoznanie może

¹ *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, <http://sjp.pwn.pl/> [data wejścia: 2.09.2009].

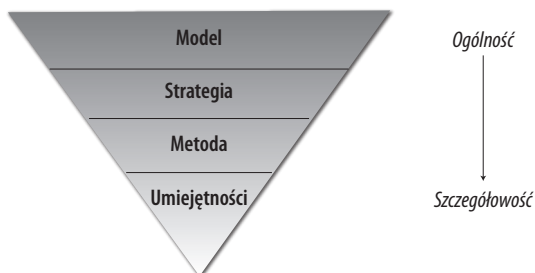
² Ibidem.

³ H. Wichura, *Modele lekcji w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s. 27-34; R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 43; B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999, s. 18.

⁴ Ibidem, s. 9.

posłużyć do poszerzania i pogłębiania repertuaru modeli, strategii i metod nauczania, a w konsekwencji o wiele bardziej celowego działania w kierunku nabywania przez dzieci umiejętności, które są następstwem prowadzonej przez nich edukacji czytelniczej. Brus Joyce i Marsha Weil (1986) wyróżnili cztery modele nauczania: 1) modele przetwarzania informacji, 2) modele społeczne: tworzenie wspólnoty uczących się, 3) modele rozwoju osobowości i 4) modele behawioralne⁵.

Rysunek 2. Relacje między modelem, strategiami, metodami i umiejętnościami z uwzględnieniem stopnia ogólności (od ogólnego po szczegółowy)



Źródło: *Instructional Approaches: A Framework for Professional Practice*, Saskatchewan Education, Canada

Wśród nauczania polegającego na przetwarzaniu informacji konstruowane są trzy modele, które opisują określone fazy procesu przetwarzania informacji realizowane przez umysł w trakcie czytania tekstu⁶. Pierwszy z nich zakłada, że proces przetwarzania informacji tekstowych przebiega od analizy prostych cech liter do złożonych znaczeń tekstu – model „dół – góra” (ang. *bottom-up*). W procesie dydaktycznym mamy wówczas do czynienia z tak zwanym tradycyjnym typem edukacji czytelniczej – modelem fonologicznym (ang. *code oriented approach*). Drugi model zakłada przetwarzanie informacji przez czytelnika w kontekście tworzonych przez niego przypuszczeń dotyczących znaczenia, jakie niesie za sobą czytany tekst – model „góra – dół” (ang. *top-down*). W procesie dydaktycznym ten typ nazywany jest modelem holistycznym (ang. *integrated approach*). W trzecim z modeli – nazywanym interakcyjnym zakłada się współwy-

⁵ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, op. cit., s. 37-46.

⁶ M. Kliś, *Proces rozumienia tekstu w badaniach psychologicznych*, „Konspekt” 2004, nr 18/19 – <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/18/klis.html> [data wejścia: 10.07.2007].

stępowanie obydwóch procesów w trakcie recepcji tekstu – „dół – góra” i „góra – dół”. Takie stanowisko określane jest w nauczaniu jako zrównoważone (ang. *balance approach*).

2.1.1. Tradycyjny model edukacji czytelniczej w teorii i praktyce

Istota modelu tradycyjnego tkwi w koncentracji na systemie językowym. Wyraźnie wyjaśniane jest istnienie związku między grafemem a fonemem. Praca opiera się na dokładnie opracowanych treściach programowych i elementarzu, który cechuje silne umetodycznienie⁷. W elementarzu wszystko jest podporządkowane sekwencyjnemu opanowaniu umiejętności, które warunkują czytanie. Do umiejętności, jakie trzeba opanować, zdaniem Philipa Gougha, należą⁸:

- rozpoznawanie liter,
- przyporządkowywanie poszczególnym literom głosek,
- stosowanie zasad fonetyki,
- dzielenie wyrazów na sylaby,
- określenie sensu wyrazu na podstawie kontekstu,
- określenie sensu wyrazu na podstawie słowotwórstwa,
- wyławianie zdań,
- zadawanie pytań odnoszących się bezpośrednio do tekstu i odpowiadanie na nie,
- zadawanie pytań problemowych odnośnie tekstu i odpowiadanie na nie.

Zwolennicy podejścia fonetycznego argumentują, że aby nauczyć się czytać, większość dzieci wymaga sprecyzowanego nauczania reguł, jakimi podporządkowany jest tekst drukowany. Zalecana organizacja pracy z dziećmi polega na rozpoczynaniu przetwarzania informacji zawartych w tekście „od dołu”, czyli od rozpoznawania poszczególnych liter i przechodzenia na wyższe poziomy opracowywania informacji zawartych w tekście.

Konsekwencją przyjętego w Polsce w latach siedemdziesiątych XX wieku organizacji instytucjonalnej edukacji czytelniczej rekomendowanej

⁷ Wskazuje na to obecność specjalnie tworzonych ćwiczeń i tekstów, których treść jest podporządkowana aktualnie realizowanym zagadnieniom programowym (np. wprowadzenie nowej litery), a mniej związana lub wcale z rzeczywistymi sytuacjami znanymi dzieciom z autopsji.

⁸ R.J. Marzano, D.E. Paynter, *Trudna sztuka pisania i czytania*, tłum. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 13.

do realizacji z dziećmi sześciolletnimi jest taki sposób pracy nauczycieli, który określanym jest jako tradycyjny. W proponowanym modelu wiodącą metodą była metoda analityczno-syntetyczna o charakterze funkcjonalnym E. i F. Przyłubskich. Ten model edukacji czytelniczej oparto na założeniach cechujących model fonologiczny, chociaż starano się, aby sposób jego realizacji był jak najbardziej przyjazny sześciolatkom⁹.

Od początku wprowadzenia elementarnej nauki czytania do przedszkoli, zwracano uwagę, iż fakt oparcia nauki czytania na takiej samej metodzie jak w szkole, nie idzie w parze ze szkolnymi sposobami realizacji tej metody. Przeciwnie, miejsce realizacji, jakim jest przedszkole wymaga uwzględnienia specyfiki i założeń pedagogiki przedszkolnej (zob.: rozdział 1, pkt. 1.1). W VADEMECUM NAUCZYCIELA SZEŚCIOLATKÓW (INSTRUKCJA) podano tok według których wprowadzano nowe litery, co najprawdopodobniej przesądziło o preferowaniu wzorca „szkolnego” w realizacji nauki czytania.

Wspomaganie procesu kształtowania umiejętności czytania poza łączeniem nauki czytania z różnorodną działalnością dzieci odbywało się dzięki kontaktowi z literaturą dziecięcą. „Spotkania z tekstem pisanym” służyły rozbudzaniu zainteresowań czytelniczych oraz były kanwą zajęć, w których literatura dziecięca służyła za punkt wyjścia do wielu ciekawych, aktywizujących dzieci poznawczo, społecznie, emocjonalnie i ruchowo działań¹⁰. W literaturze pedagogicznej opisywano wiele przykładów rozwiązań metodycznych, aby wspomóc nauczycieli i prowadzoną przez nich edukację czytelniczą sześciolatków¹¹:

- możliwość harmonijnego i wszechstronnego rozwoju poprzez unikanie jednostronnego przygotowywania dziecka do podjęcia nauki w szkole (wykluczone było koncentrowanie się wyłącznie na zadaniach dydaktycznych związanych z czytaniem),
- zapewnienie we wszystkich typach placówek przedszkolnych (także na terenie szkół) warunków do zabawy,

⁹ I. Dudzińska, *Dziecko sześciolletnie uczy się czytać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 245-246; M. Jakowicka, *Współpraca z rodzicami na tle warunków środowiskowych*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, s. 131-149.

¹⁰ J. Cybulska, I. Dudzińska, St. Lipina, E. Lipska, *Inscenizowanie zabaw na podstawie literatury dziecięcej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1972.

¹¹ I. Dudzińska, *Dziecko sześciolletnie uczy się czytać*, op. cit., s. 16-18, 30-31.

- łączenie nauki czytania z odbywającymi się zabawami i zająciami oraz z treściami ze wszystkich dziedzin wychowania, jakie nauczyciel aktualnie realizował,
- wytworzenie aktywnej postawy dzieci wobec czytania, zapewnienie poczucia sukcesu oraz zadowolenia, co zaskutkowało podejmowaniem przez nie działań zaspokajających ich własne potrzeby intelektualne.

W tak skonstruowanym modelu rekomendowana metoda w pełni odpowiada specyfice języka polskiego, a więc prowadzi sześciolatki do uchwycenia podstaw systemu alfabetycznego.

Z perspektywy czasu oceniono jednak, iż np. nauczyciele nie dysponują dostateczną wiedzą na temat struktury i funkcjonowania systemu fonologicznego i ortograficznego oraz ich wzajemnych zależności¹². Ponadto nie wykorzystywano w dostateczny sposób metod globalnych, jako tych, które efektywnie utrwalają obraz graficzny wyrazu i podkreślają różnice pomiędzy poszczególnymi wyrazami (przy jednoczesnym zaniechaniu badania ich struktury literowo-głoskowej, co na początku wprowadzania w świat pisma, szczególnie młodszych dzieci niż sześciolatek nie jest jeszcze konieczne¹³). Ostatecznie „obudowa dydaktyczna” z biegiem lat doprowadziła do zaistnienia wielu sytuacji, przed którymi ostrzegano nauczycieli na początku wprowadzania edukacji czytelniczej sześciolatek, tj. przed nawrotem do pracy na sposób szkolny (książki w rozumieniu podręcznikowym, dominacja kart pracy na wzór szkolny, przewaga zbiorowej formy pracy nad grupową czy indywidualną), tradycyjnym podejściem do przekazywanych treści (ukierunkowanie na realizację programu, powierzchowna znajomość treści, schematyzm w proponowanych dzieciom działaniach, dominowanie treningu w czytaniu głośnym nad cichym czytaniem ze zrozumieniem), kreowaniem niewielu sytuacji uzasadniających potrzebę korzystania z pisma, jako formy komunikacji¹⁴. Natomiast wypracowane wówczas sposoby budzenia zainteresowania literaturą dziecięcą dzięki różnorodnym formom pracy z książką, np. czytaniu książek przez dorosłych dzieciom, organizacji „kącików książki”

¹² E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy...*, op. cit., s. 222.

¹³ Zob.: D. Galińska, W. Jarząbek, *Wpływ intensywnych oddziaływań na rozwój słuchu fonematycznego u dzieci pięcioletnich*, „Psychologia Wychowawcza” 1986, nr 1, s. 96-106; D. Galińska, W. Jarząbek, *Próba porównania efektywności stymulacji słuchu fonematycznego u dzieci w wieku 5 i 6 lat*, „Psychologia Wychowawcza” 1990, nr 1-2, s. 31-40.

¹⁴ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2005.

inscenizowaniu treści opowiadań, bajek i baśni, zabawom tematycznym, spotkaniom z autorami książek dla dzieci, wykorzystaniu plastyki i muzyki w przeżywaniu i przedstawianiu treści, pozostały, są kontynuowane i doskonalone (zob.: rozdział 3).

Badania poprowadzone (lata 1998–1999) przez E. Arciszewską pokazały, iż nauczyciele w praktyce działali zgodnie z tym, co zostało przewidziane w programie wychowawczo-dydaktycznym dla przedszkoli z roku 1977 oraz w myśl INSTRUKCJI dotyczącej wprowadzania kolejnych liter i czytania tekstów na podstawie materiału zawartego w MAM 6 LAT. WYPRAWKA DLA SZEŚCIOŁATKA¹⁵. W warunkach polskich modyfikacje modelu jakie deklarowali badani przez E. Arciszewską nauczyciele dotyczyły: a) poszerzenia zestawu liter, które poznawały sześciolatki (uczenie wszystkich liter alfabetu, wprowadzanie dwuznaków), b) sięgania po inne, dostępne książeczki dla dzieci, w których występowały wszystkie litery alfabetu, w tym dwuznaki, c) nieobowiązkowości ćwiczeń usprawniających i utrwalających treści ponadprogramowe, d) organizacji otoczenia dydaktycznego w sposób zapewniający dzieciom nieograniczony dostęp m.in. do materiałów do pisania „po śladzie”, gier, fiszek czy książek i czasopism z tekstami zawierającymi pełny zestaw liter polskiego alfabetu, f) wcześniejszego, niż sześć lat rozpoczynania nauki czytania metodami globalnymi lub według modelu mieszanego (całościowego). Natomiast rzeczywista gotowość do rozluźnienia rygorów związanych z organizacją edukacji czytelnicznej (w tym przebiegu nauki czytania), znajomości innych niż tradycyjna metod nauki czytania i chęci sięgnięcia do nich sposobów pozostawała wyłącznie w sferze deklaratywnej. Ewa Arciszewska stoi na stanowisku, że w badaniach nauczycieli pracujących według modelu tradycyjnego ujawniły się nauczycielskie działania ukierunkowane na poszukiwanie kolejnej, „bezpiecznej” instrukcji, ale już „nowego typu”¹⁶.

Praktyka przedszkolna. Współczesne nauczycielki wzbogaciły to podejście przede wszystkim w obszarze czytania globalnego i korzystają z propozycji zajęć dydaktycznych umieszczonych w popularnych poradnikach metodycznych.

Organizacja przebiegu nauki czytania. Pracowano w oparciu o następujące programy:

¹⁵ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 90.

¹⁶ Ibidem, s. 92-93.

- Cz. Cyrański, M. Kwaśniewska, „Moje przedszkole”, Wydawnictwo MAC, Kielce. Numer dopuszczenia: DKW-4013-3/01.
- R. Folejewska, „Rośnij z Didasko”, Didasko, Warszawa. Numer dopuszczenia: DKW-4013-10/01.
- B. Łojewska, „W świecie przedszkolaka – program wychowania przedszkolnego od 3 do 6 lat”, Wydawnictwo Koba, Kraków. Numer dopuszczenia: DKW-4013-7/01.
- A. Łada-Grodzicka, E. Bełczewska, M. Herde, E. Kwiatkowska, J. Wasilewska, „ABC... wychowania przedszkolnego. Program XXI wieku”, WSiP S.A. Warszawa. Numer dopuszczenia: DKW-4013-1/00.

Nauczycielki w swojej pracy wykorzystywały książki pomocnicze¹⁷ oraz przewodniki metodyczne i literaturę zawierającą informacje teoretyczne autorstwa:

- J. Białoברzeska, „Ala i Adam. Ja mam sześć lat, ty masz sześć lat – razem poznajemy świat. Książka do czytania. Ćwiczenia, część pierwsza i część druga. Album sześciolatka. Blok z wycinankami”, DIDASKO (100/03).
- J. Białoברzeska, „Od A do Z. Bawimy się głoskami i literami, «Od A do Z. Karty pracy»”, DIDASKO (203/00).
- Cz. Cyrański, „Moje 6 lat”, MAC (14/99).
- Cz. Cyrański, „Moje 6 lat. 1., Moje 6 lat. 2., Moje 6 lat. 3.”, MAC (162/01).
- Cz. Cyrański, „Moje 6 lat. 4” oraz „Moje 6 lat 5”, MAC (203/01).
- Cz. Cyrański, „Moje 6 lat. Część 1-5”. MAC Edukacja (401/02).
- Cz. Cyrański, W. Żaba-Żabińska, „Sześciolatek. Bawię się i uczę. Części 1-5”, MAC EDUKACJA (37/04).
- G. Koba, „Czytanka sześciolatka”, KOBA (42/99).
- G. Koba, „Ja i liczby. Ćwiczenia i zabawy sześciolatka”, KOBA. (39/00).
- G. Koba, „Ja i litery. Ćwiczenia i zabawy sześciolatka”, KOBA. (83/99).
- A. Łada-Grodzicka, D. Piotrowska, „ABC. Książka sześciolatka. Część 1, 2, 3, 4”, WSiP S.A. (18/04).
- W. Żaba-Żabińska (współ. Cz. Cyrański), „Szkółka sześciolatka. Część 1-3”, MAC EDUKACJA. (23/06)
- W. Żaba-Żabińska, Cz. Cyrański, „Nasza klasa «0» Podręcznik dla klasy 0. Część 1-4”, MAC Edukacja (165/07).
- „Książeczki z serii «Słoneczna biblioteka»”, WSiP, Warszawa.

¹⁷ www.men.gov.pl/content/view/275/ [data wejścia: 9.04.2009].

- M. Bogdanowicz, „Seria – Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz”, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005.
- J. Cieszyńska, „Nauka czytania krok po kroku. Jak przeciwdziałać dysleksji”, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- E. Czerwińska, M. Narożnik, „Słoneczna biblioteka. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli”, WSiP, Warszawa 1997.
- Cz. Cyrański, „Poradniki metodyczne związane z programem. – «Moje 6 lat»”, MAC Edukacja, Kielce 2004.
- I. Dudzińska, „Dziecko sześciolatnie uczy się czytać”, WSiP, Warszawa 1981.
- K. Kamińska, „Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym”, WSiP, Warszawa 1999.
- M. Kielar-Turska, „Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata”, WSiP, Warszawa 1992.
- I. Majchrzak, „Wprowadzenie dziecka w świat pisma”, WSiP, Warszawa 1995.
- B. Roślowski, „Świat głosek i liter. Elementarz”, Glottispol, Gdańsk wraz z przewodnikiem metodycznym do elementarza „Świat głosek i liter”, I. i B. Roślowskich, Glottispol, Gdańsk 1995.

Organizacja nauki czytania według deklaracji nauczycieli przebiegała w oparciu o:

- metodę globalną (według VADEMECUM NAUCZYCIELA SZEŚCIOLATKÓW),
 - metodę analityczno-syntetyczną (według E., F. Przyłubskich),
- oraz o wybrane elementy,
- Metody Dobrego Startu (według M. Bogdanowicz),
 - metody odimiennej I. Majchrzak,
 - metody naturalnej nauki języka (według E. Czerwińskiej, M. Narożnik)
 - metody B. Roślowskiego.

Gotowość do czytania wyrabiana była poprzez doskonalenie funkcji stanowiących składowe tego procesu i warunkujących poprawny jego przebieg. Kształtowanie sprawności komunikowania następowało dzięki zwracaniu szczególnej uwagi (w każdej sytuacji) na postać ortofoniczną wymawianych przez dziecko wyrazów, poprzez prowadzone ćwiczenia artykulacyjne i oddechowe. Wyrabianie spostrzegawczości wzrokowej osiągnięte było poprzez m.in. zabawy polegające na odkrywaniu różnic

i podobieństw zawartych na ilustracjach, pomiędzy literami, które dzieci miały możliwość obserwować na alfabecie ruchomym, klockach, odkrywanych pomiędzy wybranym zbiorem rzeczy, a także poprzez wyszukiwanie wskazanej litery w tekście. Sprawność analizatora słuchowego u dzieci wzrastała dzięki ćwiczeniom syntezy i analizy sylabowej, którą nauczycielki rozpoczynały od wyrazów 2 i 3 sylabowych, dzięki ćwiczeniom syntezy fonemowej oraz syntezy fonemowej z utrudnieniem. Wzrastała ona również dzięki wyodrębnianiu głosek w nagłosie i śródgłosie. Dzieci ćwiczyły się w rozpoznawaniu brzmienia swojego imienia i nazwiska, imion koleżanek i kolegów oraz innych słów. W celu wyrobienia gotowości do podjęcia nauki czytania wzbogacano słownictwo dzieci poprzez różnorodne ćwiczenia słownikowe i gramatyczne. Umiejętność całościowego rozpoznawania wyrazów rozwijała się u badanych dzieci dzięki tworzeniu przez nie tabliczek wyrazowych, wizytówek oraz poprzez organizowanie loteryjek wyrazowych i literowych.

Pytanie o organizowanie kształtowania umiejętności czytania dotyczyło sposobu zapoznawania dzieci z nową literą oraz metod utrwalania liter już poznanych. W badanych grupach sześciolatków nauczycielki poprzedzały wprowadzanie nowej litery sytuacją wyjściową, czyli np. piosenką, wierszem, opowiadaniem, historyjką, krzyżówką, listem skierowanym do dzieci. Sytuacja ta kończyła się wyodrębnieniem głoski w nagłosie wyrazu. Z tak wprowadzoną literą dzieci wykonywały ćwiczenia analizy i syntezy słuchowej – wyszukiwały nazwy obiektów (w otoczeniu), które posiadały w nazwie daną literę, wykonywały umówiony ruch, gdy wypowiedziane przez nauczycielkę słowo posiadało w formie pisemnej nową literę, dzieliły wyraz z tą literą na sylaby i głoski, odgadywały głoskowane przez nauczycielki słowa zawierające w formie pisemnej nową literę. Następnie dzieci wskazywały, czy jest to samogłoska czy spółgłoska, budowały schemat sylabowy i głoskowy z zaznaczeniem samogłosek. Po czym nauczycielki zapoznawały dzieci ze znakiem graficznym litery, który kreśliły one w powietrzu, na plecach kolegi, na dywanie, na ścianie palcem, a później na papierze. Potem następowało utrwalenie danej litery poprzez różne ćwiczenia utrwalające, np.: wyszukanie nowej litery w tekście i jej podkreślenie, wyklejenie konturu litery za pomocą plasteliny lub wydzieranki, ułożenie znaku graficznego za pomocą nitki, materiału, lub innych materiałów.

W zakresie kształtowania umiejętności czytania ze zrozumieniem nauczycielki stosowały m.in. następujące sposoby pracy: zainteresowanie

tekstem, odczytywanie poleceń oraz prostych zdań tekstowych, zajęcia biblioteczne, rozwiązywanie rebusów, krzyżówek, czytanie samodzielne książek. Dzieci były zachęcane do działań plastycznych w oparciu o uszyszany tekst literacki, później o tekst samodzielnie przeczytany i odwrotnie – do tworzenia samodzielnych tekstów do ilustracji, a nawet tworzenia całych książeczek. Nauczycielki w takim wypadku stale uzupełniały kącik książki o coraz to inne pozycje literatury dziecięcej. Systematycznie dzieci indywidualnie lub w grupie oglądały/czytały czasopisma dziecięce. W niektórych grupach przyjęto zwyczaj inscenizowania poznanych bajek i wierszy.

Nauczycielki czytały książki, które przynosiły same dzieci. Często, też dzieci opowiadały pozostałym kolegom treść swoich ulubionych książek czytanych w domu – wzbogacając w ten sposób słownictwo i umiejętność wypowiadania się.

Organizując warunki nauki do uczenia się czytania, nauczycielki wskazywały na następujące sytuacje: dominację formy zbiorowej, współwystępowanie formy indywidualnej i grupowej.

Forma zbiorowa była wykorzystywana głównie podczas zajęć dydaktycznych (po śniadaniu). Natomiast indywidualną formę pracy nauczycielki stosowały z dziećmi, głównie rano i po obiedzie. Forma grupowa występowała podczas utrwalania wiadomości, sprawdzania opanowanych umiejętności, wyrównywania, korygowania braków wiedzy.

Warunki materialne w modelu tradycyjnym

Jako elementy wyposażenia sali, które mają zachęcić dzieci do zdobywania doświadczeń czytelniczych nauczycielki wymieniały: kącik książki, napisy przy wszystkich kącikach tematycznych w sali; tablica i kolorowa kreda, gry edukacyjne, klocki z literkami, ruchomy alfabet. W badanych przedszkolach znajdują się ogólnodostępne kąciki czytelnicze, kąciki do słuchania (książki i kasety), książki i inne materiały czytelnicze (reklamy, znaki drogowe, nalepki, polecenia w formie napisów, gry edukacyjne, przybory do pisania, pomoce do nagrywania mowy, wystawki prac (wyrazów, zdań, tekstów pisanych przez dzieci itp.), podręczniki zeszyty. W kąciku znajdują się książki samodzielnie wykonywane przez dzieci.

Do zdobywania doświadczeń czytelniczych zachęca też duża tablica na ścianie z kartonikowym alfabetem (tzw. alfabet ruchomy), plastikowe rozsypanki literowe, kącik plastyczny z przyborami do pisania, karty do ćwiczeń graficznych polegających na łączeniu ze sobą poszczególnych punktów. Ponadto miniatura tablicy i inne pomoce do pisania, ilustra-

cje z napisami, zabawki, których użycie wymaga od dziecka przeczytania podpisu, polecenia, szablony znajdujące się w różnych zmieniających się miejscach sali, kartony z alfabetem zawieszane na ścianie, rozsypanki literowe, wystawki prac dzieci.

Współpraca dom – przedszkole w zakresie kształtowania gotowości i umiejętności czytania

Nauczycielki starały się angażować rodziców na rzecz ćwiczenia umiejętności czytania w następujący sposób:

- prowadzenia zajęć otwartych informujących rodziców na temat sposobu prowadzania liter,
- wywieszania informacji na tablicy na temat opanowanego materiału,
- prowadząc indywidualne rozmowy z rodzicami.

Badane nauczycielki proponowały rodzicom następujące ćwiczenia i zadania, które mogliby sami wykonywać w domu tj.: ćwiczenia utrwalające poznany przez dzieci „materiał”, zachęcenie do korzystania z biblioteki, do wspólnego czytania z rodzicami. Wśród działań proponowanych rodzicom do realizacji w warunkach domowych mieści się także rozpoznawanie liter, wspólne czytanie czasopism i książeczek. Rodzice mieli za zadanie zwracać uwagę dziecka na napisy znajdujące się na okolicznych szyldach.

Dzięki mobilizacji rodziców przez nauczycielki ich propozycje dotyczące pracy z dziećmi w domu spotykają się z zainteresowaniem, rodzice pozytywnie reagują na wszelkie porady. Zdarza się, że rodzice sami proponują, że poćwiczą z dzieckiem czytanie w domu (wypożyczają wówczas książkę na weekend).

W nielicznych przypadkach nauczycielki spotykały się z całkowitym brakiem współpracy.

Poglądy nauczycieli na wprowadzenie nauki czytania do przedszkoli

Z wywiadów z nauczycielkami wynika, że, ich zdaniem, dzieci powinny rozpocząć naukę czytania w wieku od 3-4 lub najlepiej od 5 roku życia (z zastrzeżeniem, że teoria i praktyka nie zawsze idą w parze).

Miejscem, w którym można/należy rozpocząć naukę czytania jest według nauczycielek dom rodzinny dziecka i przedszkole lub wyłącznie przedszkole.

Z poznanych metod nauki czytania nauczycielki cenią sobie najbardziej na początku nauki czytania metody globalne oraz rekomendują

metodę Dobrego Startu M. Bogdanowicz i metodę odmienną I. Majchrzak. Wspomniano ponadto o metodzie analityczno-syntetycznej jako zalecanej nawet dla dzieci 3-letnich, co nie jest zgodne z aktualną wiedzą psychopedagogiczną na temat metodyki wczesnego czytania.

W swojej pracy badane nauczycielki wykorzystują jeden podręcznik oraz różnorodne materiały pomocnicze.

Według respondentek, rola nauczyciela w początkowym etapie nauki czytania sprowadza się do stwarzania sytuacji zachęcającej dzieci do zainteresowania czytaniem, następnie nauczycielka staje się osobą prowadzącą cały proces, na końcowym etapie mobilizuje dzieci do samodzielnego czytania. Praca nauczyciela powinna być: długotrwała, systematyczna, konsekwentna i wiodąca. Nauka powinna być prowadzona w formie zabawy oraz oparta na różnego rodzaju konkursach. Nauczyciel nie powinien stresować ani ganić dzieci, a wręcz przeciwnie powinien być ciepły, cierpliwy i czuły.

Niektóre nauczycielki deklarowały, że nie są zwolenniczkami tworzenia własnych programów autorskich, ale kart pracy lub materiałów, które same przygotowują. Badane osoby wskazywały, że na początkowym etapie opanowywania tej umiejętności przez dzieci warto stosować własne pomoce. Dopiero w dalszym etapie wskazane jest wprowadzenie książek pomocniczych („podręczników”).

- W stosunku do dzieci nieprzejawiających zainteresowania czytaniem badane nauczycielki zastosowałyby następujące działania: wspólne gry dydaktyczne np. elektroniczny mózg, wspólne rozwiązywanie krzyżówek, rebusów, praca indywidualna z książką; rekomendują pokazanie dziecku korzyści wynikające z posiadania umiejętności czytania oraz potrzebę pozytywnego motywowania.
- W przypadku dzieci, które już czytają, badane nauczycielki zachęcają je np. do korzystania z biblioteki, głośnego odczytywania poleceń. Wspominają także o wskazywaniu nowych zadań, aby doskonaliły i rozwijały umiejętność czytania. Powinny one doskonalić technikę czytania pracując na nowym, bogatszym materiale do czytania udostępnianym przez nauczyciela i rodziców.
- Jeśli dzieci mają kłopoty z opanowywaniem umiejętności czytania, nauczycielki kontaktują się z rodzicami i sugerują wizytę w poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz prowadzą pracę wyrównawczą. Zachęcają też rodziców do intensywniejszych ćwiczeń tej sprawności z dziećmi.

2.1.2. Holistyczny model edukacji czytelniczej w teorii i praktyce

W podejściu holistycznym naczelną tezą jest stwierdzenie, że czytanie nie jest precyzyjnym procesem polegającym na korzystaniu z sekwencyjnie nabytych umiejętności, lecz trudną do precyzyjnego opisanania aktywnością, której celem jest uchwycenie sensu przekazu. Kenneth Goodman w 1967 roku przedstawił własną hipotezę na temat procesu czytania¹⁸:

- czytający patrzy na tekst, przemyka go wzrokiem linijka po linijce;
- zatrzymuje się na jakimś punkcie, żeby skupić wzrok i w tym momencie część tekstu znajduje się w centrum pola widzenia, a część na jego obrzeżach. Czytelnik widzi pojedyncze słowa lub krótkie zdania;
- na podstawie posiadanej wiedzy o języku, rodzaju czytanego tekstu i jego przedmiocie czytający wychwytuje znaczeniowe i graficzne odniesienia materiału. Jest to moment, w którym znajduje znaczenia słowa lub zdania, na które patrzy;
- rozważa, czy zdanie ma sens w odniesieniu do znanego już materiału;
- jeżeli dojdzie do wniosku, że odgadł trafnie, buduje jakieś wyobrażenie o naturze i znaczeniu dalszej części tekstu, której jeszcze nie próbował zrozumieć;
- kontynuuje procedurę.

Założenia przedstawione przez K. Goodman nauczyciele przenieśli do praktyki kierując się tezą F. Smitha, że „zadaniem nauczyciela nie jest nauczyć dzieci czytać, lecz pomóc im czytać”¹⁹. Efektem takiego podejścia jest „nauczanie całościowe”, w którym realizowana jest filozofia K. Goodmana – „język jest całością”. Dla praktyki oznacza to m.in.²⁰:

- nauka języka jest prosta, jeśli jest całościowa, rzeczywista i praktyczna, ma sens i jest przydatna;
- uczniowie uczą się języka przez używanie go i zdobywanie wiedzy o nim, a wszystko to dzieje się równocześnie, w kontekście autentycznej mowy i zdarzeń literackich;
- w rozwoju języka nie obowiązuje żadna kolejność przyswajania umiejętności; proces czytania i pisanie przebiega równocześnie i jeden wspomaga drugi;
- nauka języka jest nauką rozumienia – pojmowania sensu przekazu w świetle tego, jak odbierają go nasi rodzice, rodzina i kultura;

¹⁸ R.J. Marzano, D.E. Paynter, *Trudna sztuka pisania i czytania*, op. cit., s. 15-16.

¹⁹ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999, s. 16.

²⁰ Ibidem, s. 17.

- zdobywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności korzystania języka są ze sobą splecione;
- opanowanie języka jest całościowym, osobistym i społecznym osiągnięciem.

W podejściu holistycznym – nie ma ograniczeń, co do wieku, w jakim dziecko rozpoczyna naukę czytania, umożliwia się dzieciom poznanie wszystkich liter alfabetu, rezygnuje z książek do nauki czytania na rzecz tekstów nauczycielskich i tworzonych przez same dzieci, zajęcia prowadzone są w małych grupach i indywidualnie, dzieci prowokowane są do aktywnych działań czytelniczych, ujawnia się wyraźne odejście od modelu „dźwięk – litera” na rzecz modelu „znaczenie – dźwięk”, wprowadza się pomoce dydaktyczne umożliwiające dziecku samokontrolę pracy.

Tak więc, dziecko w modelu holistycznym stawiane jest w sytuacji, gdzie czytanie jest procesem naturalnym, sensownym i służącym czemuś. Dzięki temu, że jest obeznane z tekstem, jest on o wiele łatwiejszy do zrozumienia. Nie jest kładziony nacisk na dokładne i precyzyjne czytanie. W czytanych tekstach są dozwolone zmiany (zastępowanie słów innymi), tak długo, jak czytana historia ma sens i jak długo dziecko jest w stanie rozumieć sens czytanej historii. Podstawowym celem czytania holistycznego jest wspieranie zamiłowania do czytania i czytania autentycznych treści.

Porównując teorię P. Gough z teorią K. Goodmana uwidacznia się przynajmniej jedna, zasadnicza różnica. W przypadku modelu P. Gough punktem wyjścia jest rozpoznawanie najmniejszych części i dobudowywanie kolejnych (ang. *bottom-up*) oraz założenie, że czytanie jest procesem zaczynającym się na zewnątrz czytelnika. Zwolennicy podejścia fonologicznego twierdzą, że jeśli dana osoba jest w stanie poprawnie dekodować tekst, to będzie również istniał czytelny dla niej sens tekstu i jego rozumienie.

W ujęciu K. Goodman czytanie zaczyna się od próby uchwycenia ogólnego sensu czytanych treści (ang. *top-down*) i w takim przypadku zaczyna się ono w umyśle czytelnika, który stawia hipotezy na temat tego „co jest napisane”. W tym podejściu pojmowanie tekstu zależy od posiadanej wiedzy i zdolności rozumienia, którym dysponuje osoba czytająca.

PRAKTYKA PRZEDSZKOLNA

W ramach tego podejścia wykorzystano metody wczesnej nauki czytania, aby poprawić skuteczność oddziaływań w zakresie edukacji czytelniczej. Przyjęty model został wprowadzony w badanych placówkach jako „innowacja pedagogiczna” i był realizowany w grupach dzieci od 3 do 6 lat.

Organizacja przebiegu nauki czytania

Pracowano w oparciu o następujące programy:

- „Program rozwoju Przedszkola Samorządowego nr 22 w Białymstoku na lata 2003-2007”;
- I. Majchrzak, „Nazywanie świata – odmienna metoda nauki czytania”, MAC Edukacja, Kielce. Numer dopuszczenia: DKOS-5002-15/04;
- A. Łada-Grodzicka, E. Bełczewska, M. Herde, E. Kwiatkowska, J. Wasilewska, „ABC... wychowania przedszkolnego. Program XXI wieku”, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne S.A. Warszawa. Numer dopuszczenia: DKW-4013-1/00.

Nauczycielki w swojej pracy wykorzystywały książki pomocnicze²¹ oraz przewodniki metodyczne i literaturę zawierającą informacje teoretyczne autorstwa:

- A. Łada-Grodzicka, D. Piotrowska, „ABC. Książka sześciolatka. Część 1, 2, 3, 4”, WSiP S.A. (18/04);
- M. Rościszewska-Woźniak, „Ekołudek dla sześciolatka. Część 1”, ŻAK, (216/03);
- M. Rościszewska-Woźniak, „Ekołudek dla sześciolatka. Część 2, 3, 4”, ŻAK, (319/03);
- E. Czerwińska, M. Narożnik, „Słoneczna biblioteka. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli”, WSiP, Warszawa 1997;
- H. Dobrowolska-Bogusławska, „Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego”, WSiP, Warszawa 1981;
- I. Dudzińska, „Dziecko sześciolatnie uczy się czytać”, WSiP, Warszawa 1981;
- I. Majchrzak, „Wprowadzenie dziecka w świat pisma”, WSiP, Warszawa 1981;
- P. Schiller, „Wczesne czytanie”, Wydawnictwo K.E. LIBER, Warszawa 1985;
- J. Silberg, „Nauka czytania przez zabawę”, Wydawnictwo K.E. LIBER, Warszawa 2005;
- I. Chrzanowska, „Słoneczna Biblioteka”, Zeszyty metodyczne WSiP, Warszawa 1997;
- J. Wiosna, „Radość czytania”, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 5.

²¹ www.men.gov.pl/content/view/275/ [data wejścia: 9.04.2009].

Respondentki propagując wczesny kontakt ze słowem pisanym, wykorzystują w nauce czytania:

- metodę odmienną I. Majchrzak,
- metodę naturalnej nauki języka (według E. Czerwińskiej, M. Narożnik),
- metodę analityczno-syntetyczną (według E., F. Przyłubskich),
oraz
- „Sojusz metod” (według E. Arciszewskiej),
- metodę globalną (według H. Mystkowskiej, H. Dobrowolskiej-Bogusławskiej),
- Metodę Dobrego Startu (według M. Bogdanowicz).

Badane nauczycielki organizowały swoją pracę wg wytycznych przypisanych realizowanej metodzie. Dużą wagę przywiązywały do budzenia zainteresowania słowem pisanym oraz pozytywnego motywowania dzieci do czytania (zapewnianie dziecku sukcesu).

Gotowość do czytania była kształtowana m.in. poprzez rozwijanie spostrzegawczości wzrokowej, doskonalenie mowy i rozwijanie analizatora słuchowego. Zadania te respondentki realizowały przy nadarzających się okazjach, łącząc je z różnymi zabawami i zajęciami, dając dzieciom wybrane pomoce dydaktyczne, jak też planując specjalne zabawy i sytuacje, poprzez które realizuje się je w sposób celowy i systematyczny np. zagadki słuchowe – słuchanie i różnicowanie głosów otoczenia, rozpoznawanie dźwięków znanych instrumentów muzycznych, liczenie usłyszanych dźwięków, dostrzeganie różnic i podobieństw pomiędzy przedmiotami i na obrazkach, układanie historyjek obrazkowych w logicznej kolejności, dobieranie takich samych przedmiotów, dzielenie wyrazów na sylaby, wyodrębnianie głosek na początku, na końcu i w środku wyrazu, wyodrębnianie wszystkich głosek w wyrazie, określanie ich kolejności i liczby w danym wyrazie, opisywanie obrazków.

Kształtowanie umiejętności czytania odbywało się poprzez systematyczne kontakty ze słowem pisanym w postaci wizytówek z imionami dzieci, podpisywanie dziecięcych krzesełek imionami, korzystanie z książek i czasopism. Dzieci miały możliwość przyglądania się alfabelowi zawieszonemu na ścianie. Każdą nową literę przedszkolaki poznawały w wyrazie, a dopiero później uczyły się ją wyróżniać jako odrębny znak graficzny. Dzieci posiadały również własny ruchomy alfabet, w którym wyszukiwały poznane litery i układały z nich wyrazy. Utrwalanie poznanych liter odbywało się poprzez: wyszukiwanie ich w książkach znajdujących się na pół-

kach, wyrazach porozwieszanych w sali, pisanie ich w zeszytach, rysowanie przedmiotów, których nazwy zaczynały się na poznaną literę.

Natomiast w zakresie kształtowania umiejętności czytania ze zrozumieniem respondentki organizowały działania, w których wykorzystywały: opowiadania, czytanie bajek, wierszy, a następnie zadawały dzieciom pytania o przeczytane treści, zachęcały do samodzielnego oglądania i czytania w kącikach z książkami i czasopismami, ponadto organizowały wyjścia do księgarni, dzieci wykonywały również własne książeczki. Stałym zwyczajem stało się częste czytanie dzieciom książek (o stałej porze) oraz nauka na pamięć wierszy i piosenek. Dzieci przygotowywały teatryki kukiełkowe i inscenizacje.

Organizując warunki nauki do uczenia się czytania, nauczycielki wskazywały na następujące sytuacje: współwystępowanie formy indywidualnej i grupowej, występowanie formy zbiorowej (rzadko).

Indywidualna praca z dzieckiem polegała m.in. na wspólnym wykonywaniu ćwiczeń, czytaniu razem z dzieckiem (najlepszy czas na ten rodzaj pracy to godziny ranne i popołudniowe). Indywidualną formę pracy nauczycielki stosowały z dziećmi, które „miały trudności i braki w opanowaniu programu” jak też z dziećmi, które opanowały już umiejętność czytania. Natomiast w formie grupowej nauczycielki przeprowadzały ćwiczenia czytelnicze (np. dobieranie przymiotników do rzeczowników) – zazwyczaj ćwiczenia te przeprowadzane były w środku dnia, podobnie jak zbiorowa forma pracy – (np. czytanie książek).

Forma zbiorowa była wykorzystywana głównie podczas zajęć dydaktycznych (po śniadaniu), w czasie których dzieci wyrabiały gotowość do czytania, słuchały czytanych przez respondentki lub wybrane dziecko bajek, wierszy, bądź poznawały litery.

W opisanych sytuacjach zabawy i zadania czytelnicze proponowane były dzieciom podczas wszystkich zajęć. Udział sześciolatków w działaniach był dobrowolny, ale nie zdarzało się, aby dziecko nie uczestniczyło w nim. Dzieci pracowały w swoim tempie, dobierając karty pracy w zależności od swoich możliwości i zainteresowań.

Warunki materialne

W salach przedszkolnych występują różne elementy wyposażenia zachęcające do zdobywania doświadczenia w czytaniu i pisaniu.

Są to: kącik czytelniczy, wystawki prac (wyrazów, zdań, tekstów pisanych przez dzieci), książki i inne materiały czytelnicze, (znaki drogowe,

nalepki, polecenia w formie zapisów, przybory do pisania, książki audio i magnetofon), a także „ściana pełna liter” – wszystkie litery alfabetu są przyklejone na ścianie na wysokości oczu dziecka. Takimi materiałami są ponadto: książki z serii SŁONECZNA BIBLIOTEKA – książki formatu A3 służące do pracy z całym zespołem dzieci i formatu A5 do czytania samodzielnego, książki autorstwa nauczycielek i dzieci, różnorodne materiały do pisania – karty pracy z liniaturą, alfabety indywidualne, karty poetyckie (zapisane wiersze, teksty piosenek itp.), wzory liter drukowanych i pisanych.

W celu zachęcenia dzieci do zdobywania doświadczeń czytelniczych respondentki ozdabiały sale m.in. różnego rodzaju plakatami i ilustracjami wiszącymi na ścianie wraz z podpisami. W salach znajdują się również ogólnodostępne kąciki czytelnicze, wyposażone w bogato ilustrowane książki i czasopisma dziecięce, jak również kąciki z przyborami do pisania i grammi dydaktycznymi, utrwalającymi naukę czytania. Poza tym w niektórych przedszkolach dzieci mają także możliwość korzystania z komputera (za zgodą nauczycielki), co według respondentek jest dużym atutem, ponieważ nauczanie wspomagane komputerem, pozwoliło przedszkolakom rozwinąć nie tylko umiejętności informatyczne, ale także przez zastosowanie odpowiednich programów edukacyjnych aktywizuje i przyspiesza naukę czytania.

W celu doskonalenia umiejętności czytania w niektórych przedszkolach dzieci korzystały z gier „Nazywanie świata” i „Meksykańska wioska” (pomysł: I. Majchrzak, Wydawnictwo Didasko) – polegają one na dopasowywaniu podpisów do obrazków (możliwe są trzy poziomy trudności), a także do obiektów znajdujących się w otoczeniu dzieci. W tym rodzaju aktywności może brać udział jedna bądź wiele osób. Do rozwijania umiejętności czytania i pisania niezbędne są interesujące materiały: barwne, w dużym formacie, teksty łatwe do zapamiętania wykorzystujące litery z całego alfabetu, materiały o różnorodnej tematyce i różnym stopniu trudności, treści powiązane z ilustracjami.

Współpraca dom – przedszkole w zakresie kształtowania gotowości i umiejętności czytania

Respondentki angażowały rodziców w działania na rzecz ćwiczenia umiejętności czytania organizując zajęcia otwarte, podczas których rodzice mogli obserwować różne sposoby pracy z dziećmi, jak również aktywnie w nich uczestniczyć.

Inne działania mające na celu doskonalenie umiejętności czytania, proponowane przez nauczycielki rodzicom do realizacji w domu to: układanie wyrazów z liter, wskazanie tekstu do samodzielnego czytania przez dziecko, czytanie książek dziecku i z dzieckiem, wymyślanie podpisów do ilustracji. Stosunek rodziców do sugerowanych czynności był pozytywny, wykonywali oni proponowane działania.

Cenną i efektywną formą współpracy były kontakty indywidualne nauczycielek z rodzicami, podczas których wymieniano uwagi na temat konkretnego dziecka. Wychowawczyni miała wtedy możliwość proponowania rodzicom ćwiczeń do realizacji w warunkach domowych, udzielania rad i wskazówek (np. sugestia wspólnego czytania książek, karty pracy do wypełnienia w domu, także ćwiczenia przygotowujące rękę do pisania – różnorodne formy plastyczne). Reakcje rodziców na proponowane działania były zazwyczaj pozytywne.

Aktywność rodziców przejawiała się w następujący sposób: wysuwali własne sugestie w zakresie nauki czytania, np.: dostarczając książki do wykorzystania podczas nauki czytania, proponując własne pomysły sprawdzone już z dzieckiem w domu.

Poglądy nauczycieli na wprowadzenie nauki czytania do przedszkoli

Na pytanie dotyczące poglądów na temat prowadzenia nauki czytania i wieku, w którym należy ją rozpocząć, nauczycielki realizujące model holistyczny wskazywały na to, że zależy do przede wszystkim od predyspozycji dzieci, ale próby inicjowania powinny rozpocząć się w wieku 3 lat. Wybierając metody pracy, kierowałyby się przede wszystkim możliwościami dziecka i rozpoczynałyby od metod globalnych, stopniowo przechodząc na metodę analityczno-syntetyczną (postulowały wielość metod).

Według respondentek oprócz podręczników, nauczyciel powinien wykorzystywać w swojej pracy inne książki zawierające ćwiczenia ułatwiające opanowanie czytania oraz tworzyć własne pomoce. Nauczyciel jako osoba kompetentna powinien jak najczęściej organizować sytuacje, w których przedszkolaki stykają się ze światem liter. Chcąc zainteresować dzieci czytaniem, powinno się wybierać interesujące książki oraz organizować sytuacje, wzbogacone atrakcyjnymi rekwizytami, podczas których pobudzone zostaną dziecięce emocje, a przez to wzrośnie motywacja do uczenia się czytania.

Dzieciom, które mają kłopoty w opanowaniu umiejętności czytania należy przygotowywać indywidualne karty pracy, angażować w dodat-

kowe ćwiczenia, a jeżeli to nie pomaga, należy skierować podopiecznego do poradni psychologiczno-pedagogicznej, w celu rozpoznania, jakie problemy utrudniają mu uczenie się.

Należy podjąć odpowiednie działania w stosunku do dzieci, które:

- nie przejawiają zainteresowania czytaniem (praca indywidualna),
- już czytają (indywidualizacja pracy z uwzględnieniem zasady stopniowania trudności – podsuwanie dziecku indywidualnie dobranego materiału),
- mają kłopoty w opanowywaniu umiejętności czytania (współpraca z logopedą, poradnią psychologiczno-pedagogiczną).

2.1.3. Zrównoważony model edukacji czytelnicy

W praktyce bardzo niewielu nauczycieli określa siebie, jako zwolenników modelu tradycyjnego lub holistycznego. Większość opisuje swoje nauczanie, jako „zrównoważone” (ang. *balanced approach*). Nie istnieje jednak zgodność, co do istoty tego terminu. W ten sposób możemy mieć do czynienia z następującymi treściami tego pojęcia²²:

- mieszanie podejścia fonologicznego z holistycznym, przy braku jasności, w jaki sposób jest to czynione,
- najpierw działania z zakresu fonologii, a następnie „kończące” działania holistyczne,
- bardzo wyraźne działania według instrukcji fonologicznych, przy zapewnieniu dzieciom możliwości czytania autentycznej literatury (tekstów),
- działania łączące fonologię z podejściem holistycznym i towarzysząca im nadzieja, że dzieci skorzystają z różnych „stylów nauczania”.

W rozważaniach na temat skutecznego modelu edukacji czytelnicy zwraca się uwagę na to, że kompromis między tymi dwoma podejściami do czytania niekoniecznie jest dobrym wyjściem, ponieważ brak jest wyraźnych dowodów na to, że podejście fonologiczne lub holistyczne jest szczególnie skuteczne. A skoro żadne podejście nie jest wystarczająco skuteczne, nie możemy zakładać, że porozumienie między tymi formami zapewni nauczycielom najbardziej efektywne z możliwych podejść. Zdaniem S. Wrena istnieją argumenty na rzecz wykorzystywania najlepszych elementów z każdego sposobu i odrzucania najgorszych, ale trudno zna-

²² S. Wren, *What Does a Balanced Literacy Approach Mean?* – SEDL Reading Resources 2009, <http://www.sedl.org> [data wejścia: 06.06.2009].

leżć w literaturze odpowiedź, w oparciu o co można zdecydować, co to są „najlepsze elementy”?

Robert J. Marzano i Diane E. Paynter przytaczając wyniki badań naukowych podają argumenty wskazujące na racje zwolenników obu modeli co do pewnych rozwiązań oraz brak słuszności w stosunku do innych²³. Analizując wady i zalety modeli, w przypadku podejścia tradycyjnego, wskazali na słuszność założenia, że procesy czytania i pisania składają się z drobniejszych, dających się wyodrębnić umiejętności (uczniowie zaczynający naukę czytania używają konkretnych strategii – wzrokowych, fonologicznych i motorycznych). Rezultaty badań neurologicznych wskazują z kolei na modularność wszystkich procesów psychicznych. Wyniki badań potwierdzają więc myśl dydaktyczną o powinności uczenia dzieci umiejętności, ponieważ czytanie i pisanie składa się z drobnych czynności²⁴. Natomiast wniosek o nauczaniu ich po kolei zdaniem autorów można uznać za błędny. Badania nad rozwojem języka wskazują, iż opanowanie tych umiejętności i gramatyki jest najefektywniejsze wówczas, gdy do tego celu służy interesujący tekst. Wskazówką dydaktyczną jest zatem zasada uczenia się języka przez dziecko wówczas, jeżeli czemuś ma mu to służyć (konkretność celu). Ten argument przemawia za racją podejścia holistycznego, gdzie przykładą się wagę do celowości w nauczaniu. Zbyt ni normatywizm w modelu tradycyjnym przy nieuwzględnianiu autentyczności sytuacji jest wadą tego podejścia. Ale za błąd uznawane jest także zaniedbywanie przez zwolenników modelu holistycznego ćwiczeń umiejętności. Ponieważ czytanie i pisanie wymaga korzystania właśnie z wielu umiejętności, które powinny mieć charakter zautomatyzowany (podświadomy) i trzeba wielu ćwiczeń, aby je wyznaczyć. Z powyższych rozważań wynika, że połączenie mocnych stron obu modeli i stworzenie modelu zrównoważonego byłoby oczekiwanym przez praktyków działaniem.

Teoretyczną podstawą do skonstruowania modelu zrównoważonego są m.in.: teoria Lwa S. Wygotskiego i jego koncepcja Strefy Najbliższego Rozwoju, model wzajemności (współpraca z dzieckiem w obrębie epi-

²³ R.J. Marzano, D.E. Paynter, *Trudna sztuka pisania i czytania*, op. cit., s. 22-24.

²⁴ J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku: jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005; E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Trans Humana, Białystok 2006; P. Afflerbach, P.D. Pearson, S.G. Paris, *Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies*, "The Reading Teacher" 2008, No. 61 (5).

zodu wspólnego zaangażowania) H. Rudolpha Schaffera²⁵, koncepcja Jerome Brunera i Davida Wooda – budowanie rusztowania (ang. *scaffolding*), strategia kształcenia z udziałem pośrednika Reuvena Feuersteina, uczenie okolicznościowe Stefana Szumana, interakcyjne strategie wspomagające rozwój kompetencji ludzkich badane przez Burtona White'a²⁶. Możliwy jest więc odmienny od zaproponowanego w modelu tradycyjnym lub holistycznym sposób organizacji kontaktu z pismem. Opiera się on na gotowości dorosłego do wsparcia dziecka w zaspokajaniu jego ciekawości pismem w momencie, w którym dziecko taką potrzebę sygnalizuje oraz poprzez stwarzanie sytuacji, w której dzieci uczą się w sposób spontaniczno-reaktywny (dziecko chce tego, czego chce dorosły)²⁷. Ważnym staje się respektowanie przez nauczyciela takich rodzajów uczenia się dziecka, jak uczenie spontaniczne i spontaniczno-reaktywne²⁸. Następuje to m.in. poprzez: a) stwarzanie warunków stymulujących własną aktywność dziecka we współpracy (interakcji) z rówieśnikami i/lub dorosłymi – Epizody Wspólnego Zaangażowania), b) nakłanianie dziecka do podejmowania zadań przekraczających nieco jego aktualne możliwości – w myśl teorii L.S. Wygotskiego – Strefa Najbliższego Rozwoju, teoria „rusztowania” J. Brunera i D. Wooda), c) uwzględnianie jego indywidualnego planu rozwojowego podczas podejmowania decyzji co do wyboru metod w zakresie nauki czytania, d) rozwijanie umiejętności uczenia się, rozumianego jako wykorzystywanie „kulturowych narzędzi myślenia i tworzenia”, tj. znaków wizualnych, map, planów, tekstów, wzorów, symboli i ich systemów (przede wszystkim języka), a więc „przedstawienie dzieciom pełnego zakresu takich narzędzi i pokazaniu im, jak je stosować do szybkiego i skutecznego analizowania rzeczywistości”²⁹. Wymienione

²⁵ H.R. Schaffer, *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), tłum. A. Brzezińska, K. Warchoł, Poznań 1994, Zysk i S-ka Wydawnictwo, s. 125-149.

²⁶ A. Twardowski, *Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny dziecka*, „Wychoowanie w Przedszkolu” 2004, nr 4, s. 3-9.

²⁷ H. Dobrowolska-Bogusławska, *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991; J. Papuzińska, G. Walczewska-Klimczak, *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – Doświadczenia – Postulaty*, Książnica Płocka im. Wł. Broniewskiego, Płock 2004.

²⁸ Dzieci uczą się spontanicznie [według własnego, „wewnętrznego” programu („dziecko robi to, co chce”)], spontaniczno-reaktywnie [według programu „wewnętrznego” i „zewnętrznego („dziecko robi to, co chce, ale chce tego, co jego nauczyciel”)] i reaktywnie [według programu „zewnętrznego” („dziecko robi to, co chce jego nauczyciel”)].

²⁹ A. Förster, *Lew Wygotski – geniusz odkryty na nowo*, „Trendy – uczenie w XXI wieku” 2003, nr 3/7 – Internetowy magazyn CODN; E. Bodrava, D.J. Leong, *Tools of the Mind: A case*

narzędzia dostarczają nam „nawyków myślowych” i ludzkich cech, niezbędnych do osiągnięcia w każdym działaniu kulturowym wymagającym określonych umiejętności³⁰.

Standardowy model nauczania czytania w przedszkolu zamyka wiele dzieci w granicach ich Strefy Aktualnego Rozwoju (SAR), czyli na poziomie tego, co dziecko potrafi wykonać samodzielnie. Oczekiwanym sposobem pracy jest zaś uwzględnianie przez nauczyciela Strefy Najbliższego Rozwoju (SNR). Jest ona definiowana jako różnica między dwoma poziomami wyników dziecka: poziomem rozwiązania zadań dostępnych pod kierunkiem i przy pomocy dorosłych a poziomem rozwiązywania zadań dostępnych w samodzielnym działaniu³¹. Ukierunkowanie nauczyciela na to, co dziecko potrafi wykonać samodzielnie, a w czym trzeba je wspomóc, powoduje, że proces opanowywania czytania w instytucji kształtuje jego nowe kompetencje oraz daje poczucie wpływu na sytuację, w jakich przychodzi mu uczestniczyć.

W ideę SNR wpisuje się użyteczne w edukacji dzieci pojęcie „rusztowania”. Opisuje ono proces przejścia dziecka od pomocy nauczyciela w jego działaniu do samodzielności. Główną kwestią staje się znalezienie odpowiedzi na pytanie: jeżeli dziecko może działać na wysokim poziomie wyłącznie z pomocą, to jak można pomóc dziecku działać na tym samym poziomie samodzielnie?³² Koncepcja rusztowania odpowiada na to pytanie poprzez zwrócenie uwagi na takie działanie, w wyniku którego następuje powolne zrzekanie się odpowiedzialności przez osobę wspomagającą (eksperta) na rzecz uczącego się dziecka, aż do pełnej jego odpowiedzialności za własne wyniki. Stopniowe zrzekanie się odpowiedzialności jest realizowane przez ciągłe zmniejszanie stopnia pomocy bez zmiany samego zadania.

„Rusztowanie” czyni wysiłek osoby uczącej się łatwiejszym pod warunkiem dostarczenia maksymalnej ilości pomocy na etapie początkowym i wycofywanie pomocy w miarę, jak opanowanie danego materiału u dziecka rośnie. Wspierać dziecko można poprzez m.in.: a) pokazanie dziecku,

study of implementing the Vygotskian approach in American Early Childhood and Primary Classrooms, UNESCO: International Bureau of Education, Geneva 2001.

³⁰ G. Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, tłum. Stanle’s School of Languages, Key to Learning Polska 2007, s. 14.

³¹ L.S. Wygotski, *Problemy nauczania i rozwoju umysłowego w wieku szkolnym*, [w:] idem, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, s. 542.

³² E. Bodrava, D.J. Leong, *Tools of the Mind...*, op. cit., p. 11.

jak należy rozwiązywać zadanie, a dalej obserwować czy naśladowując wzór potrafią je rozwiązać, b) rozpoczęcie i rozwiązywanie zadania do pewnego momentu, przerwanie rozwiązywania i poproszenie dziecka o dokończenie, c) rozwiązywanie zadania we współpracy z innym dzieckiem (bardziej rozwiniętym intelektualnie), d) pokazanie przez dorosłego zasadę rozwiązywania poprzez podzielenie zadania na części, stawianie pytań naprowadzających, ale tak, aby dziecko rozumiało ideę, a nie bezmyślnie naśladowało czynności³³. W związku z powyższym odpowiedzi wymaga następujące pytanie: w jaki sposób nauczyciel wybiera właściwy rodzaj pomocy, a następnie cofa ją tak, że wyniki już samodzielnie działającego dziecka pozostają tak samo na wysokim poziomie jak były wtedy, kiedy pomoc była dostarczona?³⁴ Obserwując działania nauczycieli w sytuacji Epizodu Wspólnego Zaangażowania możemy wyróżnić zdaniem A. Brzezińskiej³⁵ dwa rodzaje tendencji:

- 1) reagowanie na zachowania dzieci, czyli działanie według schematu: bodziec (zachowanie dziecka) – reakcja (zachowanie nauczyciela) czyli $S \rightarrow R$, w tym wariacie działania dorosłego określa się mianem reaktywnych;
- 2) odpowiadanie na intencje dzieci, a zatem działanie według schematu: bodziec (zachowanie dziecka) – analiza – reakcja (zachowanie nauczyciela) czyli $S \rightarrow A \rightarrow R$. W tym przypadku mamy do czynienia z działaniami o charakterze refleksyjnym.

Dla organizacji pracy według modelu zrównoważonego ważna jest odpowiedź na pytanie o to, **na czym mają polegać nauczycielskie działania wspierające dziecko?** Wymieniane są następujące procedury³⁶:

- zachowanie równowagi między nauczaniem bezpośrednim, kierowanym, samodzielną nauką i ćwiczeniami;
- zróżnicowanie wielkości grup (duża grupa, mała grupa i indywidualne nauczanie), dyskusje i współpraca;

³³ K. Baranowicz, *Program kształcenia – próba wyjścia poza schematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995, s. 55-56.

³⁴ Próbą odpowiedzi na pytanie jest program opisany m.in. w: E. Bodrava, D.J. Leong, *Tools of the Mind...*, op. cit., p. 12, a realizowany w Polsce pod nazwą „Klucz do uczenia się”.

³⁵ A. Brzezińska, *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, [w:] *O pomyślny start ucznia w szkole*, „Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji” – wydanie specjalne, W. Brejnak (red.), Warszawa 2002, s. 47.

³⁶ *Early Reading Strategy. The Report of the Expert Panel on Early Reading In Ontario*, Ontario 2003, p. 12.

- różnorodność ocen i metod działania, aby poinformować o zamierzeniach programowych i nauczaniu;
- troska o łączenie dźwięków i tworzenie słów podczas nauczania czytania, pisania i mówienia;
- regularny zestaw działań z zakresu czytania i pisania (każdego dnia);
- włączenie rodziców i społeczności;
- wartościowa literatura, z którą mają kontakt dzieci i odpowiednio dobrane teksty;
- różnorodność stylów: opowiadania, teksty informacyjne i elektroniczne środki masowego przekazu;
- autentyczne i motywujące doświadczenia związane z umiejętnością czytania i pisania oraz aktywne uczenie się;
- interwencje wobec dzieci z ryzykiem trudności w uczeniu się czytania;
- wspomagająca rola wiedzy klasy i środowiska, które promuje wyższy poziom umiejętności myślenia (piśmienny);
- materialna organizacja klasy i umiejętne postępowanie.

2.2. Debaty nad modelem edukacji czytelniczej sześciolatków

Powszechnie przyjęty w Polsce jeszcze w latach siedemdziesiątych XX wieku model elementarnej nauki czytania zakładał, iż „w programie pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi sześciolatkami wprowadzone zostaną elementy nauki czytania” ze szczególnym wskazaniem na pracę metodą analityczno-syntetyczną³⁷. Model zakładał okres wstępny (wyrabianie gotowości do czytania) oraz etap właściwej nauki czytania. W grupie sześciolatków w miesiącach przygotowawczych szczególnie rozwijano 1) spostrzegawczość wzrokową, 2) słuchową, 3) ćwiczone słuch fonematyczny, 4) analizę i syntezę słuchową. Kształtowano pojęcie symbolu graficznego (znaczek rozpoznawczy, znaki drogowe, znaki w kalendarzu pogody). Wprowadzano również znaki graficzne w postaci zapisu literowego (napisy z użyciem liter drukowanych) do „kojarzenia brzmienia słowa z jego graficznym obrazem”. Wyrazów tych nie analizowano. Pomagało to dzieciom w zrozumieniu, iż „słowo można zapisać postu-

³⁷ *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, s. 217-283.

gując się literami”. Proponowano, aby początkową naukę czytania rozpoczynać „od kilku wyrazów poznawanych globalnie po ich wyglądzie ogólnym”³⁸. W cytowanej książce umieszczono przykładowe opisy postępowania nauczycielki, dzięki którym realizowała ona „wprowadzanie wyrazów poznawanych globalnie, tj. całościowo – wykorzystując zainteresowanie dziecka najbliższym środowiskiem rodzinnym”³⁹. Przy okazji realizowania danego tematu kompleksowego przewidywano od 8 – do 12 wyrazów (krótkich w swojej budowie) do czytania globalnego. Aby poszerzyć repertuar działań odsyłało do książki H. Mystkowskiej⁴⁰, w której opisała ona wiele zabaw i zadań dogodnych do czytania globalnego.

Następnie rozpoczynano systematyczne wprowadzanie liter. Program przewidywał zapoznanie dzieci z 22 małymi i wielkimi literami alfabetu drukowanego oraz w miarę potrzeby z literą *j*. Jako pomoc we wprowadzaniu kolejnych liter alfabetu, na końcu VADEMECUM NAUCZYCIELA SZEŚCIOŁATKÓW zamieszczono ZAŁĄCZNIK NR 5, w którym to opisano „przebieg nauki liter i czytania tekstów na podstawie materiału Ewy i Feliksa Przyłubskich zawartego w MAM 6 LAT. WYPRAWKA DLA 6 LATKA”⁴¹. Inną książką wspierającą naukę czytania w przedszkolu była pozycja autorstwa H. Mystkowskiej UCZYMY CZYTAĆ W PRZEDSZKOLU⁴². Wraz z upływem lat na rynku wydawniczym pojawiło się wiele nowych książek przeznaczonych do nauki czytania sześciolatków.

Halina Mystkowska w roku 1977 uznała, iż liczne polemiki dotyczące rozpoczynania nauki czytania w przedszkolu pozwoliły określić model edukacji sześciolatków w następujący sposób⁴³:

- granicę wiekową, od jakiej rozpoczynana będzie naukę czytania określono na lat sześć,
- w przyjętym modelu edukacji czytelniczej wskazano okres wstępny jako odpowiedni do nabywania przez dzieci wprawy w rozpoznawa-

³⁸ T. Szulewska, *Wprowadzanie elementów czytania*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), op. cit., s. 247.

³⁹ Ibidem, s. 247.

⁴⁰ H. Mystkowska, *Uczymy czytać w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.

⁴¹ *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), op. cit., s. 445 – mowa o książce E. i F. Przyłubskich, *Mam 6 lat. Wyprawka dla sześciolatka*, Warszawa 1977 oraz jej kolejnych wersjach.

⁴² H. Mystkowska, *Uczymy czytać w przedszkolu*, op. cit.

⁴³ Ibidem, s. 5.

niu znaków graficznych i poszukiwaniu ich związku z treścią, które są te znaki reprezentantami,

- zdecydowano o tym, jakie metody należy stosować z dziećmi o rok młodszymi w stosunku do obowiązku szkolnego (metodę globalną w okresie wstępnym, analityczno-syntetyczną w trakcie nauki czytania).

Autorzy książek o charakterze teoretycznym i metodycznym opisywali działania, które miały zażegnać przypadkom wypaczania idei nauki czytania w przedszkolu, formalizacji i „uszkalniania” przebiegu nauki czytania sześciolatek. Teresa Szulewska⁴⁴ sygnalizowała potrzebę elastycznego planowania działań ze strony nauczyciela i wykluczała obligatoryjny rozkład materiału w trakcie przedszkolnej nauki czytania. Uzasadniała to różnicami rozwojowymi dzielącymi sześciolatki od siedmiolatek, innymi niż szkolne metodami i formami pracy, dopasowanymi do dzieci w wieku przedszkolnym oraz zróżnicowaniem form organizacyjnych placówek przedszkolnych. Wskazywała na występowanie różnic środowiskowych, a co za tym idzie na zjawisko dysponowania przez dzieci odmiennymi doświadczeniami (także czytelniczymi)⁴⁵. Uczulała nauczycieli na taki czynnik różnicujący dzieci, jak czas pobytu dziecka w placówce. Wreszcie zwracała uwagę na potrzebę samodzielnych decyzji nauczyciela, co do rodzaju wprowadzanych wyrazów i kolejności poznawania liter w zależności od zainteresowań i środowiska, w którym żyje dziecko („dzieci miejskie prędzej poznają wyraz *park*, a wiejskie *pole*”⁴⁶). Tak więc proponowana we wspomnianym już wyżej ZAŁĄCZNIKU NR 5 kolejność przebiegu nauki liter i czytania tekstów na podstawie materiału zawartego w MAM 6 LAT. WYPRAWKA DLA 6 LATKA nie była pomyślana jako obowiązkowa. Sugerowano jedynie, aby wprowadzić najpierw niektóre samogłoski, co ułatwi wprowadzenie znacznie większej liczby wyrazów.

Z problemem kolejności wprowadzania liter wiązało się pytanie o czas, jaki miał do dyspozycji nauczyciel na zapoznanie dzieci z 22 literami plus j. Tutaj również pozostawiano nauczycielom prawo decyzji. Możliwe było zarówno zakończenie etapu zapoznawania z literami „już do końca stycz-

⁴⁴ T. Szulewska, *Wprowadzanie elementów czytania*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatek*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), op. cit.

⁴⁵ E. Jaszczyszyn, *Rozwijanie gotowości do czytania a język pedagogiki przedszkolnej*, [w:] *Język współczesnej pedagogiki*, T. Zacharuk (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008, s. 81-93.

⁴⁶ T. Szulewska, *Wprowadzanie elementów czytania*, op. cit., s. 251.

nia” lub „w marcu lub nawet w kwietniu”⁴⁷. Ostrzegano przed zbyt dużym pośpiechem w tej materii. Ponadto T. Szulewska zwracała uwagę na naturalne zróżnicowanie proporcji między czasem trwania okresu wstępnego – przedliterowego a czasem przeznaczanym na właściwą naukę czytania. Decyzja o długości trwania etapów uzależniana miała być od poziomu rozwoju dzieci i czasu ich pobytu w przedszkolu. W stosunku do dzieci uczęszczających do ognisk przedszkolnych i oddziałów organizowanych przy przedszkolach (tzw. „zerówkach”) zalecano wydłużenie okresu przygotowawczego, zaś u dzieci objętych kilkuletnią, całodzienną opieką przedszkolną okres ten mógł być krótszy. Zwracano uwagę na potrzebę dysponowania przez nauczyciela bogatym zapleczem środków dydaktycznych, które zapewniały mu efektywność pracy. Irena Dudzińska opisała m.in. pomoce przewidziane do nauki czytania⁴⁸. Dziecko idąc do klasy I w opisywanym okresie mogło, ale nie musiało umieć czytać. Oczekiwało się „gotowości” do czytania.

Zatem z jednej strony wskazywano na sytuacje, w których nauczyciel mógł odstąpić od instrukcji pracy, co pozwalało zabezpieczyć mu i dzieciom niedyrektywną organizację pracy. Jednocześnie poczyniono wiele zastrzeżeń typu dyrektywnego, co miało zagwarantować uniknięcie błędów metodycznych skutkujących trudnościami np. w pisaniu, w pisaniu ortograficznym czy czytaniu (technika czytania, czytanie ze zrozumieniem).

Przed wszystkim wskazywano na obowiązek poznania programu i dobrej znajomości przez nauczycieli treści w nim zawartych, ponieważ jest to warunek prawidłowej realizacji programu⁴⁹. Zwrócono uwagę, że wraz z przeniesieniem wybranego zakresu nauczania początkowego z programu klasy I do programu przedszkola zaczyna obowiązywać stosowanie swoistych metod przedszkolnej nauki czytania⁵⁰.

W literaturze metodycznej wnioskowano, iż nauczyciel nie powinien poszerzać tychże treści nawet wówczas, gdy w grupie pojawiały się dzieci,

⁴⁷ Ibidem, s. 252.

⁴⁸ I. Dudzińska, *Dziecko sześciolatek uczy się czytać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981, s. 234-240.

⁴⁹ E. Arciszewska na podstawie przeprowadzonych badań sygnalizuje u niektórych z badanych nauczycieli brak znajomości programu według którego nauczyciele pracują, czy powierzchowne realizowanie treści poznanych na krótkim kursie, bez dalszego wglębiania się w istotę i podstawy teoretyczne poznanej problematyki (E. Arciszewska, *Czytające przedszkole...*, op. cit., s. 88).

⁵⁰ R. Więckowski, *Przyswajanie elementarnej nauki czytania*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatek*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), op. cit., s. 226.

które swoimi umiejętnościami wykraczały znacznie poza przewidziane treści programowe. Wskazywano jednakże na potrzebę pracy indywidualnej z takimi dziećmi, aby poszerzać i doskonalić posiadane przez nie umiejętności. Czyniono również zastrzeżenie, iż poziom reprezentowany przez te dzieci nie może być traktowany jako wyznacznik treści do pracy z pozostałymi sześciolatkami⁵¹.

Inne klauzule dotyczyły:

- ograniczenia czytania globalnego do 8-12 wyrazów typu *mama, tato, dom, domy, mak, rak, but, bat, osa, buda*⁵², które należało zakończyć po rozpoczęciu zapoznawania dzieci z literami;
- uwzględnienia w pracy etapów składających się na okres przedliterowy, tj.: rozwijania spostrzegawczości wzrokowej i słuchowej, ćwiczenia słuchu fonematycznego, oraz analizy i syntezy słuchowej⁵³;
- ilości poznawanych liter alfabetu;
- wyboru poznawanych liter według wielkości i określenia grup liter, z którymi zapoznaje się dzieci, tj.: początkowo litery małe, tworzące grupę oznaczoną jako 1, z literami przyporządkowanymi samogłoskom (*o, a, i, e*), następnie grupa 2 zawierająca litery oznaczające spółgłoski (*t, m, d, k* oraz *y*), grupa 3 z literami oznaczającymi spółgłoski *r, l* wraz ze samogłoską *u*, od grupy 4 do 6 wprowadzenie zarówno liter małych (nowych dla dzieci) jak i wielkich (które są odpowiednikami wcześniej poznanych liter małych)⁵⁴,
- toku wprowadzania litery w oparciu o wskazany wyraz podstawowy oraz przebieg zawarty w INSTRUKCJI, będący zapisem procesu realizacji metody analityczno-syntetyczno-wyrazowej wraz z elementami metod dźwiękowo-barwnych,
- doboru wyrazów do analiz i czytania przez dzieci według kryterium zgodności ich wymowy z zapisem graficznym, pominięcie wyrazów zawierających samogłoski nosowe (*ą, ę*), dwuznaki (*rz, cz, sz, dz, dź, dż, ch*), spółgłoski miękkie (*ć, ś, ń, ź*) oraz litery występujące w pisowni polskiej w dwojakiej formie graficznej przy zachowaniu jednolitości wymowy (*h – ch, ż – rz, ó – u*), aby uniknąć w ten sposób w przedszkolu problemów z ortografią,

⁵¹ I. Dudzińska, *Dziecko sześciolatnie uczy się czytać*, op. cit., s. 10.

⁵² T. Szulewska, *Wprowadzenie elementów czytania*, op. cit., s. 248.

⁵³ R. Więckowski, *Przyswajanie elementarnej nauki czytania*, op. cit., s. 244.

⁵⁴ *Instrukcja, [w:] Vademecum nauczyciela sześciolatków*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), op. cit., s. 445-462.

- akcentowania wyłącznie czynności przygotowujących do pisania, ale i niehamowanie aktywności tych dzieci, które samorzutnie podejmować będą próby pisania liter drukowanych, a wówczas rola nauczyciela ma polegać na „zycziwej korekcie”⁵⁵, czyli dostarczeniu dziecku prawidłowych wzorów pisma ręcznego⁵⁶;
- korzystania ze środków dydaktycznych ze wskazaniem na wyprawkę dla sześciolatek (wówczas jedyną na rynku edukacyjnym⁵⁷).

Organizacja nauki czytania zgodnie z modelem tradycyjnym miała wyzwać pozytywne uczucia i dostarczać przyjemnych przeżyć (zadowolenia z posiadanych umiejętności i poczucia sukcesu) oraz doprowadzić do osiągnięcia rezultatu w postaci czytania ze zrozumieniem wyrazów, zdań i krótkich tekstów. Temu celowi służył taki dobór materiału czytelniczego, aby określał on znane dziecku z doświadczenia obiekty czy opisywał przebieg zdarzeń. Jednocześnie uzyskane informacje mogły służyć ćwiczeniu początkowych umiejętności czytania krytycznego i twórczego, o ile nauczyciel z takich możliwości tkwiących w danym tekście korzystał⁵⁸.

Z kolei I. Dudzińska opisując, w jaki sposób dziecko sześciolatnie uczy się czytać, postulowała nieobligatoryjność komasowania w jednym zajęciu etapów składających się na wprowadzanie nowej litery w przedszkolu i przeciwstawiała ją obowiązkowemu uwzględnianiu tychże etapów na lekcji w klasie I⁵⁹. Zakładając, iż zakres umiejętności dotyczący czytania, jaki powinno przyswoić sobie dziecko w przedszkolu różni się od zakresu umiejętności w szkole i jest mniejszy, to fakt ten powinien jej zdaniem mieć odzwierciedlenie w odmiennej od szkolnej organizacji pracy z dziećmi. Inaczej, niż w VADEMECUM⁶⁰ autorka wypowiada się na temat

⁵⁵ M. Dmochowska, *Kształtowanie gotowości do nauki pisania*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatek*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), op. cit., s. 254-283; R. Więckowski, *Istota i metody nauki czytania*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatek*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), op. cit., s. 217-227.

⁵⁶ *Program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolatnimi*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977, s. 18.

⁵⁷ R. Więckowski, *Istota i metody nauki czytania*, op. cit., s. 227.

⁵⁸ E. Malmquist sugeruje, iż już w klasach niższych powinniśmy uczyć naszych podopiecznych umiejętności oceny poglądów autora i konfrontacji z własnymi doświadczeniami oraz wprawiać ich w czytaniu twórczym. Autor podaje przykładowe pytania, jakie przyczyniają się do krytycznej analizy czytanych treści, np.: czy to prawidłowe? Skąd autor wie o tym? Kogo mogę o to zapytać? W przypadku czytania twórczego można kończyć tekst według własnego pomysłu, wymyślać inne konsekwencje opisanego wydarzenia.

⁵⁹ I. Dudzińska, *Dziecko sześciolatnie uczy się czytać*, op. cit., s. 76.

⁶⁰ W *Vademecum nauczyciela sześciolatek* proponuje się różnicowanie tempa poznawania liter alfabetu w zależności od chęci i możliwości dzieci (zob. rozdz. 1. pkt. 1.1.).

tempa poznawania liter i proponuje rozłożenie tego procesu na cały rok przedszkolny (3-4 nowe litery w miesiącu). Ponadto chcąc uniknąć pracy typu lekcyjnego z dziećmi sześciolatkami sugeruje, aby czynności związane z poznawaniem litery realizować przy różnych okazjach i w różnych formach organizacyjnych: zbiorowej, ale i grupowej oraz indywidualnej⁶¹. Również odmiennie niż w VADEMECUM NAUCZYCIELA SZEŚCIOLATKÓW (INSTRUKCJA) podchodzi do wprowadzania wielkich liter alfabetu. Jest zdania, iż należy zapoznawać dzieci równocześnie z literami małymi, nie odkładając tego w czasie. Za najlepszą okazję uważa poznawanie pisowni imion już podczas wprowadzania pierwszych samogłosek (*o, a, i, e*) i posługiwanie się imionami dzieci np. *Ola, Ala, Ela, Ula*. W przytoczonych przykładach wymianie ulega pierwsza litera imienia.

W celu zwiększenia operatywności dzieci proponuje, aby nowe litery nie były wprowadzane wyłącznie na podstawie wyrazu, który rozpoczyna się daną literą. Dopuszcza sytuację, w której wyraz składa się z liter już dzieciom znanych, a nowa litera kończy wyraz podstawowy. Możliwe jest także wprowadzanie nowej litery w sytuacji, kiedy znajduje się ona w środku wyrazu. Można w ten sposób zapoznawać z nieznanymi dzieciom literami wówczas, kiedy znają około połowy liter alfabetu i przy spełnieniu warunku znajomości wszystkich pozostałych liter składających się na wyraz podstawowy. Utrwalanie znajomości liter widzi ona jako proces systematyczny, aktywizujący dzieci i wykluczający sytuacje typu „pokaż tę literę”. Dzieci powinny być dość szybko stawiane w sytuacji skłaniających do odczytania wyrazów oraz, o ile to możliwe, krótkich zdań. Za sytuacje najbardziej sprzyjające takim działaniom uznaje ona zabawy tematyczne i konstrukcyjne. Dzieci wykorzystywać mogą podczas działań takie wyrazy jak np.: dom, domy, zamek, pałac, port, statek, kolej, ulica, most, sklep, kasa⁶². Napisy mogą też wzbogacać projekty zachowań i treści zabaw. Utrwalanie umiejętności czytania mogło także odbywać się w formie zajęcia zbiorowego, zbliżonego w przebiegu do toku lekcyjnego (praca równym frontem).

W przebiegu kształtowania umiejętności czytania poświęcano dużo uwagi sylabie, jako naturalnej składowej wymawianych słów i wyrazów. W VADEMECUM zaakcentowano potrzebę wykorzystywania jej zarówno w okresie przygotowawczym (analiza i synteza sylabowa słów) jak i w trakcie nauki czytania (analiza i synteza wyrazów). Aby ułatwić nauczycielom

⁶¹ I. Dudzińska, *Dziecko sześciolatnie uczy się czytać*, op. cit., s. 76-77.

⁶² *Ibidem*, s. 92.

dobór słów i wyrazów przedstawiono ich ośmioklasowy podział, w którym za kryterium dzielenia przyjęto stopień trudności materiału językowego, np. jednosylabowe wyrazy 2-głoskowe typu *ul*, jednosylabowe wyrazy 3-głoskowe typu *las* czy trzysylabowe wyrazy 6-głoskowe typu *to – po – la*⁶³. Z kolei I. Dudzińska zwraca uwagę, iż nie powinno zabraknąć zabaw i ćwiczeń, w których możliwe będzie czytanie sylabami. Dzięki niemu przyśpieszeniu ulegnie tempo odczytywania wyrazów. Taka technika czytania przyczynia się do opanowania płynnego czytania i czytania całych wyrazów oraz wspomaga proces czytania ze zrozumieniem⁶⁴.

Myśl dotycząca potrzeby pracy nad umiejętnością czytaniem ze zrozumieniem pojawia się w *VADEMECUM* sygnalnie, chociaż uznano taką umiejętność za niezmiernie ważną. Ryszard Więckowski określił kierunki działań edukacyjnych jako zmierzające do tego, aby „dzieci uzyskały w możliwie krótkim czasie sprawność w czytaniu określonych tekstów, umożliwiającą im intensywne poznawanie rzeczywistości odzwierciedlonej w określonych tekstach”⁶⁵. Zwrócono uwagę nauczycieli na to, iż technika czytania wraz z rozumieniem czytanego tekstu traktowane są jako dwa podstawowe procesy pozostające ze sobą w pewnej zależności. Powiązanie to polega na tym, iż im sprawniejsza technika czytania, tym wyższy jest poziom rozumienia czytanych tekstów. Ten wątek rozwija I. Dudzińska i przekłada na język praktyki ilustrując swoje rozważania przykładami konkretnych działań. Przy okazji zwraca uwagę na to, aby: a) odczytanie wyrazu, zdania lub tekstu było dziecku do czegoś aktualnie potrzebne – przekonanie o sensowności działania, b) nauczyciel upewniał się, czy dziecku znane jest słowo i jego znaczenie – bogaty zasób słownikowy, c) przy doborze tekstów do czytania uwzględniano ich stopień trudności – długość wyrazów, stopień komplikacji struktury wyrazu oraz technikę, jaką czyta dziecko, e) stwarzać motywację do czytania i rozumienia tego, co czyta sześciolatek⁶⁶.

W roku 1984 Maria Cackowska w książce *NAUKA CZYTANIA I PISANIA W KLASACH PRZEDSZKOLNYCH* zaprezentowała wyniki badań, które miały posłużyć do „opracowania koncepcji nauki czytania i pisania, przystosowanej do nauczania dzieci sześciolletnich w klasach przedszkol-

⁶³ E. i F. Przyłubscy, *Wyrabianie gotowości do czytania*, [w:] *Vademecum nauczyciela sześciolatek*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), op. cit., s. 233.

⁶⁴ I. Dudzińska, *Dziecko sześciolatnie uczy się czytać*, op. cit., s. 105.

⁶⁵ R. Więckowski, *Istota i metody nauki czytania*, op. cit., s. 221.

⁶⁶ I. Dudzińska, *Dziecko sześciolatnie uczy się czytać*, op. cit., s. 119-128.

nych, oraz weryfikacja jej w praktyce⁶⁷. Potwierdziły one m.in. celowość rozpoczynania nauki czytania z dziećmi 6-letnimi, przydatność metody fonetycznej w nauce czytania, potrzebę równoległego prowadzenia nauki czytania i pisania (z uwzględnieniem prawidłowości rozwojowych sześciolatków, opracowania odrębnych elementarzy i zeszytów), związku wcześniejszego kontaktu z pismem z osiągnięciami w czytaniu i pisaniu w klasie I (na korzyść dzieci, które taką możliwość miały). Ponadto zwróciła uwagę na potrzebę takiego organizowania nauki czytania i pisania w placówkach przedszkolnych, aby uwzględniano mniejszą dojrzałość psychofizyczną dzieci 6-letnich w stosunku do dzieci 7-letnich, które rozpoczynały naukę w klasie I. Maria Cackowska określiła czas trwania okresu przygotowawczego (w którym należy podejmować specjalne działania przygotowujące do nauki czytania i pisania) na „nie mniej niż trzy miesiące”.

Wyniki badań M. Cackowskiej w kwestii uwarunkowań środowiskowych nauki czytania i potencjalnych osiągnięć w tym zakresie są zbieżne z wcześniejszymi analizami przedstawionymi przez T. Szulewską w *VADEMECUM NAUCZYCIELA SZEŚCIOLATKÓW. Ogniska przedszkolne* pracujące w wymiarze 18 godzin tygodniowo nie były w stanie w pełni zrealizować ani zadań ogólnorozwojowych ani tych, mających związek z przygotowaniem dzieci do nauki czytania i pisania. Tym bardziej nie można w nich prowadzić nauki czytania i pisania. Zróżnicowanie dostępu do opieki przedszkolnej⁶⁸ utrwala nierówności społeczne i tylko wydłużenie czasu oddziaływania (szczególnie na wsiach) mogłoby sytuację polepszyć. Ponadto znaczenie ma: liczebność dzieci w grupie – klasie (podano liczbę 25), sposoby pracy z dzieckiem (skuteczniejszy wzorzec „przedszkolny” niż wzorzec „szkolny”), dobrej jakości wyposażenie w pomoce dydaktyczne. Osobnym, lecz ważnym problemem, ujawnionym w trakcie badań M. Cackowskiej był brak przedszkoli, szczególnie na terenach wiejskich.

Niezadowolające wyniki w zakresie opanowania umiejętności czytania u dzieci mogą być, zdaniem Janiny Malendowicz, uwarunkowane różnymi okolicznościami i powstają na podłożu różnych przyczyn. Jej zdaniem „do najważniejszych czynników należą: obniżona sprawność intelektualna, przewlekłe schorzenia, zaburzenia w funkcjonowaniu

⁶⁷ M. Cackowska, *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s. 5.

⁶⁸ Zob.: E. Jaszczyszyn, *Szanse edukacyjne dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko, sukcesy i porażki*, R. Piwowarski (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

narządów receptorycznych analizatorów (zwłaszcza wzroku i słuchu), zaburzenia mowy, zła sytuacja rodzinna, brak pozytywnej motywacji do nauki, brak pełnej dojrzałości szkolnej, także wadliwa metoda nauki czytania i pisania, zaniedbanie pedagogiczne, a w szczególnych przypadkach – fragmentaryczne zaburzenia funkcji percepcyjno-motorycznej⁶⁹.

Maria Cackowska na podstawie badań wśród wielu problemów upatruje kłopoty z czytaniem w takich samych obszarach, jak J. Malendowicz, tj. m.in. w zbyt krótkim czasie oddziaływania edukacyjnego (jednoroczność), stosowanej metodzie nauki czytania, zbyt dużym akcentowaniu umiejętności cząstkowych (analizy i syntezy wzrokowej i słuchowej) kosztem rozumienia tekstu⁷⁰, sposobie organizacji pracy nauczyciela⁷¹ oraz braku dostępu dzieci do opieki przedszkolnej. Wskazała także, iż zachowanie dwóch typów organizacji edukacji przedszkolnej: w czteroletnich przedszkolach oraz jednorocznych placówkach przedszkolnych jest i będzie „czynnikiem różnicującym dzieci pod względem rozwoju psychofizycznego i intelektualnego oraz poziomu przygotowania do nauki szkolnej (...)”⁷².

Ryszard Więckowski w 1997 roku, a więc dwadzieścia lat od wprowadzenia do programu dla dzieci sześcioletnich elementów początkowej nauki czytania, był zdania, że wciąż funkcjonują idee skrajnego naturalizmu w interpretowaniu rozwoju dziecka, szczególnie w pedagogice przedszkolnej. Wniósł on także wiele zastrzeżeń, co do sytuacji w przedszkolnej nauce czytania. Wskazywał na trwanie teoretycznego założenia, iż „jedną z istotnych funkcji edukacji przedszkolnej jest przygotowanie dziecka do szkoły”⁷³. Zaakcentował konsekwencje istnienia takiego podejścia dla praktyki, w której to można „uczyc dziecko, na przykład czytania, gdy osiągnie określony etap rozwoju, gdy będzie „gotowe”, „dojrzałe”⁷⁴. Niekorzystne zjawiska, które wytworzyły się w takich okolicznościach i przed którymi dużo wcześniej ostrzegano decydentów i praktyków, a których istnienie nadal wykazywał wieloletni monitoring realizacji przedszkolnej

⁶⁹ J. Malendowicz, *O trudnej sztuce czytania i pisania*, Nasz Księgarnia, Warszawa 1978, s. 118.

⁷⁰ M. Burtowy, *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*, „Psychologia i Pedagogika” 1992, nr 90.

⁷¹ D. Waloszek, *Przygotowanie dzieci sześcioletnich do zadań szkolnych*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1993; D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2005.

⁷² M. Cackowska, *Nauka czytania i pisanie w klasach przedszkolnych*, op. cit., s. 188-189.

⁷³ R. Więckowski, *Kontrowersje dotyczące przedszkolnej nauki czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1997, nr 9, s. 523.

⁷⁴ *Ibidem*, s. 524.

nauki czytania, to zdaniem R. Więckowskiego: a) błędny dobór metod, b) zawartość książek dla dzieci, które wbrew podstawowym założeniom programowym propagowały usystematyzowaną naukę czytania typu elementarzewego, c) rozwiązania metodyczne w tychże książkach przypominające metody syntetyczne stosowane w polskich elementarzach w wieku XVIII, d) dokonywanie selekcji wyrazów pod kątem zgodności ich zapisu z brzmieniem oraz łatwości wymowy, e) nieatrakcyjność treści tekstów przeznaczonych do czytania, f) zamieszczane w książkach ilustracji nieciekawych dla dzieci, pobawionych dynamiki i nieprovokujących do spontanicznych wypowiedzi⁷⁵.

Analizując pomysły na organizację nauki czytania polskich dzieci w wieku przedszkolnym, ze szczególnym uwzględnieniem sześciolatek słowo „wyzwanie” oddaje istotę problemu „nauczania czytania/uczenia się” dzieci. Argumenty przemawiające za wcześniejszą niż w siódmym roku życia nauką czytania przytaczane na początku jej wprowadzania i wskazywanie na zagrożenia związane choćby z uwarunkowaniami środowiskowymi nie straciły na aktualności. Co więcej, od lat dziewięćdziesiątych wiele przedszkoli proponuje „wprowadzanie w świat pisma” dzieci młodszych niż 6-letnie. Ponowienie i/lub podtrzymanie dyskusji nad zagadnieniem organizacji edukacji czytelniczej, w tym nauki czytania jest wciąż niezbędne.

W roku 1998 Ewa Górniewicz podjęła próbę konstrukcji „metodycznego schematu” (modelu) nauki czytania i pisania. Zastrzegła, iż nie będzie poszukiwać nowych, „cudownych” sposobów, a skoncentruje się na analizie metod już znanych, ich usytuowaniu oraz zróżnicowaniu w zależności od szczebla edukacyjnego⁷⁶. Przytoczyła dane z badań Marty Bogdanowicz⁷⁷, które wskazywały, iż obligatoryjnie realizowane rozwiązania m.in. w zakresie nauki czytania i pisania (na terenie szkoły) są „niewystarczająco efektywne”. Rozrastające się ilościowo zajęcia korekcyjno-kompensacyjne stały się formą konieczną dla wielu uczniów, co pośrednio może świadczyć o niewystarczająco skutecznych metodach realizowanych w obrębie wielu przedmiotów szkolnych.

⁷⁵ Ibidem, s. 528.

⁷⁶ E. Górniewicz, *Koncepcja zróżnicowania metod nauki czytania i pisania w zależności od szczebla edukacyjnego*, [w:] *Dylematy wczesnej edukacji*, D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1998, s. 147.

⁷⁷ M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Linea, Lublin 1994, za: E. Górniewicz, *Koncepcja zróżnicowania metod nauki czytania i pisania...*, op. cit., s. 147.

Podane przez E. Górniewicz przyczyny trudności w zakresie czytania i pisania skupiają się wokół następujących obszarów:

I. Dwuetapowość nauki czytania na szczeblu wychowania przedszkolnego oraz nauczania w szkole podstawowej – w klasach I-III.

Uznany model zakładał rozpoczynanie nauki czytania i przygotowanie do pisania w grupie dzieci 6-letnich („0”) oraz kontynuację w klasie I. W praktyce polegało to na pracy w szkole „od nowa” z racji powszechnego, lecz nieobowiązkowego wówczas przygotowywania dzieci 6-letnich do szkoły w oddziałach przedszkolnych, a co za tym idzie pojawianiu się w klasie I dzieci, bez „przygotowania przedszkolnego” oraz dzieci mających za sobą karierę przedszkolną przynajmniej jednoroczną lub kilkuletnią.

II. Uwarunkowania organizacyjne różnicujące dzieci w przygotowaniu do nauki czytania i pisania już na etapie wychowania przedszkolnego.

Autorka wskazywała na takie uwarunkowania organizacyjne jak: zmniejszanie liczby przedszkoli, szczególnie na wsi, podniesienie kosztów pobytu dziecka w przedszkolu i w związku z tym rezygnowanie rodziców z tej formy opieki, brak przekonania rodziców o ważności edukacji przedszkolnej dla rozwoju dziecka. Trend ten zaowocował przeniesieniem edukacji sześciolatków do oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych i sytuacją, w której coraz więcej dzieci rozpoczynała swoją edukację od „szkolnej zerówki” lub dopiero w klasie I. Brak ćwiczeń określonych funkcji skutkowało utrudnieniem m.in. nabywania umiejętności czytania i pisania, ale również uzyskaniem diagnozy i orzeczenia w zakresie potwierdzenia istnienia dysleksji, o ile jako domniemane powody trudności dochodziły czynniki środowiskowe.

III. Kończenie przebiegu nauki czytania w klasie III szkoły podstawowej.

IV. Przyjęta koncepcja nauki czytania oraz metody i metodyka nauki czytania.

Organizacja pracy w grupach jednorocznych dla dzieci 6-letnich (nazywanych klasami „0”, „zerówkami”) w okresie analizowanym przez E. Górniewicz przypominała model szkolny. Widoczne skoncentrowanie na blokach dydaktycznych skutkowało zajęciami, których forma przypominała lekcje, ze „śladową” ilością prawdziwej, spontanicznej zabawy. Najczęściej ubogie wyposażenie w zabawki dopełniało obrazu oferty, która była oceniana jako „oferta niskiej jakości”. Autorka postulowała rozwiązanie tego problemu poprzez wprowadzenie obowiązku jednorocznego przygotowania przedszkolnego oraz zrezygnowania z krytykowanych

bardzo, a chętnie przejmowanych przez przedszkola metod i form szkolnych zamiast przedszkolnych⁷⁸. W sytuacji zbyt krótkiego oddziaływania rezultaty zakładane przy reformie z 1977 roku, także przy nauce czytania i przygotowaniu do pisania nie okazały się zbyt zadowalające. Wprowadzenie nauki czytania metodą analityczno-syntetyczną z odseparowaniem jej od nauki pisania oraz szkolnym sposobem jej realizacji zaczęło budzić wątpliwości, co do jej skuteczności (szczególnie w grupach jednorocznych – „0”).

Ewa Górniewicz sugerowała w tym etapie edukacji przede wszystkim wyrobienie gotowości do czytania i pisania, oraz realizację fazy logograficznej (według trójfazowego modelu rozwoju umiejętności czytania i pisania U. Frith⁷⁹) realizowanej dzięki metodzie globalnej. Synchronizacja etapu początkowego z etapem nauki czytania i pisania w szkole polegać mogłaby na rozwoju sprawności podstawowych, nauki czytania metodą globalną (w przedszkolu) i nauki czytania metodą analityczno-syntetyczną (w szkole). Tak przygotowane dziecko mogłoby przystąpić do nauki czytania i pisania na etapie nauczania początkowego, a zgodnie z terminologią U. Frith – przeszłoby do fazy alfabetycznej (fonetycznej), która pozwala na wykorzystanie metody analityczno-syntetycznej. W tym momencie jednoczesna realizacja czytania i pisania oparta na analizie fonemowej słów umożliwiłaby automatyzację skojarzeń głoska – litera⁸⁰. Taka umiejętność pozwoliłaby z kolei na przejście do fazy ortograficznej⁸¹.

Ewa Arciszewska opisując wyniki swoich działań jako nauczycielka przedszkola oraz badań własnych, dotyczących nauki czytania w przedszkolach m.in. poszukiwała źródeł ukształtowania się standardowego modelu czytania⁸². Jej zdaniem, powodami, dla których stał się powszech-

⁷⁸ E. Górniewicz, *Koncepcja zróżnicowania metod nauki czytania i pisania...*, op. cit., s. 149-151.

⁷⁹ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 72-73.

⁸⁰ E. Górniewicz, *Koncepcja zróżnicowania metod nauki czytania i pisania...*, op. cit., s. 153.

⁸¹ Wyniki badań K. Sochackiej opublikowane w 2004 roku pokazały, iż polskie dzieci inaczej, niż przewidywała w sekwencyjnym modelu U. Frith stosują strategie czytania. W dwóch pierwszych latach nauki czytania posługują się one zarówno strategią analityczną (dominuje u dzieci w „klasach przedszkolnych”) jak i globalną (przeważa w klasie I szkoły podstawowej). Zmiany dominującej strategii następują od fonologicznej ku leksykalnej (odwrotnie, niż zakładała U. Frith).

⁸² E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 62-73.

nie obowiązującym było propagowanie wśród nauczycieli rozwiązań metodycznych⁸³ zbliżonych do instrukcji zawartej w wyprawce E. i F. Przyłubskich MAM 6 LAT, ale przede wszystkim przez programy dydaktyczno-wychowawcze i poradniki metodyczne. Zarówno program z roku 1977 (obowiązujący do 1992 roku) jak i programy obowiązujące od 1992 roku zawierały podobne sugestie, co do organizacji nauki czytania. Jedy- nym programem, [nazywanym „wrocławskim” – PROGRAM WYCHOWA- NIA W PRZEDSZKOLU DZIECI 3-6-LETNICH o symbolu DKO – 4013-3/92] w dziale „Dziecko – rodzina – środowisko”, w części IV – „Mowa i myśle- nie dziecka”, w podpunkcie 2 zawarto hasło „organizowanie zabaw sprzy- jających przyswajaniu elementarnej umiejętności czytania” pozwalające nauczycielom na organizowanie nauki czytania z ewentualnym uwzględ- nieniem metod innych niż analityczno-syntetyczna i dopuszczające (domyślnie) metodę globalną⁸⁴. Również w MINIMUM PROGRAMOWYM⁸⁵ w rozdziale AKTYWNOŚĆ INTELEKTUALNA – ROZWÓJ UMYSŁOWY w punk- cie 3 pojawiło się zdanie o tworzeniu „sytuacji edukacyjnych sprzyjają- cych nabywaniu i rozwijaniu umiejętności czytania i pisanie”. W obu opi- sanych dokumentach hasła dotyczące przygotowania do czytania i nauki czytania były na tyle szerokie, iż dawały szansę nauczycielom na wpro- wadzenie zmian w organizacji i przebiegu nauki czytania w przedszkolu, a poprzez to zmianę obowiązującego dotychczas modelu. Dzięki pojawie- niu omówionych wyżej dokumentów zaczęło być możliwe współistnienie dwóch sposobów organizacji przebiegu nauki czytania. Pierwszy, reali- zowany od 1977 roku nazwano „standardowym”, drugi „alternatywnym”. Między nimi pojawiły się modele rozszerzone, w których sposób standar- dowy nauki czytania poszerzany jest o elementy zaczerpnięte z modelu alternatywnego.

Efektem przyjętego założenia o zastosowaniu metody analityczno-syn- tetycznej jest określenie wieku rozpoczynania nauki na 6-7 lat. Taka decy-

⁸³ *Vademecum nauczyciela sześciolatków*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), op. cit.

⁸⁴ Założono, iż będzie ono realizowane poprzez „kształtowanie umiejętności dokony- wania analizy i syntezy słuchowo-wzrokowej, poznawanie liter drukowanych i pisanych, wielkich i małych, kształtowanie motywacji do samodzielnego czytania oraz umożliwienie nabywania umiejętności czytania ze zrozumieniem wyrazów, równoważników i prostych zdań oraz krótkich tekstów”.

⁸⁵ Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 kwietnia 1992 r., w sprawie mini- mum programowego wychowania przedszkolnego oraz zestawu dopuszczonych do użytku programów wychowania przedszkolnego, Załącznik nr 1, „Monitor Polski” 1992, nr 12, poz. 86.

zja znajduje uzasadnienie w wynikach badań, które potwierdzają istnienie istotnego związku między umiejętnościami fonologicznymi a powodzeniem w nauce czytania i dowodzą, iż świadomość fonologiczna jest silnym predykatorem w orzekaniu o przyszłych sukcesach w nauce czytania i pisania (lepiej radzą sobie ci, którzy sprawniej dokonują analizy i syntezy fonemowej)⁸⁶. Za istotny uznaje się też słuch fonematyczny. Dzięki niemu możliwe jest odróżnianie, identyfikowanie oraz reprodukowanie dźwięków mowy i ich zespołów (słów)⁸⁷. Dzieci poznając istotę pisma alfabetycznego początkowo czytają pojedyncze wyrazy. W takiej sytuacji przejawem świadomości fonologicznej będzie: a) umiejętność dzielenia słów na głoski np. artykułowanie słowa dom jako [d] – [o] – [m] lub określanie ilości głosek w wyrazie w sposób niewerbalny – wystukiwanie lub werbalny – podanie ich liczby, b) porównywanie różnych słów lub ich części np. wyszukiwanie w szeregu wyrazów tych, które zaczynają się tą samą głoską lub nazywanie elementu nagłosowego w podanym wyrazie, c) manipulowanie głoskami – zastępowanie nagłosowego segmentu innym. Mimo prowadzonych ćwiczeń⁸⁸, znajdują się dzieci, które nie posiadają świadomości fonologicznej w wymaganym zakresie. Niepowodzenia zniechęcają je do podejmowania dalszych wysiłków, aby uczyć się czytania.

Jeśliby przyjął założenie o uwzględnieniu w procesie nauki czytania także modelu holistycznego, to pozwoliłoby to na obniżenie wieku rozpoczynania uczenia się czytania i pisania w warunkach instytucjonalnych, a tym samym na wydłużenie czasu trwania edukacji czytelniczej (z wcześniejszym zapewnieniem dzieciom kontaktu nie tylko ze znakami wizualnymi czy symbolami, ale i ze znakami konwencjonalnymi⁸⁹). Podjęcie takiej decyzji ma uzasadnienie w wynikach badań nad wczesną nauką czytania, jak i w dotychczasowych doświadczeniach nauczycieli wykorzystujących różne odmiany tej metody w pracy z dziećmi w wieku przed-

⁸⁶ Por. G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.

⁸⁷ Słuch fonematyczny rozwija się spontanicznie dla danego języka, ale syntezy i analizy fonemowej (dźwiękowej, dźwiękowo – słuchowej) trzeba się nauczyć.

⁸⁸ Zob.: *Głoska a litera. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, A. Maurer (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997; *Głoski rozpoczynające i kończące słowa. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, A. Maurer (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997; *Zabawy z rymami. Kształtowanie świadomości fonologicznej u dzieci przedszkolnych*, A. Maurer (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.

⁸⁹ G. Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, tłum. Stanley's School of Languages, Key to Learning Polska, 2007, s. 22.

szkolnym. Nie jest to obcy w warunkach polskich nurt myślenia o nauce czytania w przedszkolu. Wspominana już H. Mystkowska była zwolenniczką zastosowania tej metody we wstępnym etapie nauki dzieci sześciolletnich (bo tej grupy wiekowej dotyczyła ówczesna reforma)⁹⁰. Jej propozycja organizacji postępowania metodycznego uznawana jest za zgodną z przyjętymi w metodzie globalnej zasadami postępowania⁹¹. Indywidualizacja pracy z dziećmi była cechą charakterystyczną. Dominowała praca w małych zespołach oraz indywidualna. Autorka przewidywała poszerzenie zakresu treści dla dzieci najzdolniejszych i tym samym wykraczanie poza program wychowania przedszkolnego. Czytaniu globalnemu towarzyszyły na pewnym etapie ćwiczenia fonetyczne, które pozwalały dzieciom odkrywać związek głoska – litera⁹². Zwolennicy metod fonetycznych, także w krajach anglojęzycznych nie kwestionują faktu, że dziecko przed rozpoczęciem właściwej nauki metodą analityczno-syntetyczną powinno „z wyglądu” odczytywać około stu wyrazów (H. Mystkowska, jak wyjściową podawała liczbę osiemdziesięciu słów, z ewentualnością jej zwiększenia). Przyjęcie modelu organizacji nauki czytania E. Górniewicz pozwoliłoby jej zdaniem na: 1) uwolnienie się od starego, bardzo „uszkolnionego” sposobu nauczania. 2) unowocześnienia przebiegu procesu, zgodnie z prawidłowościami rozwojowymi oraz 3) uczynienie go bardziej przyjaznym dzieciom i nauczycielom, a więc zapewniającym obu grupom sukces i większą efektywność. W tak zaproponowanej formule moment odkrycia przez dziecko związku głoska – litera byłby dla nauczyciela sygnałem do zmiany metody na analityczno-syntetyczną.

Zmiany w organizacji i przebiegu edukacji czytelniczej uruchomiły m.in. nowa wiedza naukowa na temat procesu uczenia się czytania i pisania, własne doświadczenie dorosłych i przekonanie o wielkich możliwościach tkwiących w dzieciach, informacje płynące spoza Polski o innych sposobach nauczania dzieci czytania (i pisanie). Inspiracją dla praktyków stały się książki m.in. E. Malmquist *NAUKA CZYTANIA W SZKOLE PODSTAWOWEJ* – 1987, M. Bogdanowicz *METODA DOBREGO STARTU W PRACY Z DZIECKIEM W WIEKU OD 5 DO 10 LAT* – 1989, H. Dobrowolskiej-Bogu-

⁹⁰ H. Mystkowska, *Uczymy czytać w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.

⁹¹ H. Dobrowolska-Bogusławska, *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

⁹² E. Arciszewska, *Czytanie globalne czyli sojusz metod*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2.

sławskiej METODY NAUKI CZYTANIA W KRAJACH ANGLOJĘZYCZNYCH ORAZ ICH PRZYSTOSOWANIE DO JĘZYKA POLSKIEGO – 1991, G. i J. Domańców JAK NAUCZYĆ MAŁE DZIECKO CZYTAĆ – 1992, I. Majchrzak WPROWADZANIE DZIECKA W ŚWIAT PISMA – 1995; E. Czerwińskiej, M. Narożnik SŁONECZNA BIBLIOTEKA: PRZEWODNIK METODYCZNY DLA NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI – 1997, B. Rocławskiego NAUKA CZYTANIA I PISANIA – 1998.

Prowadząc dyskusje nad organizacją i przebiegiem edukacji czytelniczej (w tym nauki czytania i pisania) uwzględnić należy:

- a) uwarunkowania językowe w doborze metod nauczania,
- b) specyfikę wynikającą z wieku rozwojowego dzieci i stadium rozwoju czytania, na którym znajduje się dziecko.

Przy całej różnorodności metod nie należy zapominać, iż lingwistyczne cechy danego języka determinują początkowy proces nauki czytania i pisania. Elżbieta Awramiuk zwraca uwagę na wielokrotnie już w dyskusjach podnoszony postulat, aby metoda nauki czytania i pisania była dostosowana do fonetycznych, morfologicznych i ortograficznych właściwości danego języka oraz przytacza argumenty na rzecz tej tezy. Jednocześnie czyni ważne zastrzeżenie, co do przedmiotu dyskusji: „(...) nie idzie tu o nowinki metodyczne czy techniki urozmaicenia pracy, a o podstawy nauki czytania i pisania w danym systemie językowym, dodajmy – podstawy uwarunkowane cechami przyswajanego języka i jego systemu ortograficznego”⁹³.

Jeśli w procesie nabywania umiejętności czytelniczych przez dzieci następuje zaburzenie proporcji między „rozwijaniem gotowości” a działaniami dorosłego „wprost” i preferowanie „uczenia czytania” pod kontrolą to działanie takie skutkuje niezgodnym z prawidłowościami rozwojowymi dzieci sześciolatków forsowaniem takiego rodzaju uczenia się jak „uczenie się reaktywne”. Bodźcem wyzwalającym aktywność w takim przypadku będzie zadanie narzucone przez dorosłego, motywacją do jego wykonania staje się motywacja zewnętrzna, a aktywność „uczącego się dziecka” jest aktywnością kierowaną. Przy takiej organizacji sytuacji edukacyjnych czas pobytu dziecka w oddziale dzieci sześciolatków to „bardzo często okres poznawania liter i tak intensywnych ćwiczeń w czytaniu, że aż prowadzących do zaniedbań w rozwijaniu ogólnych dyspozycji dziecka”⁹⁴. Uczenie czytania przez rozpoznawanie liter, rozciąganie procesu

⁹³ E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy...*, op. cit., s. 75.

⁹⁴ B. Murawska, *Czy wyrzucić czytanki?*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 3, s. 60.

ich poznawania na wiele miesięcy (np. w tempie jedna litera tygodniowo), rozbijanie tekstu na litery, słowa i pojedyncze zdania oraz nieciekawe do odczytywania treści powodują, że dzieciom oferuje się coś, co nie jest dla nich zrozumiałą całością. Mają one do czynienia z czymś niezrozumiałym, fragmentarycznym i... nudnym. Zdaniem L.S. Wygotskiego, cechy dziecka w wieku przedszkolnym „pozwalają mu podjąć nowy cykl uczenia się dotychczas dla niego niedostępny”, czyli dziecko potrafi już się uczyć według jakiegoś programu (uczenie się spontaniczno-reaktywne). Jednak natura, zainteresowania i poziom umysłowy dziecka pozwolą mu na przyswojenie tego programu, o ile będzie on stawał się jego programem wewnętrznym. Należy więc podsuwać dziecku pracę w takiej kolejności, by odpowiadała jego zainteresowaniom i cechom jego myślenia, związanym z wyobrażeniami ogólnymi⁹⁵.

Ryszard Więckowski przypomina o dominującym u dzieci w wieku przedszkolnym rodzaju aktywności – aktywności zabawowej i związanym z tym sposobem uczenia się w zabawie i przez zabawę oraz konsekwencji, jakie niesie ta właściwość: dla organizacji pracy z dzieckiem w zakresie edukacji czytelniczej oraz konstrukcji i zawartości książek służących wsparciu nauki czytania⁹⁶.

Celem edukacji czytelniczej w myśl przyjętej definicji jest osiągnięcie płynności w czytaniu, rozumienia i motywacji do czytania. Dzieci stają się czytelnikami, kiedy rozumieją, co czytają, potrafią zastosować i przенosić swoją wiedzę i umiejętności do nowego kontekstu i posiadają silną motywację do czytania.

Kwestią do rozważenia jest to, w jakich sytuacjach interakcyjnych będziemy dawać dzieciom szanse na zaistnienie w kulturze piśmiennosci. Warto pamiętać, iż czytanie i pisanie podobnie jak inne formy komunikacji, są zorganizowane kulturowo (różnią pod względem ideologii oraz wzorców interakcji rodzic – dziecko i ogólniejszych wzorców socjalizacji)⁹⁷.

⁹⁵ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, s. 526.

⁹⁶ R. Więckowski, *Kontrowersje dotyczące przedszkolnej nauki czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1997, nr 9, s. 523.

⁹⁷ B.B. Schieffelin, E. Ochs, *Socjalizacja języka*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), tłum. A. Brzezińska, G. Lutomski, J. Lorenz, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995, s. 149.

Edukacja czytelnicza i wspomagający wchodzenie w kulturę piśmienną wymiar dobrych praktyk

3.1. Pojęcie edukacji czytelniczej

Pojęcie „edukacja czytelnicza” występujące w niniejszej pracy nawiązuje zarówno do używanego w polskiej literaturze pedagogicznej węższego znaczeniowo terminu „nauka czytania”, jak też i do pojęcia „kształcenie literackie”¹. Poszerzam je o proces pedagogiczny, w toku którego jest możliwe osiągnięcie przez dzieci gotowości do czytania oraz uczenie się czytania, a wszystko to w trakcie przekazu kulturowego (nazywanego „wchodzeniem w kulturę piśmienną”). Czytelnik to osoba, której postawa warunkowana jest wieloma czynnikami. Ich układ i oddziaływanie nada ostateczny kształt kulturze literackiej danej osoby oraz zdeterminuje jej typ kontaktu z dziełem literackim.

Nakreślając uniwersalny model procesu edukacji czytelniczej, chciałabym zwrócić uwagę na obszar kulturowej interakcji jako ten, który w sposób bardzo istotny wpływa na kontakt dzieci z pismem. Sądzę, że współczesne uwarunkowania cywilizacyjne każą zwrócić baczniejszą uwagę na problematykę motywowania do kontaktów z pismem. Warto zapytać: czy istnieje zależność między modelem, zgodnie z którym pracuje nauczyciel a jego miejscem w „kulturze piśmiennej”. Szukając odpowiedzi na to pytanie, postaram się w tym miejscu bliżej opisać potencjalne czynniki budujące i wspierające model przedszkolnej edukacji czytelniczej. Źródłem regularności ich występowania i standardowości przebiegu jest zdaniem P. Andrusiewicza nabywanie doświadczeń piśmienniczych poprzez: a) własną aktywność czytelniczą dzieci oraz przyswajanie doświadczenia

¹ P. Andrusiewicz, *Cele kształcenia literackiego w warunkach kultury współczesnej*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego” t. 14, nr 1499, Katowice 1995, <http://ultra.ap.krakow.pl/~andrus/publ/tekst1.html> [data wejścia: 7.09.2008].

Rysunek 3. Źródła występowania zachowań wobec literatury

Źródło: opracowanie własne

społeczne w dziedzinie wiedzy o literaturze w ramach spontanicznego uczestnictwa w kulturze literackiej, b) podleganie procesom inicjacji kulturowej wywoływanym przez różne elementy środowiska wychowawczego, szczególnie zaś kulturę literacką tego środowiska, c) oddziaływanie interakcji w zorganizowanym procesie dydaktycznym².

W odniesieniu do tak zdefiniowanej edukacji czytelnicznej ważne jest przyjęcie do wiadomości faktu, iż dokonywanie treningu funkcji (które mogą być potencjalnym źródłem trudności w czytaniu i pisaniu) oraz ćwiczenie czytania są znaczącymi, lecz nie jedynymi jej aspektami³.

3.2. Przedpiśmienność i piśmienność w kulturze ludzkiej

Dzieci w wieku przedszkolnym są użytkownikami języka, ale nie posiadają umiejętności posługiwania się odmianą pisaną, nie posiadają piśmiennego stylu myślenia, piśmiennego stylu poznawczego. W literaturze poświęconej zagadnieniom językowym zakłada się znaczny stopień „przedpiśmienności” języka dziecka w wieku przedszkolnym⁴. Osoba nie-

² Ibidem.

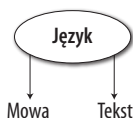
³ W przypadku dzieci z trudnościami optymalnym rozwiązaniem, zdaniem J. Cieszyńskiej, byłoby rozpoznanie już w grupie pięcio-, sześciolatków tych, u których mogą wystąpić trudności w czytaniu. Marta Bogdanowicz nazywa je dziećmi z „ryzyka dysleksji”. Możliwe jest, jej zdaniem, uchronienie ich przed niepowodzeniami szkolnymi, jeśli w okresie przedszkolnym wyrówna się występujące parcjalne opóźnienia lub dzięki specjalnym ćwiczeniom osłabi nasilenie tych trudności. Istotnym zadaniem (tak w odniesieniu do dzieci z trudnościami jak i pozostałych) jest ustalenie mocnych i słabych stron dziecka, aby praca z nim uwzględniła dwa aspekty funkcjonowania: instrumentalny i motywacyjny.

⁴ W.J. Burszta, *Język hiperrzeczywistości – hiperrzeczywistość języka*, [w:] *Przyszłość języka*, S. Krzemień-Ojak, B. Nowowiejski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, 2001, s. 134.

piśmienna, opanowując stopniowo reguły rządzące przekazem graficznym (tekstowym) zaczyna coraz sprawniej funkcjonować w świecie pisma. Opanowanie języka w dwóch jego odmianach – mówionej i pisanej jest równoznaczne z opanowaniem dwóch typów myślenia (przedpiśmiennego, i piśmiennego) oraz dwóch typów kultur: „kultury bezpośredniego współlbycia” oraz „kultury abstrakcyjnego dystansu”⁵.

Zarówno mowa, jaki i pismo służy przekazywaniu znaczeń, ale w swoisty dla siebie sposób. Jeżeli zinterpretujemy poniżej przedstawioną zależność jako taką, w której język uznawany jest za pojęcie nadrzędne, to podporządkowujemy mu dwa subkody: mowę i pismo. Przy takim podejściu pismo koduje język, a teksty, w których przejawia się system językowy mogą przybierać formę substancji fonicznej (tekstu mówionego) lub substancji graficznej (tekstu pisanego)⁶.

Rysunek 4. Sposoby ujmowania zależności między językiem a pismem: nadrzędność języka, któremu podporządkowano mowę i pismo



Źródło: E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy...*, op. cit., s. 27

W niniejszej pracy przyjęto, iż język pisany i mówiony traktowany jest jako dwa sposoby realizacji (materializacji) tego samego języka naturalnego. W takim rozumieniu pismo opierając się na elementach języków mówionych odzwierciedla funkcjonalne cechy tekstu mówionego. Pozbawiony cech prozodycznych i środków pozajęzykowych (mimiki, gestu) dysponuje odmiennymi sposobami przekazu informacji, m.in. w piśmie alfabetycznym – literami, znakami interpunkcyjnymi oraz środkami graficznymi, które to nie mają odpowiedników dźwiękowych⁷.

⁵ A. Skudrzyk, *Czy zmierzchn kultury pisma? O synestezji i alfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005, s. 79.

⁶ E. Awramiuk, *Lingwistyczne podstawy...*, op. cit., s. 26.

⁷ W literaturze poświęconej temu zagadnieniu wymienia się: wielkość i krój czcionki, przestrzenne rozmieszczenie tekstu (akapity, podział na zwrotki, części, hierarchizacja tekstu z użyciem numerowania, cytowanie lub zastosowanie ironii oznaczane cudzym słowem).

Według Herberta H. Clarka i Susan A. Brennan cechami komunikacji pierwotnej (ustnej) są: współobecność – rozumiana jako znalezienie się w tym samym środowisku fizycznym, widzialność – pozostawanie w bezpośrednim kontakcie wzrokowym, słyszalność – możliwość wzajemnego słyszenia się, natychmiastowość – sposobność widzenia wzajemnych reakcji bez opóźnienia, symultaniczność – jednoczesność i naprzemiennność bycia twórcą i odbiorcą, improwizacja – odbiór i tworzenie na poczekaniu, w czasie realnym, samookreślenie – zgoda uczestników na to, kiedy i jakie działania podejmą oraz samoekspresja – działanie we własnym imieniu.

Przedpiśmienny styl poznawczy charakteryzuje się⁸:

- a) **konkretnością** – cecha ta polega na bezpośredniości dwóch rodzajów danych, po pierwsze, zmysłowych (głównie) oraz po drugie, danych pochodzących z własnego doświadczenia praktycznego jednostki;
- b) **sposobem postrzegania relacji kontekstowych** – relacje budowane są na podstawie skojarzeń wynikających z bezpośredniego doświadczenia (styczność w czasie i przestrzeni oraz zależność instrumentalna, a nie logiczna analiza zjawiska);
- c) **nieumiejętnością uogólniania danych bezpośrednich** (nieumiejętność oderwania się od kontekstu).

Powyżej wymienione cechy łączy ścisły związek z „tu i teraz” (z terażniejszością), nawet wówczas, kiedy mówiący wywołuje z pamięci „tam i wtedy” (przeszłość). Przełomowość odkrycia pisma polega nie tylko na stworzeniu możliwości utrwalania mowy dzięki zapisowi wypowiedzi, ale przede wszystkim na uniezależnieniu mowy od sytuacji jej powstania (dekontekstualizację). Mirosława Marody wymienia i szerzej charakteryzuje kilka zjawisk, kryjących się za dekontekstualizacją⁹:

- a) powoduje powstanie dystansu między nadawcą a jego tekstem,
- b) odrywa słowo od sytuacji działania,
- c) słowo podlega działaniu (poprawianie, wymawianie),
- d) przepływający potok mowy ulega statycznemu unieruchomieniu, co umożliwia obiektywne analizy oraz „uwalnia umysł od konieczności przechowywania wypowiedzi, kierując całą jego energię na badanie tekstu”¹⁰.

⁸ *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, A. Brzezińska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987; A. Skudrzyk, *Czy zmierzch kultury pisma?...*, op. cit., s. 78-79.

⁹ M. Marody, *Technologia intelektu: językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 53-54.

¹⁰ *Ibidem*, s. 53.

To ostatnie, z wymienionych zjawisk sprzyja intensyfikacji aktywności krytycznej (logiki, racjonalności, sceptycyzmu). Są to umiejętności poznawcze charakteryzujące tzw. myślenie nowoczesne, piśmienne¹¹. Wykształcenie formalne (charakteryzujące się m.in. długotrwałością i systematycznością) to środek, któremu zawdzięczamy m.in. możliwość przyjęcia piśmiennego sposobu myślenia. Długotrwałe i systematyczne oddziaływania „ludzi kultury piśmiennej” stymuluje w sposób naturalny stopniowe uniezależnianie się mowy od okoliczności jej powstania. Dużego znaczenia nabiera postawa odbiorcy, który wchodzi w kontakt z piśmiennością oraz postawa nadawcy tekstu pisanego. W takiej sytuacji za czynnik różnicujący ludzi uznajemy stopień i jakość zanurzenia w przedpiśmiennym lub piśmiennym stylu myślenia.

Ponadto, umiejętność czytania i pisanie uznawana jest za osiągnięcie kulturowe, niezbędne dla rozwoju intelektualnego oraz funkcjonowania w życiu społecznym. W czytaniu ważny jest w związku z tym kontekst kulturowy i uzależniony od niego cel czytania. Czytelnik zapoznaje się z tekstem w określonym celu, np. w przypadku sytuacji podczas dokonywania zakupów klient sklepu odczytuje ceny oraz np. informacje o obniżkach, aby dokonać dobrych dla siebie zakupów za możliwie najniższą cenę, inna osoba czyta gazetę, a jej celem jest uzyskanie informacji na interesujący ją temat. Oprócz tego każdy czytelnik różnie interpretuje informacje przekazywane w tekście, ponieważ „odczytuje” je przez pryzmat własnego kulturowego rodowodu, a co za tym idzie i własnych życiowych doświadczeń. Różne grupy kulturowe i osoby mają odmienne cele oraz rozumienie pisma i dlatego rozmaicie na nie reagują.

Irena Majchrzak odwołując się do własnych doświadczeń kulturowych przywołała przykłady zróżnicowanego podejścia do zagadnienia organizacji nauki szkolnej i uczestniczenia w niej dzieci w wielokulturowym Meksyku. Tym, co mogłoby być dla nich „wspólne” w procesie wprowadzania w piśmienność upatruje ona „w imionach własnych uczniów, które mogą zastąpić im elementarzone książki i że za ich pomocą można wprowadzić dziecko w świat pisma, niezależnie od języka, którym się posługuje w swoim domu rodzinnym”¹². Autorka zwróciła uwagę na to, że nauka pisma stanowi pierwszą barierę szkolną (w warunkach mek-

¹¹ A. Skudrzyk, *Czy zmierzch kultury pisma?...*, op. cit., s. 78.

¹² I. Majchrzak, *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 16.

nyańskich), przez którą nie jest w stanie przekroczyć większość dzieci pochodzących z rodzin niepiśmiennych.

Podobny wniosek wysnuwa D. Chwastniewska, która po analizie zawartości podręczników do nauczania zintegrowanego w klasie pierwszej pod kątem przebiegu nauki czytania stwierdziła, że „dzieci, które nie poznały liter w nauczaniu przedszkolnym (...) nie mają szans na opanowanie nauki czytania”¹³.

3.2.1. Pojęcie „inicjacja w świat pisma”

Na jedną z najważniejszych kwestii w rozważaniach nad socjalizacją poprzez naukę czytania i pisania, jaką jest „fenomen pisma” zwraca uwagę Bambi B. Schieffelin i Elinor Ochs. Tym terminem określana jest „każda sytuacja, w której tekst pisany stanowi nieodłączną część natury interakcji uczestników i procesów dokonywania przez nich interpretacji”¹⁴. W celu zrozumienia struktury i znaczenia wskazanego fenomenu dla uczestników nieodzowne jest określenie norm owych interakcji. Ważnym, z punktu widzenia edukacji czytelniczej zagadnieniem jest więc przebieg inicjalnego kontaktu dziecka ze słowem pisany. Słowo „inicjacja” znaczy tyle, co wtajemniczenie, występowanie z inicjatywą lub zapoczątkowanie (czegoś)¹⁵.

Inicjalny kontakt ze słowem pisany nie jest aktem jednorazowym, lecz ciągiem wielu, przede wszystkim bezpośrednich interakcji dziecko – dorośli w trakcie spontanicznych, ale i intencjonalnie organizowanych sytuacji. Występują w nich działania typu instruktazowego, które można opisać jako zachowania w rodzaju „jak to się robi”. Sytuacje „spotykania się” mają charakter interakcji społecznych, w których dorośli pełnią szczególną rolę. Wspierają, strukturują i poszerzają wysiłki dziecka, „aby zrozumieć świat i dlatego stają się jego partnerami w procesie kształtowania drogi jego rozwoju”¹⁶. Oczekiwane są takie rodzaje interakcji, które wydają się mieć

¹³ D. Chwastniewska, *Metoda 101 kroków w nauce czytania*, [w:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon” Sp. z o.o., Gdynia 2008, s. 142-144.

¹⁴ B.B. Schieffelin, E. Ochs, *Socjalizacja języka*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), tłum. A. Brzezińska, G. Lutomski, J. Lorenz, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995, s. 148-151.

¹⁵ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1988, s. 231.

¹⁶ H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), tłum. A. Brzezińska, K. Warchoń, op. cit., s. 151.

szczególny wpływ na rozwój także w zakresie kontaktu z pismem. Nazywa się je Epizodami Wspólnego Zaangażowania (EWZ). Za istotny, pierwszy krok w zaistnieniu EWZ uznaje się ustalenie wspólnego ośrodka zainteresowania. Tylko wtedy, gdy dziecko okazuje zainteresowanie kimś lub czymś (uruchamia „własny program”) dorosły może wprowadzić dodatkowe elementy związane z danym obiektem lub czynnością.

Nauczyciel i dziecko współpracują ze sobą. Ten pierwszy udziela pomocy z zakresu konkretnych składowych procesu czytania (ogólna analiza zadania, analiza danych, tworzenie sieci twierdzeń, rozszyfrowywanie słów, tworzenie makrostruktur)¹⁷, a drugi „za zasłoną literowego szyfru (...) odnajduje pochowane misie, okna, lalki, krzesła, stoły, półki i piłki, jabłka i gruszki. Nagrodą jest satysfakcja, i to satysfakcja o charakterze intelektualnym”¹⁸. Przed/po działaniu obserwujemy zatem uzeńtrzenie reakcji dzieci oraz dorosłych na odczytaną treść.

Wiele dyskusji oscyluje wokół problemu doboru takich sposobów postępowania, aby były one przyjazne dzieciom i zapewniały im sukces w procesie opanowywania czytania¹⁹. Zadaniem inicjalnego kontaktu ze słowem pisanim jest zagwarantowanie tego sukcesu. W akcie „inicjacji” dorosły członek społeczności, pośrednik (zwiększając swoją obecnością prawdopodobieństwo sukcesu) pomaga przejść do społeczności „wtajemniczonych”. Zdarza się, iż dorośli niewłaściwie rozumieją termin „wsparcie”²⁰ i skłonni są działać jako „dawcy”, a do dzieci odnosić się jak do „biorców”. W przypadku inicjowania zaciekawień pismem taka postawa w stosunku do dzieci uznawana jest za mało efektywną. Natomiast inicjowanie zainteresowań czytaniem poprzez rozwijanie „gotowości”²¹ oraz poprzez działania „wprost” w sytuacji wzajemności przynosi o wiele lepsze efekty. Takie postępowanie H.R. Schaffer nazwał „modelem wzajem-

¹⁷ R. Marzano, D.E. Paynter, *Trudna sztuka pisania i czytania*, tłum. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 26.

¹⁸ I. Majchrzak, *W obronie dziecięcego rozumu*, Wydawnictwo „Bliżej Przedszkola”, Kraków 2007, s. 118.

¹⁹ R. Więckowski, *Kontrowersje dotyczące przedszkolnej nauki czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1997, nr 9, s. 523-528.

²⁰ A. Brzezińska definiuje wsparcie jako „(...) udzielanie takiej pomocy i stworzenie takich warunków, by dziecko mogło w pełni wykorzystać swe dotychczasowe doświadczenie (wiedzę, umiejętności) w procesie nabywania nowych wiadomości i umiejętności”, zob.: A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1987, s. 5-6.

²¹ E. Jaszczyszyn, *Wspieranie nauki czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 9, s. 5-10.

ności²². Rozwój dziecka to przecież wspólna inicjatywa samego dziecka i dorosłego, który pełni rolę nauczyciela. Działania, jakie podejmują stają się ich obopólnym przedsięwzięciem.

Rozważając problematykę wprowadzania dziecka w świat pisma jest ona omówiona w dwóch zakresach i aspektach, wzajemnie się uzupełniających – przez J. Papuzińską (aspekt: „inicjacje literackie”²³) oraz – I. Majchrzak (aspekt: „akt inicjacji jako dar pisma”²⁴).

Joanna Papuzińska przenosząc termin „inicjacje literackie” na obszar kontaktów dziecka z książką definiuje go jako „zespół oddziaływań społecznych prowadzących do „pasowania” dziecka na odbiorcę literatury”²⁵. Za początek procesu wrastania dziecka w kulturę czytelniczną uznaje się „inicjalny kontakt” ze słowem pisanym. Drogami (strefami) inicjacji J. Papuzińska nazywa „poszczególne układy kultury, za pośrednictwem których dziecko wchodzi w kontakt z literaturą”²⁶. Z inicjacją literacką w bezpośrednim kontakcie z dzieckiem mamy do czynienia: w strefie rodzinnej, w strefie instytucji wychowawczych, w strefie społeczności rówieśniczej. Strefę instytucji kultury ze szczególnym uwzględnieniem środków masowego przekazu autorka zalicza do tej, w której występuje kontakt pośredni.

Z kolei I. Majchrzak zwróciła uwagę na inicjację, jako wydarzenie zapoczątkowujące wkraczanie osoby niepiśmiennej w świat i kulturę piśmienności (myślenia piśmiennego). Definiuje to ważne dla dziecka wydarzenie jako „przekazywanie w sposób jak najbardziej naturalny” wiedzy na temat pisma. Osoba umiejąca czytać i pisać pokazuje na czym „to” polega. Zademonstrowanie dziecku, jak wygląda w piśmie jego imię²⁷ wzbudza w nim emocje i staje się początkiem jego podążania ku piśmiennemu stylowi poznawczemu. Akt inicjacji, to, jej zdaniem, magiczny gest wprowadzający dziecko w świat pisma i nazywa go „darem pisma”. Irena Majchrzak jest przekonana, że „imiona własne uczniów to znakomity początek”, to inicjacja wprowadzająca w świat pisma w jakimkolwiek

²² H.R. Schaffer, *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), tłum. A. Brzezińska, K. Warchoł, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994, s. 125-149.

²³ J. Papuzińska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.

²⁴ I. Majchrzak, *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 17.

²⁵ J. Papuzińska, *Inicjacje literackie...*, op. cit., s. 6.

²⁶ Ibidem, s. 26.

²⁷ I. Majchrzak, *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, op. cit., s. 21-23.

języku, jeżeli jest to pismo alfabetyczne²⁸. Napisane na kartce (wizytówce) imię dziecka może pełnić jeszcze jedną rolę – określać granice tego, co własne i niewłasne, szczególnie w instytucjach zbiorowego nauczania, wychowania i opieki, jakim jest przedszkole i szkoła.

Zatem znajomość pisma nie jest postrzegana jako zbiór umiejętności technicznych, ale jako „sposób odbierania znaczeń ze środowiska”. Badania prowadzone przez Marilyn Cochran-Smith²⁹ umożliwiły analizę organizacji społecznej i znaczenia tego typu działań. Angażując rutynowo małe dzieci w sytuacje związane z czytaniem i pisanem stawały się one częścią ich interakcji z dorosłymi oraz z innymi dziećmi. Czytanie bajki potraktowano jako negocjacje w toku interakcji, podczas której następuje przyswojenie przez uczestników określonych sekwencji interakcji (prezentacja i mediacja różnych sposobów organizacji opowiadania, wskazywanie różnych sposobów uzyskiwania informacji oraz przekazywania informacji zwrotnych). Dorota Klus-Stańska zwraca uwagę, iż dziecko nadaje znaczenia rzeczywistości w wyniku skomplikowanych sieci wpływów, które tworzą (w ogólnym zarysie): informacje, które uzyskało od nas (to, co mu powiedzieliśmy), jak mu powiedzieliśmy, w jakich warunkach, jakie obowiązywały przy tym „reguły gry”, kto mówił i kto decydował o komunikacji. Tak więc kategoria „świat dziecięcych znaczeń” opiera się na założeniu, że człowiek określa i rozumie rzeczywistość za pomocą znaczeń przy jednoczesnym zanegowaniu przekonania o lustrzanym odzwierciedlaniu świata przez ludzki umysł³⁰. A zatem socjalizację prowadzoną ku opanowaniu mowy pisanej rozważać należy w okolicznościach, których ramy wyznaczają sposoby przekazywania jednostkom informacji i ich negacji, negocjowania i interpretowania oraz sposobu widzenia świata³¹.

3.2.2. Czas inicjacji

Maria Jakowicka sygnalizuje, iż swoistość „edukacji ku dziecku” wynika z wieku, w którym przejawia ono ogromną ciekawość świata (...). Można dziecku „dodać skrzydeł”, rozwijać je i pobudzać do aktywności

²⁸ S. Zagórski, *Czym różni się koń od kota? [Wywiad z Ireną Majchrzak]*, „Gazeta Magazyn”, dodatek do „Gazety Wyborczej” 1998, nr 15 (226), s. 20-23 oraz I. Majchrzak, *Wprowadzenie dziecka w świat pisma*, op. cit., s. 5-20.

²⁹ B.B. Schieffelin, E. Ochs, *Socjalizacja języka*, op. cit., s. 149.

³⁰ D. Klus-Stańska, *Świat dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*, [w:] *Świat dziecięcych znaczeń*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Akademickie Żak”, Warszawa 2004, s. 17.

³¹ B.B. Schieffelin, E. Ochs, *Socjalizacja języka*, op. cit., s. 151.

lub łatwo zranić, zniechęcić, osłabić³². W edukacyjnych dyskusjach na temat dziecięcego potencjału rozwojowego i sposobach jego urzeczywistnienia dominującym wątkiem jest twierdzenie o „wrodzonej obietnicy geniuszu, które prawie każde niemowlę przynosi na świat”³³ oraz świadomość potrzeby udzielania przez dorosłych wsparcia polegającego na zachęcaniu dzieci do „konstruktywnej, zorientowanej na sukces postawy wobec własnych umiejętności i zdolności”³⁴. Glenn Doman³⁵ zachęca do tego, aby jak najwcześniej rozpocząć także naukę czytania – „Jeśli twoje dziecko ma pięć lat, to nauka czytania będzie łatwiejsza, niż gdyby miało sześć. Jeśli ma cztery, łatwiejsza niż gdyby miało pięć, a jeśli ma trzy lata, jeszcze łatwiejsze. Dwanaście miesięcy lub mniej to najlepszy wiek, aby rozpocząć, jeżeli chcesz włożyć najmniej czasu i energii w nauczenie twego dziecka czytania. Dzieci uwielbiają zdobywać nowe umiejętności. Do piątego roku życia głównie tego dotyczy ich cała aktywność”³⁶.

Obecnie lepiej rozumiejąc na czym polega czytanie i pisanie przyjmuje się, iż wiek osoby nie stanowi „magicznej” granicy, która umożliwi bądź nie pozwala na podjęcie działań inicjujących nową formę komunikacji, jaką jest tworzenie się „mowy pisanej”³⁷.

3.2.3. Strefy inicjacji

Rodzina jako strefa inicjacji

W rozważaniach o rodzinnym wspieraniu dziecka sześciolatniego w procesie czytania pragnę zwrócić uwagę na model nazwany przez H.R. Schaffera modelem wzajemności³⁸, w którym przyjął, że rozwój dziecka to wspólne zamierzenie samego dziecka i dorosłego, który pełni rolę nauczyciela.

³² I. Kopaczyńska, A. Nowak-Łojewska, *Obszary wspólnego zaangażowania w edukacji dzieci*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2007, s. 5.

³³ D. Levis, *Jak wychować zdolne dziecko*, tłum. K. Górską-Łazarz, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1988, s. 7.

³⁴ *Ibidem*, s. 7.

³⁵ G. Doman, J. Doman, *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, tłum. M. Pietrzak, Oficyna Wydawnicza Excalibur, Bydgoszcz 1992.

³⁶ <http://nauka.zp.pl/czytanie/teksty.html> [data wejścia 15.07.2007].

³⁷ Zdaniem H.R. Schaffera „tworzenie się mowy pisanej” odnosi się do uświadomienia sobie, że język pisany niesie ze sobą treść i że jest to coś ciekawego.

³⁸ H.R. Schaffer, *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), tł. A. Brzezińska, K. Warchoł, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1994, s. 125-149.

Sytuacje „spotykania się” mają charakter interakcji społecznych, w których dorośli pełnią szczególną rolę. Wspierają, strukturują i poszerzają wysiłki dziecka, „aby zrozumieć świat i dlatego stają się jego partnerami w procesie kształtowania drogi jego rozwoju”³⁹. Oczekiwane są takie rodzaje interakcji, które wydają się mieć szczególny wpływ na rozwój. H. Rudolph Schaffer wskazuje, że EWZ to „jakikolwiek kontakt między dwiema jednostkami (lub większą ich liczbą), podczas którego uczestnicy wspólnie zwracają uwagę na jakiś zewnętrzny temat i wspólnie względem niego działają”⁴⁰. Za istotny, pierwszy krok w zaistnieniu EWZ uznaje się ustalenie wspólnego ośrodka zainteresowania. Tylko wtedy, gdy dziecko okazuje zainteresowanie kimś lub czymś (uruchamia „własny program”) dorosły może wprowadzić dodatkowe elementy związane z danym obiektem lub czynnością.

Dzięki badaniom nad EWZ przeprowadzonym przez B.L. White i in. w domach rodzinnych dzieci w wieku przedszkolnym dowiedzieliśmy się, że: a) zdarzenia były częściej inicjowane przez dzieci niż przez osobę dorosłą (matkę), b) dzieci zwracały się do dorosłego wtedy, jeśli pojawiała się przed nimi interesująca lub trudna sytuacja, c) matka zwykle szybko reagowała, orientowała się, czego dziecko potrzebuje (np. informacji, wsparcia, okazania zachwytu) i dostarczała mu tego, po czym dziecko powracało do aktywności własnej, a matka do zajęcia, które przerwała, d) epizody trwały krótko (od 20 do 40 sekund), ale powtarzały się wielokrotnie w ciągu dnia. Badacze zaakcentowali „niezwykłą umiejętność matek do uczenia „w locie”. Takie zdarzenia według L.S. Wygotskiego przyczyniają się do tego, że dzieci wykonują działania optymalnie (najlepiej) i w sposób zaawansowany rozwojowo. Ponadto jest on zdania, iż zaangażowanie się dziecka w EWZ będzie sprzyjało jego postępowi w rozwoju (przy spełnieniu warunku wielości takich zdarzeń)⁴¹.

W wielu rodzinach w toku strukturalizowanych interakcji z dziećmi rodzice postępują zgodnie z pewną procedurą inicjacyjną⁴². Elizabeth

³⁹ Nazywa się je Epizodami Wspólnego Zaangażowania (EWZ), za: H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako...*, op. cit., s. 151.

⁴⁰ Ibidem, s. 153.

⁴¹ Ibidem, s. 154-155.

⁴² B.B. Schieffelin, E. Ochs zwracają uwagę, iż pierwsze doświadczenia dzieci związane z pisaniem to zazwyczaj te interakcje z opiekunami, w których pojawiają się książki z opowiadaniem i obrazkami. Jednak wpływ wczesnych interakcji na późniejsze nabywanie przez dzieci umiejętności czytania i pisania (w świetle prowadzonych badań) jest sprawą dyskusyjną.

Goldman i C. Ralph Adler zaproponowali następującą listę obszarów oczekiwań i działań rodziców w zakresie uruchamiania procesu tworzenia się mowy pisanej na jej początku⁴³:

1. chęć, aby dziecko czytało: dążenie, żeby było czytelnikiem, pragnienie, by miało wielkie marzenia i żeby te marzenia się spełniły;
2. pomaganie dziecku nauczyć się czytać – pokazywanie mu, że czytania można się nauczyć, pomaganie w znalezieniu książek, które polubi, obserwowanie przez dziecko sytuacji, w której dorosły czyta, wspólne chodzenie do biblioteki, pisanie listów do krewnych (braci, sióstr) i zastępowanie słów mówionych pisanymi, czytanie przed snem;
3. wspólne spędzanie czasu: prowadzenie długich rozmów, omawianie z dzieckiem tego, czym się z nim zajmujemy, formułowanie pytań dotyczących tego, jak spędziło czas oraz zachęcanie dziecka do stawiania pytań skierowanych do dorosłych o to, co je zainteresowało w otaczającym świecie oraz odpowiadanie na postawione pytania w zakresie posiadanej przez dorosłego wiedzy;
4. pomaganie dziecku w usłyszeniu dźwięków w słowach, które wypowiedane są podczas rozmów: stymulowanie słuchu w trakcie gaworzenia i tworzenia słów, pomaganie w odkrywaniu rymów w słowach np. „kotek” i „młotek”, śpiewanie piosenek oraz recytowanie dziecięcych wierszyków.

Ponadto E. Goldman i C. R. Adler wymieniają:

5. okazywanie pomocy w uczeniu się liter⁴⁴: rozpoczynanie poznawania alfabetu od jego pierwszej litery, a kończenie na ostatniej, kojarzenie ich ze znanymi dzieciom obiektami, szukanie liter w otoczeniu, nazywanie ich, ćwiczenie pisania wszystkich liter;
6. pomoc w poznawaniu znaczeń słów: uczenie dziecka, że wszystkie rzeczy mają jakąś nazwę, zapoznanie z nazwami kolorów i nazwami jedzenia, jakie jest konsumowanie przez dziecko i dorosłych, zapozna-

⁴³ E. Goldman, C.R. Adler, *Put Reading First. Helping Your Child Learn to Read – Report of the National Reading Panel National Institute for Literacy*, National Institute of Child Health and Human Development, Department of Education, 2006.

⁴⁴ Pomocnym modelem uczenia się alfabetu jest model mnemotechniczny (pamięciowy), z którego opisem można zapoznać się dzięki lekturze książki B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999, s. 87-97. W celu ułatwienia dzieciom nauki proponuje się m.in. takie planowanie nauczania, aby umożliwić im tworzenie skojarzeń, a utrudnić bezmyślne „wkuwanie”.

- wanie z nazwami zwierząt i rodzajami pogody, uczenie chodzenia, biegania, skakania, zapoznawanie z zasadami gramatyki;
7. wspieranie w ćwiczeniu się w czytaniu: zachęcanie, aby dziecko czytało swoją ulubioną książkę na głos, czytanie jej razem z nim, czytanie jej na zmianę, czytanie jej „na okrągło” (dorosły nie zwraca uwagi na czytanie, dopóki słowa nie brzmią poprawnie – wtedy chwali dziecko);
 8. pomaganie dziecku w zrozumieniu tego, o czym czyta: mówienie mu, żeby opowiedziało o czym czyta – co się stało? Kto to zrobił? Dlaczego? Jak to się skończyło? Rozmawianie o przeczytanej treści, zadawanie pytań o to, co myśli o przeczytanej historyjce i słuchanie odpowiedzi.

Powyższe działania wpisują się pojęcie „nauczanie” (*teaching*) rozumiane szeroko, tj. jako „każdy rodzaj aktywności ze strony osoby, która zamierza ułatwić naukę innej”⁴⁵. Zbieżne z powyższą listą zachowania rodziców przedstawia A. Brzezińska. Rozbudowaną i bardziej szczegółową wersję prezentuje również M. Bogdanowicz i inni autorzy.⁴⁶

Pragnienie, aby własne dziecko czytało nie jest obce żadnemu rodzicowi (dorosłemu), który rozumie, czym jest i jaką rolę pełni we współczesnym świecie umiejętność czytania (ad. 1). Pomimo coraz nowych technologii przekazywania informacji nadal czytanie jest najlepszym źródłem ich uzyskiwania. Walorami tekstu pisanego jest możliwość dowiadywania się o czymś w sposób pośredni, bez konieczności stykania się z opisywanymi rzeczami czy zjawiskami. Sięgając po teksty kompetentnych autorów (specjalistów) wchodzimy w posiadanie wiedzy prawdziwej, aktualnej w danym okresie, sprawdzonej, usystematyzowanej, czy też poddanej pod dyskusję i osąd publiczny. Opisane fakty mają zazwyczaj charakter naukowy. Kopie tekstu (papierowe lub elektroniczne) pozwalają na wielokrotne powracanie do niezmiennych w swojej treści informacji, sprawdzanie źródeł, na których oparto twierdzenia oraz rzeczową analizę, wolną od emocji, jakie pojawiają się nieuchronnie wtedy, gdy słuchamy kogoś bezpośrednio lub oglądamy np. w telewizji⁴⁷. Umiejętność czytania umożliwia także korzystanie z doświadczeń pokoleń, które ode-

⁴⁵ N.L. Gage, *The scientific basis of the art of teaching*, Teachers College Press, New York 1978, p. 14.

⁴⁶ *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, A. Brzezińska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 42; M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, M. Rożyńska, *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2007, s. 19-21.

⁴⁷ F. Król, *Sztuka czytania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982, s. 19-20.

szy. Wreszcie odczytywany tekst uruchamia wyobraźnię. Pozwala ona na przenoszenie się w czasie i miejscu oraz na wcielanie się w postacie bohaterów książek. Bywa, że marzenia o tym, aby stać się kiedyś „takim, jak on” niekiedy się spełniają⁴⁸.

Najlepszym sposobem, aby pokazać dziecku znaczenie czytania jest zdemontowanie mu własnego upodobania do czytania (ad. 2). Trzeba zarezerwować sobie trochę „wolnego czasu” i zaplanować takie sytuacje, w których dziecko będzie miało możliwość obserwowania czytającego rodzica. Sposobem realizacji uczenia się przez naśladownictwo jest zwracanie uwagi dziecka na codzienne czynności, które wykonywane są w domu (w przedszkolu), a wymagające umiejętności czytania (i pisania) takich jak: przygotowywanie potraw (odczytywanie przepisów z książki kucharskiej, zapisywanie ich w postaci obrazków lub zapisu z wykorzystaniem alfabetu)⁴⁹, robienie zakupów (odczytywanie dziecku napisów w sklepach i traktowanie ich jako informacji o miejscu, w którym znajdują się potrzebne nam produkty), oczekiwanie na autobus (odczytywanie rozkładu jazdy, numeru autobusu i jego trasy), podpisywanie imieniem dziecka „jego” krzesła⁵⁰, podpisywanie imionami członków rodziny oraz nauczycieli rzeczy do nich należących (np. biurko, krzesła, teczka), zastępowanie słów (np. nazwy czynności) napisami czy sprawdzanie obecności w przedszkolu⁵¹.

Warto również zapewnić dziecku kontakt z różnymi rodzajami materiałów do czytania. Powinny one leżeć w wydzielonym, dostępnym miejscu – najlepiej na niskiej półce czy stoliku, na które dziecko może łatwo spojrzeć oraz sięgnąć po nie.

Rolą dorosłego jest także okazanie pomocy w znalezieniu książek, które dziecko polubi. Rodzic sięgając do własnych dziecięcych książek oraz poprzez gromadzenie nowych, tworzy rodzinną biblioteczkę. Jest ona najbliższym dziecku źródłem słowa pisanego i czytanego. Prawdziwy i naturalny zachwyt rodzica nad treścią i ilustracjami udzieli się dziecku. Dzieci także są inicjatorami czytania książek. Proszą o przeczytanie wskazanej przez nie książki, chętnie polecają innym rówieśnikom swoje

⁴⁸ K. O. Borchard, *Znaczy Kapitan*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk, 1973, s. 5-13.

⁴⁹ E. Jaszczyszyn, I. Trusiuk, *Zajęcia kulinarne sześciolatków*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 10.

⁵⁰ I. Majchrzak, *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

⁵¹ Zob.: J. Wiosna, *Radość czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 5.

ulubione lektury i z pozytywnym nastawieniem słuchają lektur rekomendowanych im przez kolegów i koleżanki.

Miejszem, które wzmacnia oddziaływania w kierunku kształtowania gotowości do czytania jest biblioteka. Dorosły – czytelnik powinien chodzić tam regularnie razem ze swoim dzieckiem. Jeśli napotka trudności z wyborem książki dla niego, na pewno bibliotekarz coś doradzi. Obecnie także wiele przedszkoli nawiązuje współpracę z bibliotekami szkolnymi, znajdującymi się w pobliżu placówki. Dzieci raz w tygodniu, pod opieką nauczycielki wypożyczają książki dla siebie. Biblioteki i księgarnie kreują także wydarzenia towarzyskie o dużym znaczeniu dla doświadczeń czytelniczych – spotkania z autorami oraz czytanie dzieciom bajek przez dorosłych (aktorów, polityków, rodziców). Perspektywa takiego spotkania jest dobrym pretekstem, aby „wyrazić swoje uznanie dla ulubionego pisarza” i napisać do niego list lub namalować obrazek⁵². Taka czynność jak pisanie listów oraz kartek pocztowych przy okazji świąt oraz urodzin czy imienin członków rodziny to kreowanie sytuacji sprzyjających rozumieniu czym jest słowo pisane i czym się różni od mówienia.

Nie można zapominać o rytuale, jakim jest czytanie przed snem. Czytanie dziecku na głos oprócz takich ważnych powodów jak pobudzanie wyobraźni, rozbudzania zainteresowań czytelniczych, rozwijania zdolności słuchowych, poszerzania słownictwa tworzy więź między czytającym dorosłym a dzieckiem oraz wzmacnia tym samym „wzór” (do naśladowania) dorosłego jako osoby czytającej. Kołysanki śpiewane do snu gwarantują kontakt z tekstem poetyckim.

Słowo „czytanie” w potocznym tego słowa znaczeniu może stać się zrozumięciem dla dziecka, ponieważ zawiera w sobie informację o tym, że czynność ta to nie tylko czytanie napisanego tekstu, ale także odczytywanie śladów zwierząt (przez tropiciela), „czytanie” mapy podczas podróży przez harcerza lub turystę, nut przez muzyka, znaków drogowych przez kierowcę czy pieszego, mimiki i gestów innego człowieka, oglądanie prognozy pogody (mapa)⁵³. Działania dorosłych polegające na modelowaniu sytuacji, w których dziecko może „odczytywać” różnego rodzaju znaki wizualne i sym-

⁵² Zob.: D. Chapman Weston, M. S. Weston, *Co dzień mądrzejsze. 365 gier i zabaw kształtujących charakter, wrażliwość i inteligencję emocjonalną dziecka*, tłum. Z. Czarniecka-Rodzik, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002, s. 33.

⁵³ F. Król, *Sztuka czytania*, op. cit., s. 9.

bole w książkach, które „czyta” dorosłym⁵⁴ czy w sytuacjach życiowych – pozwala na przekonanie go, że czytania można się nauczyć. Zrozumienie, czym jest znak wizualny i symbol jest także krokiem ku czytaniu.

Z kolei rozmawianie ze sobą sprzyja rozwijaniu umiejętności mówienia i rozumienia mowy, poszerzaniu słownika dziecka (ad. 3). Porozumiewanie się z innymi ludźmi polega na odbieraniu komunikatów, zrozumieniu, a także ich nadawaniu. W procesie rozumienia mowy ważnymi elementami są: sprawności językowe, inteligencja ogólna (werbalna) oraz wiedza o świecie. Czytanie jest związane z mową i traktowane jako jedna z jej form (pozostałe to mówienie do kogoś, pisanie i słuchanie). Równoczesne rozwijanie umiejętności mówienia we wszystkich wymienionych wyżej formach przyczynia się do zrozumienia przez dziecko istoty czytania w ścisłym rozumieniu tego słowa. Komunikując się korzystamy ze słów i powiązań między nimi. Słowa zgromadzone są w naszej pamięci⁵⁵. Wraz z wiekiem ten słownik ulega poszerzeniu, a w związku z tym możliwości rozumienia i formułowania wiadomości słownych także zwiększają się. Poszerza się zasób wiedzy, zarówno ten zdobywany z autopsji, jak i z poznawania rzeczywistości w sposób pośredni (słuchanie opowiadań, opinii innych osób, czy treści czytanych dziecku, poprzez oglądanie zdjęć, filmów). Tak więc rozwój sprawności językowej polega na podniesieniu sprawności działania systemu językowego w zakresie fonologii, morfologii i składni oraz podniesienie świadomości przebiegu procesu komunikowania się⁵⁶. Ewa Słodownik-Rycaj proponuje, aby stwarzać takie sytuacje, w których posiadane przez dziecko informacje o procesie komunikowania się mogłyby być w trakcie prowadzonych z nim rozmów przez nie uświadamianie i wykorzystywane. Podczas prowadzonych rozmów dziecko otrzymuje informację, czy jego wypowiedź jest zrozumiała dla słuchacza, i czy wypowiedziane przez nie komunikaty są poprawnie zbudowane. Jeśli dojdzie do wniosku, że tak nie jest, będzie dążyło do ich przebudowania, aby być osobą zrozumiałą dla rozmówcy.

Dorośli zwracają uwagę dzieci na otaczające je dźwięki, w tym dźwięki mowy. W ten sposób okazujemy pomoc dziecku w wysłuchiwanie dźwię-

⁵⁴ D.K. Dickinson, L. Casewell, *Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP)*, „Early Childhood Research Quarterly” 2007, No. 22, p. 243.

⁵⁵ D. Emiluta-Rozya, *Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym*, Centrum metodyczne pomocy psychologiczno-pedagogicznej MEN, Warszawa 1994, s. 7-8.

⁵⁶ E. Słodownik-Rycaj, *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.

ków w słowach, a tym samym w poznawanie przez dziecko dźwiękowej budowy słowa (ad. 4).

Słuch warunkuje proces opanowywania przez dziecko mowy i jest związany z pojęciem „dźwięku”. Każdy dźwięk charakteryzują dwie wartości: częstotliwość, czyli ilość drgań na sekundę, wyrażaną w hercach (Hz) oraz natężenie mierzone w decybelach (dB). Dzięki niemu wysłuchujemy tony i szmery⁵⁷. Percepcja słuchowa mowy (słuch mowny) angażuje trzy rodzaje słuchu: słuch fizjologiczny, muzyczny i fonematyczny.

Dzięki słuchowi fizjologicznemu ucho ludzkie odbiera częstotliwości zawarte w granicach od 16 do 20 000 Hz. Częstotliwości dźwięków mowy znajdują się w pasmach od ok. 100 do ok. 8 000 Hz. Obniżenie słyszalności w pewnym zakresie częstotliwości (niskich, średnich lub wysokich) powoduje niedokładność odbioru tych dźwięków. Dzieci osiągają parametry charakterystyczne dla osoby dorosłej około 13-14 roku życia. Zadaniem dorosłych jest ograniczenie dzieciom dostępu do dźwięków o wysokim natężeniu, gdyż mogą one powodować uszkodzenia słuchu. Chcąc wspomóc dziecko w rozwoju słuchu fizjologicznego wykorzystujemy bodźce niewerbalne. Doskonałym ćwiczeniem będzie rozpoznawanie głosów, ich naśladowanie i rozpoznawanie dźwięków płynących z otoczenia.

Słuch muzyczny rozwija się na podstawie słuchu fizycznego i w wyniku spostrzegania dźwięków mowy. Zawdzięczamy mu różnicowanie dźwięków pod względem wysokości, barwy i następstw potoku dźwięków (tzw. słuch melodyjny). Bawimy się z dziećmi w rozpoznawanie dźwięków wysokich i niskich (np. gdy dziecko słyszy wysoki dźwięk, grany na dziecięcych organkach, podnosi do góry zabawkę, gdy niski – opuszcza ją) i różnicowanie rytmu (np. prezentujemy dźwięki w określonym rytmie – tupanie, stukanie, klaskanie, a dziecko ten rytm powtarza). Nie zapominamy o śpiewaniu dziecku i z dzieckiem piosenek, kołysanek, wymyślaniu melodii do słów i krótkich zdań.

Słuch fonematyczny umożliwia odbiór i różnicowanie dźwięków mowy. Dzięki niemu wysłuchujemy różnicę między głoskami dźwięcznymi a bezdźwięcznymi. Słyszymy, że każdy wyraz dzieli się na głoski – najmniejsze, dające się wyodrębnić, dźwięki mowy, ale także na sylaby. Uczymy się, że zmiana fonemu zmienia znaczenie słowa (np. kot – koń, los – lot, tacka – taczka). Dorosły poprzez dostarczanie wzoru poprawnej

⁵⁷ *Mała Encyklopedia Medycyny*, t. III, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988, s. 1141-1142.

artykulacji umożliwia dziecku ćwiczenie rozpoznawania wymawianych wyrazów, sylab i głosek. Poprawne różnicowanie dźwięków jest niezbędnym warunkiem do poprawnego rozumienia wypowiedzi słownych i dla prawidłowej realizacji dźwięków.

W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym sprawności językowe (umiejętność rozpoznawania dźwięków mowy i manipulowania nimi – czyli sprawność fonologiczna) to nie tyle umiejętność odkrywania fonemu i jego dźwiękowej realizacji w postaci głoski, ile raczej umiejętność manipulowania większymi częstkami brzmieniowymi, czyli rymami (końcówkami wyrazów) czy też zbiegami głosek występujących na początku wyrazów (aliteracjami). Skupianie się na końcówkach słów to pierwszy etap rozwijania świadomości fonologicznej. Dzieciom najłatwiej przychodzi opanowanie umiejętności operowania rymami i aliteracjami. Rozpoznawanie rymów i aliteracji jako częstek fonologicznych pozwala dziecku kategoryzować wyrazy ze względu na podobieństwo brzmieniowe, fonetyczne⁵⁸.

Zabawy z rymami rozpoczynamy od dźwięków i obrazków. Dorosły bawiąc się z dzieckiem wybiera np. słowa jednosylabowe, które łatwo dają się rymować i podejmuje próby wymyślenia słów rymujących się z podanym (np. płot – skot, kot – młot). Nie zapominamy o rymowanych wierszykach (wymyślanych przez dorosłego) i rymowankach – dopowiadankach⁵⁹. Z kolei rymowanki – dopowiadanki to np. wierszyki dla dzieci, w których wskazujemy dzieciom rymy akcentując je podczas czytania lub zatrzymujemy się przed rymującym się słowem, np. „Biega, krzyczy Pan Hilary: Gdzie są moje... (okulary)?” Jadwiga Gorzechowska i Maria Kaczurbina przytaczają wiele przykładów m.in. monologów i tradycyjnych rymowanek – wylicznerek⁶⁰. Często są to teksty o charakterze humorystycznym, a niekiedy wręcz o treści absurdalnej. Dzieci skandują wyliczniki, a pierwszą sylabę prawie zawsze akcentują najsilniej. Wiele zabaw ma od dawna ustaloną formułę monologową, wylicznikową, rymowaną,

⁵⁸ We wstępnej fazie czytania dzieci kojarzą właśnie te częstki fonologiczne jako całości brzmieniowe powiązane z pewnymi kształtami graficznymi – zbiegami liter w wyrazie. Czytanie i pisanie odbywa się dzięki wnioskowaniu przez analogię o nowych słowach na podstawie słów znanych. Oznacza to, że dzieci formułują sobie pewne kategorie słów i gdy zaczynają czytać, łączą poznawane wyrazy w te kategorie na podstawie brzmienia i wyglądu graficznego, co potem wykorzystują w pisaniu.

⁵⁹ J. Silberg, *Nauka czytania przez zabawę*, tłum. R. Waliś, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005.

⁶⁰ J. Gorzechowska, M. Kaczurbina, *Mało nas, mało nas. Polskie dziecięce zabawy ludowe*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.

która zawsze poprzedza daną zabawę. Przykładowo, przed rozpoczęciem zabaw ruchowych lub w ich trakcie dzieci posługują się monologami. Wielokrotnie np. odbijając piłkę o ścianę czy ziemię, podczas skakania na jednej nodze, aż do „skuszenia” (popelnienia błędu ruchowego) skandują⁶¹.

Aliteracje stosowane są np. w formie powtarzających się słów rozporozczynających się tym samym dźwiękiem. Dodatkowymi działaniami proponowanymi dzieciom są: rozmowa o treści obrazka, jaki do tego zdania mogą narysować oraz samo działanie plastyczne⁶².

Opisane postępowanie towarzyszy „tworzeniu się” gotowości (podatności) do czytania, a pedagogika przedszkolna rekomenduje je jako wspomagające dziecko w zrozumieniu tego, czym jest czytanie. Tak więc dzieci dysponują wiedzą o czytaniu zanim zaczną się uczyć jak się czyta.

Przedszkole jako strefa inicjacji

Kolejnym, ważnym dla dziecka i jego dalszej kariery edukacyjnej jest środowisko przedszkolne⁶³. Wraz z koniecznością nauczania się funkcjonowania w nowej dla dziecka grupie – grupie rówieśniczej dziecko „przeorientowuje” siebie na nową osobę – nauczyciela, który po rodzicach staje się dla niego kolejną „osobą znaczącą”. Jego zachowania będą modelować postępowanie dziecka w obszarze czytelnictwa.

⁶¹ „Siała baba mak, nie wiedziała jak. A dziad wiedział, nie powiedział, a to było tak”; „Tęcza pije, nie dopije, kowal bije, nie dobije. Szwaczka szyje, nie doszyje, młynarz miele, nie domiele, stoją worki na niedzielę”. Przed zabawą w chowanego dzieci skandują: „Pał – ka, za – pał – ka, dwa ki – je, kto się nie scho – wa, ten kry – je!”. Inne wyliczanki przedzabawowe, jak dawniej tak i dzisiaj są używane jako wstęp do różnych zabaw np. „Entkiczki pętliczki, czerwone stoliczki! Na kogo wypadnie, na tego bęc!”; „Eks breks, który będzie stary pies? Na kogo popadnie, na tego bęc!”; „Na wysokiej górze rosło drzewo duże, nazywało się apli papli blite blau. A kto tego nie wypowie, ten nie będzie grał”; zob.: J. Gorzechowska, M. Kaczurbina, *Mało nas, mało nas...*, op. cit., s. 9-19.

⁶² Bawimy się także z dziećmi w lubiane przez nie wymyślanie zdań z aliteracjami („Tomek trzyma trzy tarcze”, „Olek ostrożnie ogląda oliwkowe oczy olbrzymiej ośmiornicy”) układając zdania, które zaczynają się od ustalonej formułki („Idziemy do i bierzemy ze sobą”), a puste miejsca uzupełniamy słowami zaczynającymi się tym samym dźwiękiem („Idziemy do parku i bierzemy ze sobą piłkę”), mówiąc zdanie, po to, aby dzieci je powtarzały i aby stopniowo długość zdania ulegała wydłużeniu (nauczyciel: „Siostra Sylwii słucha”, dzieci: „Siostra Sylwii słucha”, nauczyciel: „Siostra Sylwii słucha samych symfonii”, dzieci: „Siostra Sylwii słucha samych symfonii”), organizując sklep z pierwszymi dźwiękami (w sklepie sprzedaje się tylko przedmioty, których nazwy zaczynają się od wybranego dźwięku), zob.: J. Silberg, *Nauka czytania przez zabawę*, op. cit., s. 20-25.

⁶³ E. Jaszczyszyn, *Kierunki przemian w polskim systemie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym*, [w:] *Kierunki przemian w Polsce na rzecz równowagi praca – życie – rodzina*, C. Snarska-Sadowska (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2008, s. 233-234.

Przeobrażeniu ulega także układ dziecko – książka. Joanna Papuzińska wskazuje na następujące czynniki wywołujące zmianę funkcji książki⁶⁴: a) jest własnością grupową, b) dostęp do niej ograniczony jest trybem życia w przedszkolu, c) sposób korzystania obwarowany jest regułami porządkowymi, d) tematyka książek podporządkowana bywa najczęściej porze roku i zdarzeniom w niej występującym, e) książki uznane za „cenne” lub „środek dydaktyczny” pozostawiane są poza zasięgiem ręki dziecka, f) odbiorca jest częścią większego audytorium, znika więc bezpośredni, intymny kontakt z czytającym dorosłym i treścią książki, następuje ograniczenie swobody odbioru. Kontakt ze słowem pisany jest podporządkowywany przede wszystkim zbiorowej organizacji pracy⁶⁵.

Warunki uczenia się zborowego ograniczają własną aktywność dziecka i uczenia się spontanicznego. Sytuacja zaciekawienia jednych dzieci przeciwstawiana jest brakiem zainteresowania pozostałych, nowość tekstu – jego znajomości, lubienie – nielubieniu, chęć podjęcia rozmowy i skomentowania – milczeniu lub zabranii głosu po uzyskaniu pozwolenia nauczyciela. Proponowane działania najczęściej są jednolite dla wszystkich dzieci.

Nie wolno zapominać o właściwej motywacji do działań czytelnicy. Jeżeli otoczenie zachęca do takiej aktywności mówimy o motywacji zewnętrznej. Na przykład, dziecko sięga po książeczkę i odkrywa, że oglądając obrazki dowiaduje się czegoś interesującego dla siebie o świecie. Wówczas jego zachowanie jest umotywowane wewnętrznie. Pochwała nauczyciela za oglądanie książeczek jest motywacją zewnętrzną. W myśl opisanej tu prawidłowości motywowania nauczyciel powinien stwarzać jak najwięcej sytuacji, w których powstaje zadowolenie wewnętrzne z własnego postępowania. Rozwijanie motywacji to także pokazywanie użyteczności umiejętności czytania w życiu codziennym, w tym w grupie przedszkolnej.

Ogólne zasady efektywnego wspierania nauki czytania, o których trzeba pamiętać pracując z dziećmi nad tą umiejętnością to: 1) oboje nauczyciel i dziecko muszą podchodzić do nauki z radością jak do wspianej zabawy. Uczenie się jest nagrodą, a nie karą; 2) warto bardzo wcześ-

⁶⁴ J. Papuzińska, *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 60–61.

⁶⁵ E. Jaszczyszyn, *Wspieranie dziecka sześciolatniego w procesie nauki czytania w warunkach instytucjonalnych*, [w:] *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, Katowice – Mysłowice 2008; E. Jaszczyszyn, *Wspieranie nauki czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 9, s. 5–10; idem, *Rozwijanie umiejętności mówienia*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 11, s. 15–17.

nie rozpoczynać naukę czytania⁶⁶; 3) nauczyciel nie pełni roli kontrolera. W czasie nauki nie sprawdzamy wychowanków! Zamiast sprawdzania musimy zapewnić podopiecznym okazje do rozwiązywania problemów, autokontroli i kontroli wzajemnej; 4) należy pozwolić każdemu dziecku na określanie stopnia trudności zadania poprzez samodzielne jego wybranie lub wybór tytułu, ile dziecko chce wykonać z kilku zaproponowanych przez nauczyciela).

Przystosowując metody wczesnej nauki czytania do warunków przedszkolnych zachodzi potrzeba dokonania pewnych korekt w metodyce nauczania. Dotyczą one: miejsca nauki (dom/przedszkole), czasu nauki (możliwa od 3 roku życia), osoby uczącej (rodzic/rówieśnik i nauczyciel), liczby uczonych dzieci (jedno/zgodnie z liczebnością grupy, lecz indywidualnie i w małych grupach), przyjętego modelu lub modeli edukacji czytelniczej.

Koncepcja „równego startu” (m.in. umiejętności czytania na jednakowym poziomie u wszystkich dzieci) nie oznacza rzeczywistego ujednoczenia poziomu tej umiejętności, ale „udzielanie takiej pomocy i stworzenie takich warunków, by dziecko mogło w pełni wykorzystać swe dotychczasowe doświadczenie (wiedzę, umiejętności) w procesie nabywania nowych wiadomości i umiejętności”⁶⁷. Wyniki uwarunkowane są takimi bazowymi czynnikami jak „historia dziecka w rodzinie” analizowana w aspekcie kulturowym, proces rozbudzania jego zainteresowań czytelniczych przez członków rodziny⁶⁸ oraz „gotowość” dziecka do rozpoczęcia nauki czytania, której można nauczyć⁶⁹. Badania porównujące sposoby użycia języka wyuczonego w domu ze sposobami użycia języka wymaganymi w szkole pokazały, iż „jedynie wtedy, gdy w toku nauki w szkole powstaną powiązania między tradycyjnymi typami mowy i strukturami

⁶⁶ G. Doman – proponuje wiek rozpoczynania nauki d 6 do 36 miesięcy, jest to okres życia, w którym mózg człowieka jest całkowicie otwarty na wszelkie informacje. W tym okresie przyswaja on je bez większego wysiłku. Może nauczyć się czytać łatwo i w sposób naturalny.

⁶⁷ A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1987, s. 5-6.

⁶⁸ E. Jaszczyszyn, *O drodze ku recepcji tekstu – wczesne czytanie sześciolatków w kontekście rozumienia tekstu*, [w]: *Oblicza sztuki dziecka – w poszukiwaniu istoty ekspresji*, K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała (red.), Centrum Ekspresji Dziecięcej, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda w Mysłowicach, Katowice – Mysłowice 2007, s. 78-79.

⁶⁹ *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, A. Brzezińska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987, s. 40.

już opanowanymi, dzieci mogą z powodzeniem brać udział w czynnościach związanych z czytaniem i pisanem”⁷⁰.

W tej części dociekań o wspieraniu dziecka sześciolatniego w procesie czytania, lecz w warunkach instytucjonalnych ponownie kieruję uwagę na model wzajemności H.R. Schaffera⁷¹. W przypadku edukacji grupowej, a z taką mamy do czynienia w przedszkolu, zmniejsza się możliwość interakcji typu jeden na jeden (dorosły – dziecko) ponieważ nauczyciel zmuszony jest obdarzać swoją uwagę jednocześnie większą ilością dzieci. Badania H.R. Schaffera oraz C. Liddelli⁷² nad skutkami konieczności dzielenia uwagi na grupę dzieci (czworo) pokazały m.in., że: a) nauczyciel mówił więcej do grupy dzieci, ale mniej do dziecka będącego członkiem tej grupy, b) zmianie uległ charakter mowy – z rozmowy dotyczącej wspólnej zabawy (w przypadku diady) na kierowanie i radzenie sobie z zachowaniami dziecka, c) przeobrazeniu uległa gotowość dorosłego na udzielanie odpowiedzi na pytania dziecka – z udzielania odpowiedzi na prawie każde pytanie dziecka, akceptowania każdego stwierdzenia i skomentowania prawie każdego działania dziecka (w diadzie) na zignorowanie niemal połowy napływających od dzieci uwag tworzących grupę. Badacze zanotowali ponadto skrócenie czasu trwania Epizodów Wspólnego Zaangażowania (EWZ) w przypadku grupy dzieci w stosunku do EWZ z jednym dzieckiem. Ocenili oni charakter interakcji w grupie jako opartej na sekwencji „włączanie – wyłączenie” a dostępność dziecka do dorosłego jako „niegwarantowaną”.

Powyższe rozważania w żadnym razie nie negują możliwości przedszkola w zakresie stwarzania warunków do pojawiania się EWZ typu diadycznego. Jednak czas i zakres tych epizodów będzie ograniczony ze względu na liczebność grup przedszkolnych ze wszystkimi opisanymi tu konsekwencjami dla jakości kontaktu dorosły – dziecko. Na pewno warto się zastanawiać, jak podtrzymywać EWZ w sytuacjach poliadycznych. Kiedy w przedszkolu pojawiają się działania związane np. z czytaniem powinno to oznaczać dla dorosłego gotowość do kontaktu, w trakcie którego on i dziecko (dzieci) zwracać będą uwagę na zagadnienie związane z czytaniem i wspólnie w tym zakresie działać.

⁷⁰ B.B. Schieffelin, E. Ochs, *Socjalizacja języka...*, op. cit., s. 150.

⁷¹ H.R. Schaffer, *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*, op. cit., s. 125-149.

⁷² H.R. Schaffer, *Rozwój języka w kontekście*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutowski, B. Smykowski (red.), tłum. A. Brzezińska, K. Warchoł, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995, s. 178-179.

Nauczyciele powinni być zachęceni do wykraczania poza tradycyjne podejście do czytania i do korzystania z wyników badań w celu poznania faktów dotyczących procesu rozumienia czytanego tekstu. Uzyskane informacje pozwolą im na podejmowanie zrozumiałych i bardziej celowych decyzji w zakresie modelu organizacji edukacji czytelniczej oraz nauczania czytania. W wyborze modelu zajmowania się czytaniem ważną jest również spójna wizja, jaką posiada nauczyciel⁷³.

Na świecie istnieje tendencja, aby w elementarnej nauce czytania nie realizować wiernie kopii jednego modelu. Przykłada się natomiast ogromną wagę do zapewnienia dzieciom sukcesu w czytaniu korzystając z różnych modeli⁷⁴. Jest to wstępnym warunkiem dla późniejszych dokonań w szkole. Lata od 4 do 7 roku życia to okres krytyczny dla rozwoju czytania. Dzieci, które nauczą się czytać wcześniej są dobrze przygotowane do nauki (pozyskują wiedzę, dzięki czytaniu i czytają w kolejnych latach dla przyjemności czytania). Z kolei dzieci, które borykają się z czytaniem na wczesnych etapach rozwoju tej umiejętności najprawdopodobniej mają deficyty, które mogą być niwelowane dzięki specjalnie dobranym ćwiczeniom⁷⁵. Przeżywają jednak wiele trudnych chwil, a ich wyniki w nauce ulegają obniżeniu. Jest bardzo prawdopodobne, iż z powodu trudności będą ponosić skutki niskiego poczucia wartości nabytego w dzieciństwie. Powiada się, iż „dzieci z trudnościami w czytaniu nie zrobiły zawodu systemowi, ale to system je zwiódł. Dzięki należycie prowadzonej nauce i wsparciu wszystkie dzieci mogą nauczyć się czytać”⁷⁶. Małgorzata Taraszkiewicz proponuje pedagogom, aby przyjęli postawę refleksyjną i zachęca ich do zadania sobie następujących pytań⁷⁷:

⁷³ D. Klus-Stańska i M. Nowicka wskazują, iż zakres pojęcia „strategia zajmowania się czytaniem” jest szerszy niż termin „metoda nauki czytania” i obejmuje warunki, w jakich dziecko przeżywa pierwszy kontakt z książką, a potem go rozwija. Metody z kolei kierują naszą uwagę na konsekwencje ich zastosowania w postaci określonej organizacji zajęć (lekcji). D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2005, s. 21.

⁷⁴ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999.

⁷⁵ M. Bogdanowicz, D. Kalka, G. Krzykowski, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005; P. Zeece, P. Harris, N. Hayes, *Building Literacy Links for Young Children*, „Early Childhood Education Journal”, Vol. 34, No. 1, August 2006, p. 61-65; S.L. Swartz, A.F. Klein, *Reading Recovery: an overview*, [in:] <http://www.sfsud.k12.ca.us/programs/rr/RRoverview.html> [data wejścia: 05.06.2009].

⁷⁶ *Early Reading Strategy. The Report of the Expert Panel on Early Reading In Ontario*, Ontario 2003, p. 7.

⁷⁷ A. Baj, *Nauczyciel*, „Trendy. Internetowy magazyn CODN” 2006, nr 8/12, s. 6.

- KTO – Kim jest twój uczeń?
- CO – Czego chcesz go nauczyć?
- GDZIE/KIEDY – Jaki jest najlepszy kontekst, moment, miejsce?
- DLACZEGO – Skąd wiesz, że to jest ważne? Co to ma dać uczniowi? Co stanie się, gdy będzie to miał?
- JAK – Jak zrobisz, aby do niego dotarło? Jak mu pomożesz? Jak stwierdzisz, że dotarło?

Świat poza rodziną i przedszkolem jako strefa inicjacji

Wraz z pismem pojawiła się nowa jakość kulturowa i cywilizacyjna. Poza rodziną i przedszkolem zaistnieli inni ludzie, inny realny oraz świat wirtualny, w którym również „dzieje się” wiele w zakresie m.in. propagowania kultury piśmienności.

Lista różnorodnych kampanii na rzecz propagowania czytania zawiera coraz nowsze i ciekawsze strategie zarówno dla dorosłych jak i dzieci. Oto niektóre z nich, zaproponowane podczas trwania akcji „Cała Polska czyta dzieciom”⁷⁸:

- a) otwarty dostęp do książek i czasopism (przedszkolna czytelnia w każdej sali),
- b) poznanie różnorodnych gatunków literackich,
- c) uczestniczenie wspólnie z rodzicami w wydarzeniach księgarskich (targi książki, kiermasze),
- d) wizyty w bibliotece połączone z nauką zachowania się w niej,
- e) nawiązanie współpracy z wydawnictwem specjalizującym się w literaturze dziecięcej w zakresie spotkań z autorami tworzącymi dla dzieci; wizyta tak znamienitych gości może stać się okazją do zaproponowania innych działań, rozwijających „gotowość do czytania” np.: przygotowywanie ilustracji do książek, tworzenie portretów bohaterów oraz autorów książek, śpiewanie piosenek z tekstami zaproszonych gości, czy też tworzenie własnej książki – o sobie, noszącej tytuł zawierający imię dziecka,
- f) głośne czytanie dzieciom książek przez samego autora, nauczycieli lub przez rodziców,
- g) rozmowy z bohaterami książek (w formie inscenizacji),
- h) założenie kart bibliotecznych w bibliotece przedszkolnej.

⁷⁸ St.M. Stysiak, *Jak zachęcać dzieci do czytania?*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 2.

Listy rekomendowanych dla danej grupy wiekowej książek są dyskutowane, a poszczególne pozycje podlegają recenzjom oraz są weryfikowane przez fakt ich wypożyczenia lub zakupu⁷⁹. Dysponujemy listami książek przeznaczonych dla niemowląt, przedszkolaków, dzieci w wieku szkolnym, młodzieży⁸⁰.

Inne kampanie, propagujące czytelnictwo a obserwowane przez dzieci związane są ze zmianą sposobów przekazu informacji we współczesnym świecie, a co za tym idzie i dystrybucji książek. Czytelnik poszukiwany jest w supermarkecie, w sieci internetowej, poprzez oferty wysyłkowe oraz medialne akcje typu „Uwolnij książkę” (*bookcrossing*)⁸¹.

Nastawienie i motywacja w oddziaływaniach inicjacyjnych

Dzieci jako członkowie społeczeństwa są poddawani wielu procesom socjalizacyjnym, których celem jest przygotowanie ich do życia i pełnienia różnorodnych ról społecznych. Jednymi z najważniejszych środowisk socjalizujących jest rodzina oraz instytucje – przedszkole, a później szkoła, w których to instytucjach dzieci spędzają niemalą część swojego życia⁸². Osobami, które mają wpływ na nastawienie dziecka do czytania i pisania są rodzice oraz inne „znaczące” dla dziecka osoby, w tym poza rodzicami – m.in. nauczyciele. Dlatego edukacja czytelnicza to nie tylko opanowanie umiejętności czytania (i pisania), ale również umiejętne budowanie pozytywnego nastawienia i motywowanie dzieci do tego, by umiejętność czytania (i pisania) chciały przyswajać i z niej korzystać w różnorodnych sytuacjach społecznych. Rozważając problematykę nastawienia dziecka do nowego dla niego sposobu komunikacji społecznej, jakim jest porozumiewanie się za pomocą pisma zwraca się uwagę na rolę rodziców, jako pierwszych nauczycieli i jednocześnie osób wspomagających ich rozwój. Marta Bogdanowicz, Anna Adryjanek i Małgorzata Rożyńska⁸³ poprzez wypunktowanie konkretnych zachowań dorosłych, wyjaśniły opisowo na

⁷⁹ http://www.calapolskacztytadzieciom.pl/nowa/index.php?page=recenzje_kp [data wejścia: 4.05.2009].

⁸⁰ <http://www.calapolskacztytadzieciom.pl/nowa/kp/zlota/index.html> [data wejścia: 2.05.2009].

⁸¹ <http://www.bookcrossing.pl> [data wejścia: 14.08.2008].

⁸² Szerzej piszę o tym w tekście: *Kierunki przemian w polskim systemie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym*, [w:] *Kierunki przemian w Polsce na rzecz równowagi praca – życie – rodzina*, C. Snarska-Sadowska (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2008.

⁸³ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, M. Rożyńska, *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2007, s. 19-34.

czym polega rola rodzica – pierwszego nauczyciela dziecka i na czym polegają działania sprzyjające pozytywnemu nastawieniu i motywacji dzieci do tego, aby polubiły: a) czytanie, b) rysowanie, malowanie i wykonywanie prac ręcznych, c) pisanie oraz d) poprawnie mówić i porozumiewało się z innymi, e) osiągnęło stabilność emocjonalną to szereg czynności z życia codziennego. Ich wykonywanie nie nastręczy rodzicom trudności, a może zapobiec potencjalnym kłopotom w nauce (szersza charakterystyka tego typu działań w podrozdziale 3.2.3.). Trzeba nadmienić, iż w przypadku zaniedbań środowiskowych rolę rodzica wspierającego dziecko przyjmuje nauczyciel przedszkola (szkoły).

Warto także nieco szerzej przeanalizować problematykę motywacji i motywowania. Jere Brophy⁸⁴ opisuje motywację jako konstrukt teoretyczny, którym tłumaczy się sytuacje wywołania danego zachowania, jego ukierunkowanie i trwanie – w szczególności zachowania nastawione na cel. Jest on zdania, iż zasadnicze cele i strategie motywowania uczniów powinny skupiać się na zachęcaniu ich do angażowania się w pracę na lekcji ze względu, powód uczenia się. Oczekowaną intencją będzie przyswojenie wiedzy lub umiejętności, których opanowaniu ma służyć praca na lekcji⁸⁵. Według W. Okonia motywacja „to ogół motywów występujących aktualnie u danej jednostki. Motywacja może być wewnętrzna lub zewnętrzna. Motywacja wewnętrzna pobudza do działania, które ma wartość samo w sobie; jej przykładem jest zainteresowanie lub zamiłowanie do czegoś. Motywacja zewnętrzna stwarza zachętę do działania, które jest w jakiś sposób nagradzane lub, które pozwala uniknąć kary; w szkole takiej motywacji sprzyja system nagród i kar (np. stopnie, stypendia) oraz cały zbiór przepisów regulujących tok nauki (studiów)”⁸⁶. Z kolei R.E. Franken⁸⁷ podkreśla, iż pomimo sformułowania wielu teorii motywacji (np. behawioralne teorie wzmocnień, teorie potrzeb, teorie celów, teorie motywacji wewnętrznej) wszystkie koncentrują się na przyczynach ludzkiego zachowania, jego kierunkach i wytrwałości w dążeniu do celu. Należy zatem zwrócić uwagę na motywację jako czynnik wpływający na cały proces edukacji, a więc także na organizację inicjacji czytelniczej, przebieg i organizację procesu uczenia

⁸⁴ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2002, s. 17.

⁸⁵ Ibidem, s. 17.

⁸⁶ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 256.

⁸⁷ R. E. Franken, *Psychologia motywacji*, tłum. M. Przyłipiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 24.

się czytania i pisania oraz sytuacje, w których umiejętności te są możliwe do wykorzystania.

Właśnie dlatego w zagadnieniu motywacji watro wejść w szczegóły pod kątem pedagogicznym, rozważając w szczególności motywowanie do nauki, które to „nie ogranicza się do pobudzania (...) zainteresowania nauką i ukazywania wartości tego, czego się uczą [uczniowie]. Trzeba jeszcze wskazać, jak tego mają się uczyć”⁸⁸. Stąd praktyczna rada P.C. Blumenfelda, P. Puro i J. Mergendoller zacytowana przez J. Brophy, a skierowana do nauczycieli, by pamiętali o tym, że aby motywować uczniów do nauki:

- po pierwsze – powinno się **zbliżyć lekcję do uczniów**, umożliwiając im uczenie się i czyniąc materiał lekcji interesującym dla nich,
- po drugie – **zbliżyć uczniów do lekcji**, żądając od nich aktywności poznawczej i stosowania nabytej wiedzy i umiejętności oraz pomagając im w tym.

Powyższe kierunki działań należy rozpatrywać we wzajemnym związku ze sobą. Ważny jest zarówno aspekt zainteresowania proponowanymi treściami, jak i fakt, że uczący się dokonuje we własnym umyśle osobistej rekonstrukcji wiedzy. Uwzględniając rolę czynnika osobistego: poznawczego, emocjonalnego, kulturowo-społecznego traktujemy go jako pośrednika w czynnościach uczenia się⁸⁹.

Proponowane dzieciom działania związane z edukacją czytelniczną oraz teksty służące do czytania z jednej strony powinny mieścić w sobie coś dzieciom bliskiego, znajomego, a z drugiej strony uwzględniać elementy nowe, nieznane, które właśnie dzięki czytaniu dziecko pozna i zrozumie lub staną się dla niego bodźcami, które zachęcą je do działania (np. zdobywania informacji poprzez zadawanie pytań, samodzielne sięgnięcie do innych materiałów czytelnicznych – albumów, gazet, czy poproszenie o pomoc kogoś, kto umie czytać, tworzenie własnej książki)⁹⁰. Równoległe oczekujemy od dzieci aktywności poznawczej i stosowania nabytej wie-

⁸⁸ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2002, s. 162.

⁸⁹ K. Kruszewski, *Wstęp*, [w:] B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999, s. 9.

⁹⁰ Szerzej o tym w m.in.: E. Czerwińska, M. Narożnik, *Słoneczna biblioteka. Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997 czy D. Chwastniewska, *Metoda 101 kroków w nauce czytania*, [w:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon” Sp. z o.o., Gdynia 2008, s. 143-147.

dzy, a wsparcie dorosłego w takiej sytuacji powinno polegać na dobraniu odpowiednich metod uczenia się i nauczania. Krzysztof Kruszewski jest zdania, iż „skoro wiadomo na pewno, czego nauczyć trzeba uczniów, to uporządkowawszy to coś w kategorii (na przykład fakty, pojęcia, zasady, rozwiązywanie problemów, umiejętności intelektualne, umiejętności motoryczne, wartości), można do każdej kategorii dobrać efektywną metodę. (...) Dobre jest wszystko, co pozwoli metodycznie nauczać określonych treści i osiągnąć dane cele dydaktyczne”⁹¹. Wyniki najnowszych badań naukowych poświęconych zagadnieniu motywacji i motywowania poszerzają naszą wiedzę o problemie wzbudzania motywacji wychowanków, lecz zdaniem M. Grondasa umiejętność ta jest jednak „rodzajem sztuki” i nie daje się jak dotąd wyjaśnić drobiazgowo „jak to się robi”. Niemniej jednak zachęca się nauczycieli do przestrzegania pewnych zasad i pamiętania o skutecznych sposobach uzyskiwania wzrostu motywacji u uczniów. Rekomenduje się m.in. następujące działania⁹²:

- skupianie uwagi dzieci na tych aspektach pracy, które są dla nich interesujące, dotyczą ich aktualnych potrzeb⁹³;
- uruchamianie ciekawości wychowanków, ich instynktu eksploracji (jeśli nie będzie tłumiony karami czy niezadowolaniem nauczyciela spowodowanym „nie takimi” pytaniami lub odpowiedziami)⁹⁴;
- stwarzanie możliwości zaspokojenia podstawowych potrzeb przeżywanych przez dzieci w placówce edukacyjnej: akceptacji, pochwały nauczyciela, zaistnienia, sukcesu, potwierdzenia ważności, bycia potrzebnym, a także zwycięstwa w rywalizacji (niezbyt intensywnej, organizowanej raczej w formach grupowych)⁹⁵;

⁹¹ K. Kruszewski, *Wstęp*, op. cit., s. 10.

⁹² M. Grondas, *Rozwijanie umiejętności wychowawczych*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Kraków 2004, s. 40.

⁹³ G. Doman, J. Doman, *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, tł. M. Pietrzak, Oficyna Wydawnicza Excalibur, Bydgoszcz 1992; B.D. DeBaryshe, J.C. Binder, M.J. Buell, *Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing*, "Early Child Development and Care" 1995, Vol. 160, p. 119-131; M. Kochan-Wójcik, *Diagnoza motywów poznawania świata i uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, M. Kochan-Wójcik, A. Krajna, Z. Kuklińska, E. Małkiewicz (red.), Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2002, s. 31-41.

⁹⁴ *Ekologiczna edukacja przedszkolna*, E. Jaszczyszyn (red.) Stowarzyszenie na Rzecz Ekorozwoju Agro – Group, Białystok, 2003.

⁹⁵ S. Zagórski, *Czym różni się koń od kota? Wywiad z Ireną Majchrzak*, „Gazeta Magazyn”, dodatek do „Gazety Wyborczej” 1998, nr 15 (226), s. 21-24;

- uprzedzenie o możliwych trudnościach i jednoczesnym wskazaniu możliwości poradzenia sobie z nimi lub uzyskania wsparcia (możliwość konsultacji)⁹⁶.

Wymienione czynności sprzyjają kreowaniu u dziecka przede wszystkim motywacji wewnętrznej.

3.4. Przegląd metod edukacji czytelniczej

W dalszych rozważaniach skoncentruję się na najczęściej stosowanych metodach edukacji czytelniczej i nauki czytania. Metody edukacji czytelniczej, z jakimi mamy do czynienia w praktyce przedszkolnej, inspirowane są propozycjami metodycznymi takimi, jak m.in.⁹⁷:

1. **Anglojęzyczna metody nauki czytania:** H. Dobrowolska-Bogusławska, *METODY NAUKI CZYTANIA W KRAJACH ANGLOJĘZYCZNYCH ORAZ ICH PRZYSTOSOWANIE DO JĘZYKA POLSKIEGO*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991;
2. **Metoda fonetyczno-literowo-barwna:** B. Rocławski, *NAUKA CZYTANIA I PISANIA*, Glottispol, Gdańsk 1998;
3. **Metoda Dobrego Startu:** M. Bogdanowicz, *METODA DOBREGO STARTU W PRACY Z DZIECKIEM W WIEKU OD 5 DO 10 LAT*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1989;
4. **Naturalna Nauka Języka:** E. Czerwińska, M. Narożnik, *SŁONECZNA BIBLIOTEKA. PRZEWODNIK METODYCZNY DLA NAUCZYCIELI*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997;

⁹⁶ E. Rzechowska, *Pomoc jako czynnik aktualizujący sferę najbliższego rozwoju poznawczego*, „Studia z Psychologii w KUL”, t. 8, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1996; H.R. Schaffer, *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, op. cit.; D. Chapman Weston, M.S. Weston, *Co dzień mądrzejsze. 365 gier i zabaw kształtujących charakter, wrażliwość i inteligencję emocjonalną dziecka*, tłum. Z. Czarniecka-Rodzik, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002.

⁹⁷ Podaję nazwę, pod którą jest znana oraz nazwisko autora, a także wybrany tytuł(y) książki(ek) i krótką charakterystykę. Pierwszą próbą opracowania informacji o metodach stosowanych w polskich przedszkolach jest książka K. Kamińskiej, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999. Ponadto w czasopiśmie pedagogicznych adresowanych do nauczycieli przedszkoli zamieszczano i zamieszcza się artykuły, których treścią są *de facto* opisy postępowania według tychże metod. Również na stronach internetowych i forach nauczycielskich oraz rodzicielskich można odnaleźć informacje na temat każdej z tych metod i literatury, która wspomaga pracę z dzieckiem.

5. **Nauka czytania i pisania zgodnie z metodą M. Montessori:** S. Guz, METODA MONTESSORI W PRZEDSZKOLU I SZKOLE. KSZTAŁCENIE I OSIĄGNIĘCIA DZIECI, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006;
6. **Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta:** H. Semenowicz, NOWOCZESNA SZKOŁA TECHNIK FREINETA, Nasza Księgarnia, Warszawa 1966; H. Semenowicz, FREINET W POLSCE: PRÓBY REALIZACJI KONCEPCJI PEDAGOGICZNEJ CELESTYNA FREINETA W SZKOLE POLSKIEJ, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980;
7. **Odimienna metoda nauki czytania:** I. Majchrzak, WPROWADZANIE DZIECKA W ŚWIAT PISMA, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995 oraz W OBRONIE DZIECIĘCEGO ROZUMU, Wydawnictwo Bliziejprzedszkola, Kraków 2007;
8. **Sojusz metod:** E. Arciszewska, SOJUSZ METOD, „Edukacja w Przedszkolu”, RAABE, Warszawa 1998, cz. C. 3.1;
9. **Symultaniczno-sekwencyjna metoda nauki czytania:** J. Cieszyńska, NAUKA CZYTANIA KROK PO KROKU: JAK PRZECIWDZIAŁAĆ DYSLEKSJI, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, seria KOCHAM CZYTAĆ, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004-2006 oraz KOCHAM UCZYĆ CZYTAĆ. PORADNIK DLA RODZICÓW I NAUCZYCIELI, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007;
10. **Zabawa w czytanie:** G. Doman, J. Doman, JAK NAUCZYĆ MAŁE DZIECKO CZYTAĆ, tłum. M. Pietrzak, Oficyna Wydawnicza Excalibur, Bydgoszcz 1992.

Krzysztof Kruszewski przywołując założenia dotyczące nauczycielskich wnioskowań na temat procesu dydaktycznego przyjmuje za normalną sytuację, w której istnieje wielość metod („wachlarz konkurencyjnych sposobów nauczania”), uznaje ich wpływ na efekty i proces uczenia się oraz akceptuje fakt współtworzenia przez podopiecznych doświadczeń dydaktycznych i zróżnicowanie ich reakcji na daną metodę nauczania⁹⁸. Ewa Arciszewska na podstawie wyników własnych badań formułuje tezę, iż obok autora metody i instrukcji realizacji autorskiej metody istnieje tak wiele sposobów realizacji nowych koncepcji, jak wielu jest jej realizatorów⁹⁹. W zależności od kraju pochodzenia i specyfiki języka autora, dana

⁹⁸ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999, s. 26.

⁹⁹ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 93.

metoda wspiera szeroko rozumianą edukację czytelniczą oraz przyczynia się do opanowania umiejętności czytania i pisania.

Poniżej przedstawiam ich krótkie charakterystyki (sygnalnie), aby mieć wgląd w idee, jakie dzięki nim są możliwe do realizowania. Są one nie tylko sposobami pracy, ale i przedmiotem polemik dydaktycznych na temat strony realizacyjnej modelu edukacji czytelniczej dzieci młodszych niż siedmioletnie i problemu jej skuteczności w odniesieniu tak do wyników w czytaniu, jak i nabywania przez nie kompetencji literackich.

Anglojęzyczne metody nauki czytania

Hanna Dobrowolska-Bogusławska korzystając z własnych doświadczeń nabytych podczas pracy w szkole dla dzieci polskich i w szkole angielskiej podjęła próbę przystosowania anglojęzycznych metod nauczania czytania (globalnych i analityczno-syntetycznych) do warunków klasy polskiej. Nie jest to więc metoda autorska, a raczej przewodnik po wiedzy praktycznej z odniesieniem do metod polskich (odniesienie do *ELEMENTARZA* M. Falskiego). Oprócz wątku dotyczącego problemów pojawiających się w nauce czytania, a wynikających głównie z różnic między pisownią a wymową, przedstawia dyskusje specjalistów oraz ćwiczenia i gry zweryfikowane przez nią w praktyce. Sposoby wykorzystywania naturalnej chęci dziecka do działania, sytuacje, w których mają one możliwość manipulowania napisami i ruch to ważne kwestie dydaktyczne, które ilustruje ćwiczeniami. Zostały one uporządkowane przez H. Dobrowolską-Bogusławską według następującego klucza¹⁰⁰:

- A. ćwiczenia przygotowujące do czytania (spostrzegawczości wzrokowej);
- B. gry i ćwiczenia czytelnicze ćwiczące dziecko w rozpoznawaniu wyrazów i zdań;
- C. ćwiczenia fonetyczne (ćwiczenia na rozróżnianie głosek początkowych, budowanie wyrazów z części);
- D. ćwiczenia wzbogacające wymowę (w tym ćwiczenia w prowadzeniu rozmów i zadawaniu pytań);
- E. głośne czytanie nauczycielki połączone z nauką.

W punkcie F zamieszczono „użyteczne rady praktyczne” odnoszące się do środków dydaktycznych (ich tworzenia i doskonalenia), nagród i wy-

¹⁰⁰ H. Dobrowolska-Bogusławska, *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich przystosowanie do języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 145 i nast.

różnień, sposobów pobudzania i przedłużania uwagi dziecka, czy wykonania prostych materiałów plastycznych).

Metoda fonetyczno-literowo-barwna

W koncepcji Bronisława Rocławskiego podstawę powodzenia programu (glottodydaktyki) wyznacza wiedza lingwistyczna nauczyciela na temat istoty, budowy i rozwoju języka, a także rozwinięty słuch fonemacyjny dziecka.

Bronisław Rocławski przywiązuje ogromną wagę do sposobu uczenia techniki płynnego czytania ze zrozumieniem, a także do kształtowania nawyków czytelnich i świadomości ortograficznej. Uważa on, że naukę czytania należy rozpocząć jak najwcześniej, już w momencie pojawienia się dziecka na świecie. Podstawą czytania jest, jak twierdzi autor, prawidłowa komunikacja rodziców z niemowlęciem. Dlatego też należy jak najwcześniej ćwiczyć artykulację i sprawność języka.

Metoda fonetyczno-literowo-barwna łączy naukę czytania z nauką pisania. „To właśnie poznawanie liter wyzwala u dziecka spontaniczną chęć pisania”¹⁰¹. Zdaniem B. Rocławskiego nauka czytania możliwa jest, gdy będziemy znać dziecko, jego możliwości i kompetencje językowe. Ważne jest również prawidłowe przygotowanie i wiedza lingwistyczna nauczyciela. „Nauka ta bowiem oparta jest na swoistej edukacji językowej dziecka, w której, przechodząc poszczególne fazy poznania języka na płaszczyźnie fonetycznej, doskonalą ono jednocześnie stronę leksykalną i syntaktyczną”¹⁰².

W nauce czytania metodą B. Rocławskiego nie ma podręcznika, są za to zestawy zadań, zabaw i ćwiczeń, polegających na osiągnięciu rozwoju sprawności artykulacyjnej, słuchu fonemacyjnego, oraz analizy i syntezy wyrazów. W celu ułatwienia dokonywania analizy i syntezy głoskowej autor proponuje zastosowanie specjalnych klocków LOGO. Są to klocki, które zawierają cztery warianty każdej litery: wielką pisaną i drukowaną oraz małą pisaną i drukowaną. Odmienność tych klocków od innych polega na tym, że litery pisane są w liniaturze, a każdy klocek ma na dole zieloną podstawkę, dzięki której dziecko uczy się jak prawidłowo go postawić, co znacznie ułatwia wzrokowe przyswajanie kształtu litery. Pełnią one rolę alfabetu ruchomego, jednak przedstawiony na klockach

¹⁰¹ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999, s. 60.

¹⁰² *Ibidem*, s. 61.

alfabet różni się od alfabetu „tradycyjnego”. Koncepcja programu została oparta na 44 literowym alfabecie zawierającym zmiękczenia i dwuznaki. Autor włączył do niego nowe wieloznaki: „ni, si, zi, ci, dzi”, wprowadził również litery: „q, v, x”.

Na początku dzieci poznają alfabet poprzez obcowanie z wszystkimi jego literami. Ma to miejsce w trakcie zabaw, kiedy dzieci wielokrotnie stykają się z klockami, uczą się wyszukiwania takich samych liter i wychwytywania różnic między literami (cech dystynktywnych). W ten sposób w trakcie zabaw dzieci wiążą kształt litery z głoską. W tej metodzie dzieci poznają litery na tle całego alfabetu, a zwrócenie uwagi na różnice w kształcie liter powoduje, że dużo rzadziej są one mylone. Zdaniem autora metody do nauki czytania można przystąpić, gdy dziecko rozkłada wyraz na głoski albo potrafi składać wyraz z głosek. Na początku przebiega to jedynie z wykorzystaniem podstawowych liter alfabetu. Jednak dzięki ćwiczeniom, mającym na celu powiązanie liter z odpowiednimi fonemami dzieci są świadome istnienia drugiej litery w oznaczeniu określonej głoski.

Czytanie wyrazów odbywa się za pomocą techniki, zwanej „ślizganiem się” z litery na literę. Polega to na wydłużaniu głosek trwałych, co ma dać dziecku czas na rozpoznanie następnych liter. Metoda ta służy rozpoznawaniu przez dzieci liter mniej znanych. W miarę postępu w procesie czytania ten czas będziemy stopniowo zmniejszać. Ważne jest również dopasowanie tekstów do poziomu umiejętności dziecka. W miarę doskonalenia czytania metodę „ślizgania się” zastępuje czytanie płynne, a ostatnim etapem nauki czytania jest umiejętność cichego czytania. „Tylko dzieci, które wcześniej opanowały technikę czytania, stają się naprawdę miłośnikami książek i potrafią skutecznie przeciwstawić się kuszącym uwagę dzieci programom telewizyjnym”¹⁰³.

Glottodydaktyka daje ogromną szansę indywidualnego podejścia do dziecka przy jednoczesnym uwzględnianiu prawidłowości związanych z lingwistyczną specyfiką języka polskiego.

Metoda Dobrego Startu

Pierwowzorem tej metody była metoda „Bon Départ”, która została opracowana we Francji. Twórcą tej metody była Théa Bugnet. W pierwotnej wersji miała służyć rehabilitacji i mieć charakter leczniczo-relak-

¹⁰³ B. Rocławski, *Nauka czytania i pisanie*, Glottispol, Gdańsk 1998, s. 9.

sacyjny¹⁰⁴. Dokonana w Polsce przez Martę Bogdanowicz adaptacja tej metody odbiega od francuskiego pierwowzoru. W opracowanej przez siebie wersji przetworzyła strukturę zajęć oraz zmieniła formułę i przebieg ćwiczeń¹⁰⁵.

Metoda Dobrego Startu w profilaktyce ma wielorakie zastosowanie: jako przygotowania dzieci do podjęcia nauki szkolnej, w okresie poprzedzającym naukę czytania i pisania, w celu usprawniania motoryki oraz w procesie usprawniania manualnego młodzieży podejmującej szkolenie zawodowe¹⁰⁶. Metoda ta jest przeznaczona także dla dzieci: które w ogóle nie czytają (ich czytanie to zniekształcone głośkowanie bez dokonywania syntezy i bez zrozumienia treści słowa), nie piszą – pisanie to bezsensowne „zlepki” literowe i które opanowały technikę czytania i pisania na niezadowalającym poziomie. Do grupy, z którą warto pracować tą metodą należą także dzieci, które charakteryzuje: bardzo wolne głośkowanie, nieprowadzące do poprawnej syntezy, opuszczanie, powtarzanie, dodawanie lub zamienianie, przestawianie liter, sylab, a czasem całych wyrazów, zniekształcanie wyrazów wskutek popełniania innych błędów, które mogą występować zarówno w czytaniu jak i pisaniu.

W polskiej wersji jest to metoda słuchowo-wzrokowo-ruchowa, „w której odgrywają rolę trzy elementy: element słuchowy (piosenka), element wzrokowy (wzory graficzne) i motoryczny (wykonywanie ruchów w czasie odtwarzania wzorów graficznych, zharmonizowanych z rytmem piosenki)”¹⁰⁷. Celem Metody Dobrego Startu jest jednocześnie usprawnianie analizatorów: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno – ruchowego. Można wyróżnić jej trzy polskie warianty¹⁰⁸:

1. „Piosenki do rysowania” – jest to zestaw ćwiczeń przeznaczonych dla dzieci najmłodszych, począwszy od 4 do 7 roku życia. Ćwiczenia rozpoczynają się cyklem zajęć, które dają możliwość kontynuacji przez cały okres przedszkolny.
2. „Piosenki i znaki” – jest to kontynuacja pierwszego wariantu i przeznaczona dla dzieci 6-, 7-letnich w celu przygotowania do nauki czytania i pisania, dla dzieci „ryzyka dysleksji” i z opóźnieniem rozwoju.

¹⁰⁴ M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu w pracy z dzieckiem od 5 do 10 lat*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 7.

¹⁰⁵ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, op. cit., s. 91.

¹⁰⁶ M. Bogdanowicz, *Metoda Dobrego Startu...*, op. cit., s. 11-12.

¹⁰⁷ Ibidem, s. 55.

¹⁰⁸ M. Bogdanowicz, D. Szlagowska, *Piosenki do rysowania czyli Metoda Dobrego Startu dla najmłodszych*, Wydawnictwo „Fokus”, Gdańsk 1998, s. 7.

3. „Piosenki na literki” – ostatni wariant, którego celem jest ułatwianie ćwiczenia nauki czytania i pisania skierowany jest do dzieci sześciu- i siedmioletnich oraz uczniów dyslektycznych. Wprowadza polisen-soryczne uczenie się poszczególnych liter alfabetu. W tym wariancie piosenki zostały dobrane w taki sposób, by w tytule i w tekście występował wyraz zaczynający się głoską, zgodną z literą będącą przedmiotem poznania i utrwalania. Rytm piosenki jest dostosowany do struktury litery w powiązaniu z odpowiednią figurą geometryczną. Możliwe jest wówczas odtwarzanie w powietrzu kształtu litery z równoczesnym śpiewem. Tym sposobem zapamiętywanie danego zapisu graficznego litery – kształtu odbywa się w tym samym momencie za pomocą wzroku, dotyku, ruchu.

Wszystkie warianty są od siebie zależne i nawzajem się uzupełniają stanowiąc kolejne etapy pracy stymulacyjno-terapeutycznej, początkowo na materiale Nieliterowym, a następnie na materiale obejmującym litery drukowane i pisane. Istnieje wspólna struktura zajęć dla wszystkich wariantów:

- I. zajęcia wprowadzające – są przygotowaniem do zajęć właściwych, w czasie których dzieci usprawniają koncentrację uwagi, orientację w schemacie ciała przestrzeni, rozwijają kompetencje językowe i motorykę;
- II. zajęcia właściwe (ćwiczenia ruchowe, ćwiczenia ruchowo-słuchowe, ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe) – mają charakter usprawniający i relaksacyjny. Dotyczą treści piosenki, która stanowi podstawę zajęć. W czasie zajęć wprowadzane są ćwiczenia o narastającym stopniu trudności, przez co angażuje się wzrost liczby uczestniczenia poszczególnych analizatorów. Poczynając od zabaw i ćwiczeń ruchowych, oraz ruchowo-słuchowych dochodzi się do ćwiczeń ruchowo-słuchowo-wzrokowych, które najlepiej stymulują rozwój dziecka. Ćwiczenia te „rozwijają percepcję i orientację w przestrzeni oraz koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową, usprawniając motorykę kończyn i pamięć”¹⁰⁹. Na początku dzieci dobierają wzór lub odtwarzają ruchem rytm piosenki. Następnie zostaje wprowadzony wzór graficzny, który dziecko wielokrotnie odtwarza. Ważne jest zachowanie odpowiedniego kierunku, zgodnego z wprowadzoną literą. Od-

¹⁰⁹ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, op. cit., s. 68.

twarzane przez dzieci wzoru zmniejszają się i stają się bardziej skomplikowane;

- III. zajęcia końcowe – są to ćwiczenia wokalnie-rytmiczne i stanowią ostatni element w strukturze zajęć. Mają one na celu zrelaksować zmęczone intensywnymi ćwiczeniami dziecko.

Metoda Dobrego Startu może być wykorzystywana w przedszkolach, szkołach i innych placówkach pedagogicznych, zarówno w postaci pracy indywidualnej, jak i zbiorowej.

Naturalna Nauka Języka

„Naturalna Nauka Języka” to nowozelandzka metoda nauki czytania, komunikowania się i pisania, której twórcą jest Brian Cutting¹¹⁰. Jest ona odbierana nie tylko jako „uczenie się języka, ale przede wszystkim jako edukacja poprzez język, w której jest on środkiem komunikacji i instrumentem myślenia”¹¹¹. Istotą czytania w tej metodzie nie jest technika czytania, ale czytanie ze zrozumieniem. Wykorzystuje się w niej sytuacje edukacyjne, naturalną chęć do zabawy, ciekawość poznawania otoczenia po to, aby wprowadzić dzieci w świat pisma. Tak więc punktem wyjścia w tej koncepcji są dziecięce doświadczenia, pozwalające im poznać związek między pismem a znaczeniami znajdującymi się w umyśle. Celem metody jest wyrabianie motywacji do komunikowania się, czytania i kreślenia symboli graficznych w oparciu o książeczki z serii „Słoneczna Biblioteka” w trakcie różnego rodzaju aktywności dziecka.

W naturalnej nauce języka nauka czytania i pisania przebiega w trzech etapach¹¹²:

- zapoznanie dziecka z całością, którą jest cały tekst, zdanie, wyraz,
- zapoznanie dziecka ze szczegółami: budową zdania, litery, znaków interpunkcyjnych,
- przechodzenie do budowania całości z wykorzystaniem zdobytej wiedzy.

Punktem wyjścia jest cały tekst, który jest krótki i prosty, zrozumiały i o atrakcyjnym kontekście. Dzieci uczą się czytając książeczki, teksty

¹¹⁰ <http://www.wrzesnia.pl/przedszkola/nr6/page3.html> [data wejścia: 2.08.2009].

¹¹¹ E. Czerwińska, M. Narożnik, *Słoneczna biblioteka, Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 7.

¹¹² T. Młodzińska, *Czytanie a naturalna nauka języka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1995, nr 1, s.31.

wierszy i piosenek. Czynią to w sposób globalny, poprzez wzrokowe zapamiętywanie całych wyrazów.

Materiałem, który ułatwi dziecku w wieku przedszkolnym przedzieranie się przez tajniki nauki czytania jest seria książeczek „Słoneczna Biblioteka”. Zawierają one historyjki, pozwalające wprowadzić temat i nowe struktury językowe, oraz go utrwalić.

Jednym z celów naturalnej nauki języka jest kształtowanie od początku czytelniczych gustów. W różnych momentach dziecko zdecyduje samo jaką historyjkę wybierze. To ważna umiejętność wyboru tego co dobre i ważne dla dziecka oraz tego, co ważne w ogóle¹¹³. Istotą tych książek jest obraz, który powinien być zgodny z tekstem, ponieważ podstawą czytania jest kojarzenie obrazu z fonemem i jego zapisem graficznym. Nauczyciel powinien dokonać takiego wyboru treści, która sprawi, że dziecko po krótkim czytaniu odniesie sukces, czyli będzie potrafiło „samodzielnie czytać”, chociaż w rzeczywistości takiej umiejętności jeszcze nie posiada.

Czytanie nie powinno zanudzać dzieci, powinno je ciekawić i zachęcać do samodzielnego dalszego sięgania po książeczkę. Przechodzenie przez kolejne etapy doprowadzają dziecko do samodzielnego czytania i pisania. W procesie nauki czytania i pisania występują równoległe następujące rodzaje czytania i pisania¹¹⁴: czytanie wspólne, zespołowe, indywidualne, czytanie dzieciom oraz pisanie wspólne, samodzielne i pisanie dzieciom.

Czytanie wspólne – ma na celu zainteresowanie treścią, poznanie jej i przyswojenie, a więc zrozumienie przez dziecko czytanego tekstu. Jest to więc omówienie książki (jej tytułu, okładki, ilustracji), ale bez wyjawiania dzieciom treści opowiadania. Jest prowadzone wspólne, ale może odbywać się nie tylko z całą grupą, lecz z kilkoma osobami lub indywidualnie. Po uprzednim, głośnym, z odpowiednią intonacją i mimiką przeczytaniu tekstu przez nauczyciela następuje odpowiadanie na pytania sprawdzające rozumienie, a także wspólne przeczytanie tekstu.

Czytanie zespołowe – dotyczy małej grupy i towarzyszy mu wyszukiwanie wyrazów, powtarzających się struktur zdaniowych. Do podstawowych kryteriów, jakie uwzględniane są przy grupowaniu należą: zainteresowania dziecka, możliwości percepcyjne dziecka znajdującego się na odpowiednim poziomie rozwoju, różnice wiekowe. „Podczas czytania zespołowego nauczyciel musi dostrzec możliwości i potrzeby dzieci, aby

¹¹³ J. Chrzanowska, „Słoneczna Biblioteka”, *Zeszyt metodyczny nr 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 5.

¹¹⁴ T. Młodzińska, *Czytanie a naturalna nauka języka*, op. cit., s. 32.

odpowiednio ukierunkować swój sposób pracy z dzieckiem, tzn. dobrać książki, metody, materiały”¹¹⁵. Dzieci w grupie dopingują się nawzajem, pomagając sobie w pokonywaniu trudności, a bliski kontakt emocjonalny umożliwia im szybsze nabywanie umiejętności i harmonijny rozwój intelektualny. W zależności od czynionych przez dzieci postępów i wykazywanych potrzeb, nauczyciel zmienia skład grupy. Czytanie to jest pomostem między czytaniem wspólnym a indywidualnym.

Czytanie indywidualne – polega na stwarzaniu dziecku możliwości do czytania spontanicznego dowolnie wybranej pozycji (teksty wierszy, piosenek, podpisy pod pracami, rymowanki, gazety i inne) o dowolnej porze. Każdego dnia nauczyciel powinien pracować indywidualnie z dzieckiem, pomagając mu w pokonywaniu trudności, jakie niesie nabywana umiejętność.

Czytanie dzieciom – to czytanie różnorodnych książek, zarówno dostępnych w przedszkolu, jak i przyniesionych przez dzieci.

Dwie środkowe formy pracy są dominujące, a na podstawie prowadzonych obserwacji, dzieci są dzielone na małe zespoły.

Pisanie – jest integralną częścią naturalnej nauki języka. Umiejętność pisania jest traktowana przez dziecko jako jeszcze jedna możliwość przekazywania informacji, a także sposób wyrażania własnych myśli. W metodzie dzieci mają do czynienia z:

- pisaniem wspólnym,
- pisaniem samodzielnym,
- pisaniem dla dzieci.

„Naturalna nauka języka to przede wszystkim specyficzny sposób organizacji oddziaływań edukacyjnych sprzyjających zdobywaniu przez dziecko określonej wiedzy i potrzebnych mu umiejętności zgodnie z jego poziomem rozwoju oraz zainteresowaniami”¹¹⁶. W pracy tą metodą kładzie się nacisk na indywidualne podejście do każdego dziecka, gdyż założeniem naturalnej nauki języka jest wspomaganie chęci do nauki oraz tworzenie podstaw do wyłaniania się umiejętności pisania i czytania.

Dużą rolę w omawianej koncepcji odgrywają „kąciki edukacyjne”. Mają one niezwykle znaczenie, ale i nieco odmienny charakter. „Organizując środowisko materialne należy pamiętać, by stwarzało ono okazję do

¹¹⁵ Ibidem, s. 32.

¹¹⁶ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, op. cit., s. 81.

aktywnego, twórczego działania (...)”¹¹⁷. Do podstawowych kącików w nauce naturalnej metody języka należą: kącik alfabetyczny, matematyczny, plastyczny, pisania, książki, grafoskop, „karty poetyckie”, „rymowanki”, „czytanie dookoła sali”, „czytanie w kąciku słuchania”, kącik przyrody, „kącik dużej książki”, tablica wiadomości.

W kąciku bezpośrednio związanym z czytaniem znajdują się pomoce, które kształcą analizę i syntezę wzrokową, np. litery magnetyczne, rozsypanki wyrazowe. Ciekawym rozwiązaniem jest kącik „czytanie dookoła sali” tutaj dziecko ma kontakt z tekstem w każdej sytuacji. Mogą to być wskazówki, napisy, podpisy. Kąciki te są tworzone przy aktywnym udziale dzieci. Takie dyskretne kierowanie działalnością dziecka w określonym kąciku może przynieść mu zadowolenie i rozwijać jego aktywność twórczą.

Koncepcja naturalnej nauki czytania to przede wszystkim specyficzny sposób organizacji oddziaływań edukacyjnych oraz sytuacje okazjonalne sprzyjające zdobywaniu przez dziecko określonej wiedzy i potrzebnych mu umiejętności zgodnie z jego poziomem rozwoju oraz zainteresowaniami. Ale praca nie powinna być ograniczona ramami czasowymi, czy przestrzennymi. Indywidualna nauka pozwala spełnić założenie koncepcji, która ma na celu wspomaganie ochoty do nauki oraz tworzenie podstaw do wyłaniania się umiejętności czytania¹¹⁸.

Nauka czytania i pisania w metodzie M. Montessori

W systemie Marii Montessori pozostawia się dzieciom wiele swobody. Zadaniem nauczyciela jest tworzenie warunków do podejmowania aktywności i wspierania działań dziecka bez nadmiernego narzucania się mu. Wykluczona jest interwencja nauczyciela w sytuacji, kiedy dziecko posługując się materiałami sensorycznymi popełni błąd, ponieważ błąd jest przyjmowany przez dzieci jako informacja, a nie coś, czego należy za wszelką cenę unikać. Konstrukcja i struktura materiałów sensorycznych oraz sposób ich wykorzystania sprzyja m. in. realizacji celu pośredniego takiego jak przygotowanie dzieci do nauki czytania, pisania¹¹⁹.

¹¹⁷ E. Czerwińska, *Kąciki zainteresowań w naturalnej nauce języka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1995, nr 1, s. 34.

¹¹⁸ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, op. cit., s. 81.

¹¹⁹ S. Guz, *Materiały sensoryczne Montessori i ich znaczenie dla rozwoju dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 5, s. 10-11.

Maria Montessori umiejscawia wrażliwość na pisanie i czytanie pomiędzy 3 a 6 rokiem życia. Dziecko w tym okresie ma zdolności do myślenia symbolicznego, tzn. interesuje się znakami i ich znaczeniem, tak samo jak słowami i ich sensem. Według koncepcji Montessori nauka pisania poprzedza naukę czytania. Nauka pisania obejmuje trzy etapy, które mają za zadanie¹²⁰: 1) wprowadzenie w ruch mechanizmu mięśniowego, 2) wywołanie obrazu wzrokowego i mięśniowego liter oraz III. zapamiętanie ruchów niezbędnych przy pisaniu danej litery, składnie wyrazów.

Ćwiczenia przewidziane w etapie 1 polegają na poprawnym chwytniu przedmiotów (np. chwytnie trzema palcami tzw. palcami do pisania główek drewnianych cylindrów), na obwodzeniu palcem kształtów przedmiotów, na odrysowywaniu kształtów (np. metalowe matryce – umożliwiają właściwe trzymanie i prowadzenie kredki), zakreskowanie powierzchni – dziecko trzyma się pewnych granic, wyczuwa siłę i kierunek pracy ręki.

Na fundamencie nauki pisania odbywa się nauka czytania. Decydującym krokiem jest zapoznanie dzieci z literami pisanymi, co odbywa się w etapie 2. Do tego celu służą litery wycięte z szorstkiego papieru naklejone na drewniane tabliczki. Wykonuje się to w następujący sposób¹²¹:

1. skojarzenie postrzegania zmysłowego i znaków pisma;
Nauczycielka pokazuje, a następnie pisze po szorstkiej literze i ją nazywa¹²². Dziecko jest wówczas obserwatorem i słuchaczem. Wykonuje te same czynności, co wcześniej nauczycielka;
2. percepcja (porównywanie i rozpoznawanie liter po usłyszeniu jej nazwy);
Przed dzieckiem rozkładane są litery, a nauczyciel prosi o podanie konkretnej litery (która to litera „A”?) Rezultatem takiego powtarzania jest wzmocnienie i utrwalenie znajomości liter;
3. wymawianie;

¹²⁰ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, op. cit., s. 94.

¹²¹ Ibidem, s. 94.

¹²² Szorstkie litery (ang. *sandpaper letters*) to jeden z podstawowych materiałów w edukacji językowej w metodzie Montessori. Kiedy autorka odkryła szorstkie litery była zdziwiona łańtwością z jaką dzieci uczą się pisać i czytać. Wystarczy tylko dać im możliwość dotykania palcami szorstkich liter alfabetu, by dokładnie poznały one ich kształty. Bardzo dobrym sposobem poszerzenia pracy z literami szorstkimi jest rysowanie symbolu w piasku czy kaszy miennej rozsypanych na tacy. Szorstkie litery są jednym z najbardziej nowatorskich materiałów Montessori. Są kluczem do świata słów. Dzięki nim pisanie i czytanie znajduje się w zasięgu każdego dziecka (za: <http://www.bycrodzicami.pl/materialy-montessori/szorstkie-litera> [data wejścia: 3.07.2009]). Litery te są prezentowane dziecku w wieku od 3-3,5 do 4 lat.

Nauczyciel prosi o podanie nazwy (zadaje pytanie dziecku o nazwę litery – co to jest?), a ono podaje odpowiedź. Dokonuje się w ten sposób skojarzenie centrum wizualnego z motorycznym.

W etapie 3 dzięki różnym odmianom alfabetu ruchomego dziecko może analizować i układać wyrazy oraz przyporządkowywać je odpowiednim przedmiotom. Nie musi tych wyrazów odczytywać¹²³. Na tym etapie ważne jest rozpoznawanie liter poznanych wcześniej na literach szorstkich, analiza poszczególnych głosek i dobieranie właściwych liter. Nauczyciel wymawia wyraźnie słowo, akcentując pierwszą głoskę, a dziecko wybiera literę. Następnie ponownie wymawiając słowo akcentowana jest kolejna głoska itd. To ćwiczenie rozwija umiejętność analizy oraz umożliwia skojarzenie dźwięku z literą (czytanie dźwięków).

Czytanie, rozumiane jako umiejętność rozpoznawania wyrazu złożonego z ruchomych liter i podanie jego znaczenia wystąpi z chwilą umiejętności syntezy liter w wyrazy. Podstawowym ćwiczeniem dla tego momentu jest zabawa z tzw. koszyczkiem językowym. „Koszyczkiem językowym” może być pudełko lub koszyczek wiklinowy, w którym znajduje się kilka przedmiotów, których nazwa zawiera prostą pisownię. Dobór przedmiotów zależy od liter, z jakimi dziecko wcześniej już się zapoznało pracując z szorstkimi literami i ruchomym alfabetem. Takich koszyczków powinno być kilka, aby uwzględnić wszystkie litery alfabetu pomijając dwuznaki i zmiękczenia, gdyż do tego służą inne pomoce. Proces czytania przebiega według ustalonego schematu¹²⁴:

- pokazanie dziecku zapisu graficznego nazwy przedmiotu, który jest mu znany,
- wymawianie przez dziecko kolejno głosek, lecz bez zrozumienia treści (powtarzanie ich tak długo, aż zrozumie),
- po przeczytaniu ze zrozumieniem położenie kartki z napisem na właściwym przedmiocie.

W celu opanowania umiejętności czytania ze zrozumieniem (czytanie absolutne) stosowane są gry i zabawy. Dzięki nim dziecko czyta ze zrozumieniem nie tylko wyrazy, ale i zdania.

Częścią kształcenia mowy w koncepcji Montessori jest wychowanie literackie. Ogromną wagę przywiązuje się w nim m.in. do biblioteki,

¹²³ M. Montessori uważała, że dziecku jest łatwiej składać wyrazy z poszczególnych liter niż czytać.

¹²⁴ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, op. cit., s. 95.

w której wszystkie książki znajdują się w zasięgu ręki dziecka. Ich ułożenie regulują następujące wskazówki:

- dla dzieci, które potrafią czytać opowiadania powinny się znajdować na najwyższej półce, poniżej zaś książki uporządkowane według wartości materiału czytelniczego, tj.:
- z jednym zdaniem na stronie,
- z pojedynczymi wyrazami na stronie,
- na samym dole książki obrazkowe.

„Wszystkie stojące na półkach wydawnictwa powinny być wartościowe pod względem treści, mieć dobrej jakości ilustracje i oprawę. W trosce o chłonny umysł dziecka w klasie Montessori dostępne powinny być książki oparte wyłącznie na sprawdzonych informacjach o świecie we wszystkich jego aspektach; ważne jest podawanie dzieciom nazwisk autorów. Nauczyciel powinien zadbać o wyćwiczenie u dzieci sprawnego przewracania stron bez ich niszczenia¹²⁵.

Nowoczesna Szkoła Francuska Technik Freineta

Celestyn Freinet wiele uwagi poświęcał problematyce procesu wychowywania małego dziecka. Był zdania, że dzieci od 4 do 6 roku życia powinny wychowywać się w przedszkolu. Jego filozofia edukacyjna doskonale opisuje specyfikę przedszkola jako instytucji, na terenie której (zgodnie z prawidłowościami rozwojowymi dzieci) oddziaływania wychowawcze realizowane są poprzez: „doświadczenia poszukujące”, zainteresowanie dzieckiem i jego potrzebami, zamiłowaniem do działalności odkrywczej i twórczej oraz tworzenie przez nauczyciela klimatu wzajemnego zaufania, który sprzyja wzajemnemu dialogowi dziecka z otaczającym je środowiskiem. Proponuje wprowadzenie w przedszkolu „naturalnej metody czytania”, która dotyczy aspektu językowego, ale i uwzględnia jej społeczny charakter¹²⁶. Wskazywał, iż podczas prowadzenia nauki czytania należy zwiększać zakres doświadczeń dzieci i jego kontaktów społecznych. W ramach „naturalnej nauki czytania” wyróżnił on następujące etapy¹²⁷:

¹²⁵ B. Ciszewska, *Nauka czytania w przedszkolu wg koncepcji M. Montessori*, [w:] <http://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4305> [data wejścia: 5.08.2009].

¹²⁶ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, op. cit., s. 95.

¹²⁷ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 101; K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, op. cit., s. 96.

- konstruowanie krótkiego, swobodnego tekstu przez dzieci i jego zapis przez nauczyciela na tablicy,
- wielokrotne czytanie globalne zdaniowe lub wyrazowe zapisanego tekstu,
- powielanie tekstu przy pomocy druku z równoczesnym indywidualnym dokonywaniem analizy wzrokowej (podział wyrazu na litery w trakcie wyboru liter z dostępnego zestawu zecerskiego) i syntezy (składanie wybranych liter w wyraz)¹²⁸,
- odszukiwanie w wydrukowanych przez siebie i inne dzieci wyrazach elementów wspólnych w odniesieniu do dźwięków, kształtu litery lub sylaby,
- próby samodzielnego konstruowania słów na podstawie obserwacji znanych elementów.

Podstawową formą pracy jest mały zespół, którego członkowie po wydrukowaniu tekstu otrzymują egzemplarz gotowego opowiadania. Przechowują je w zeszytach nazywanych „książkami życia”.

Z wydrukowanych kartek tworzone są również gazetki (technika gazetki szkolnej), które wysyłane są do korespondentów (technika korespondencji). Korespondencja między przedszkolami (materiały piśmienne, audialne) pozwala na zawiązywanie kontaktów, a jednocześnie w sposób naturalny motywuje dzieci do opanowania techniki czytania i pisania, koniecznej dla przekazywania swych myśli, pytań i odpowiedzi rówieśnikom. Pozostałe materiały są gromadzone w teczkach (np. teczki zagadnieniowe), aby móc je wykorzystać do innych celów. Innymi technikami wykorzystywanymi w przedszkolu są m.in.: wycieczki, planowanie pracy wspólnie z dziećmi na okres tygodnia, samorodne inscenizacje, ekspresja artystyczna. Ewa Arciszewska¹²⁹ sygnalizuje fakt wykorzystywania w przedszkolach (w ramach części „doświadczeń poszukujących”) fiszek autokorektywnych, służących w myśl zamysłów C. Freineta samodzielnej pracy ucznia w szkole. Nie przewidywał on wprowadzania ich do przedszkola.

¹²⁸ Przykładem wykorzystania współczesnej technologii informatycznej w realizacji techniki swobodnego tekstu jako szczególnej formy ekspresji słownej, mówionej lub pisanej (oprócz zabawy słowem, rymowanek) są opowiadania dzieci zapisane przez nauczyciela lub zapisane przez dzieci na komputerze, inspirowane obrazkiem, piosenką, bajką, tekstem literackim, a przede wszystkim ważnymi wydarzeniami z życia dziecka.

¹²⁹ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, op. cit., s. 102.

Autor zachęca do akceptacji spontanicznych uwag dzieci, ale radzi wykorzystywać je dopiero wtedy, gdy większa grupa dzieci dojdzie do tych samych rezultatów na podstawie własnego doświadczenia. Rekomenduje ponadto otaczanie opieką indywidualną tych dzieci, które wyprzedzają pozostałe, ale przestrzega przed narzucaniem całej grupie tempa właściwego jednostkom.

Odimienna metoda nauki czytania

Metoda Ireny Majchrzak, określana zamiennie jako „wprowadzanie dziecka w świat pisma” lub „metoda odimienna”¹³⁰. Jest jedną z alternatywnych propozycji w stosunku do tradycyjnego modelu nauki czytania. Jest ona ciekawa i niestresująca dla dzieci, a jednocześnie przynosi satysfakcję nauczycielowi. W pracy tą metodą dzieci poznają świat pisma dzięki własnej ciekawości. Ciekawość tę wyzwalają nowe sytuacje i zadania, które proponuje nauczyciel. Dzieci są też motywowane aktywnością kolegów. Zaletami tej metody są dowolność i dobrowolność podejmowania proponowanych zadań, a także miła atmosfera podczas pracy bez rywalizacji i współzawodnictwa.

Autorka uważa, że pierwszym krokiem we wprowadzeniu dziecka w świat pisma powinno być zapoznanie go z wyglądem i literami własnego imienia. Podkreśla również, że „od samego początku dziecko wchodzi w świat pisma jako w świat znaczeń, a nie izolowanych liter”¹³¹. Nie podaje sztywnej granicy wiekowej, kiedy należy rozpocząć kształtowanie umiejętności czytelnicych, zależy to jedynie od możliwości, a przede wszystkim, zainteresowania i ciekawości poznawczej samego dziecka. Zdaniem autorki rozumienie słowa powinno wyprzedzać umiejętność jego rozszyfrowania, bo „to nie litery się czyta, tylko sens”¹³². Umiejętność głoskowania będzie wynikiem czytania, a nie jego warunkiem, dlatego w metodzie tej brak jest analizy i syntezy słuchowej, a czytanie globalne występuje w bardzo ograniczonym zakresie.

¹³⁰ Myślenie o sposobach wprowadzania dziecka w świat pisma pojawiło się w życiu zawodowym I. Majchrzak jako konsekwencja wieloletniej pracy w Meksyku. Autorka, na podstawie własnych doświadczeń proponuje zmiany w metodach nauczania początkowej nauki czytania i pisania. Fakt, że I. Majchrzak jest socjologiem z wykształcenia, a opisywaną metodę wypracowała ucząc dzieci indiańskie i dorosłych analfabetów czyni jej podejście do organizacji nauki czytania i pisanie małych dzieci warte zainteresowania i wprowadzania.

¹³¹ I. Majchrzak, *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 18.

¹³² *Ibidem*, s. 52.

Według koncepcji I. Majchrzak nauka czytania rozpoczyna się od czytania globalnego własnego imienia dziecka. Dlatego też autorka imię dziecka uczyniła słowem otwierającym świat pisma. Jest to słowo – klucz, za pomocą którego dziecko w sposób dla siebie najłatwiejszy i najbardziej naturalny, odkrywa alfabetyczną strukturę pisma, czyli relację znaczeniową między literą a głoską. Tak, więc nauka czytania rozpoczyna się od czytania globalnego własnego imienia dziecka, ze względu na ogromny związek emocjonalny z własnym imieniem i subiektywne odczuwanie jego ważności przez samo dziecko, czyli od aktu inicjacji. Jest to obrzęd nazwany przez I. Majchrzak „wręczaniem imion” lub „darem pisma”. Polega na stworzeniu wizytówki dziecka, przedstawiającej jego imię. Odbiera ono ten przekaz w ten sposób, że samo może być „napisane” i „przeczytane”, że samo niejako składa się z liter. W tej formie zostaje wprowadzone w krąg komunikacji, którego narzędziem jest pismo.

„Poznanie wszystkich liter alfabetu następuje poprzez prezentacje kolejno każdej z nich. Każdego dnia podczas zabawy dziecko poznaje inną literę”¹³³. Litery w czarnym kolorze, należy umieścić na jasnej ścianie tak, aby przyciągały uwagę dziecka. Ważne jest, by nie odpytywać z poznanych liter i wiadomości. Autorka koncepcji twierdzi, że dziecko z czasem samo przyswoi to, co najbardziej je interesuje i użyje w zabawie.

Kolejny etap nauki to „targ liter”. Polega on na wymianie z innymi poszczególnych liter zawartych we własnym imieniu. Szereg zabaw w tym etapie pozwala dziecku skojarzyć dźwięk (głoskę) z jej znakiem graficznym (literą).

„Gra w sylaby” to etap ćwiczeń odnoszący się do powolnego przejścia do czytania ze zrozumieniem. W zabawie istotne jest stworzenie takiej sytuacji, w której dziecko nawet przy powolnym rytmie czytania osiągnie radość z rozumienia tego, co czyta. Nauczyciel powinien dostarczać maksymalnych bodźców pozytywnych, aby kontakt ze słowem pisanym stał się od samego początku źródłem przyjemności”¹³⁴.

„Nazywanie świata” to zabawa, w której dzieci etykietują przedmioty w sali. Przyporządkowanie odpowiedniej nazwy do wszystkiego co znajduje się wokół dziecka, pozwala dziecku zrozumieć, że tak jak każdy, tak samo każda rzecz ma swoją nazwę. Nazywanie świata należy zaczynać od słów najprostszych, a jednocześnie od rzeczowników. Im więcej liter

¹³³ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, op. cit., s. 71.

¹³⁴ I. Majchrzak, *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, op. cit., s. 38.

dziecko poznało, tym łatwiej rozszyfrować mu znaczenie innych słów. „Ćwiczenia powinny być tak wykonywane, że dziecko rozkłada najpierw obrazki, a kartki ze słowami są ułożone jedna na drugiej. Dziecko widzi więc na początku tylko jedno słowo i szuka odpowiedniej ilustracji. Czyli podąża od słowa do obrazka”¹³⁵.

Autorka metody radzi, by nie udzielać dziecku pomocy, jeśli o nią nie poprosi. A co więcej, by nie pokazywać, że dostrzeżliśmy jego pomyłkę. Przy następnej sesji wręczyć mu taki zestaw kart, który pomoże mu przezwyciężyć tę przeszkodę. Dziecko powinno mieć tyle możliwości czytania słów w sytuacjach o różnym poziomie trudności, aby po pewnym czasie (każde dziecko po innym) potrafiło przeczytać i zrozumieć każde słowo. Nie jest ważne, aby wszystkie zadania wykonywało poprawnie. Jak z tego wynika, praca powinna być indywidualna, tzn. że na grupowej sesji każdy uczeń ćwiczy czytanie innego zestawu słów za pomocą innych ilustracji. Rezultatem pracy powinno być uczucie radości związane z rozumieniem pisma¹³⁶.

W opinii I. Majchrzak istotne jest stworzenie rytuału związanego z czytaniem. „Przede wszystkim wyznaczyć czas specjalny, stałą porę dnia, w której klasa zamieni się w czytelnię, czyli miejsce, gdzie panuje cisza i gdzie każdy się skupia na własnym tekście. Byłyby to pierwsze sesje czytania”¹³⁷.

Wprowadzanie dziecka w świat pisma metodą I. Majchrzak dobrze jest rozpocząć w przedszkolu jak najwcześniej. Inicjację należałoby przeprowadzić z każdym dzieckiem, które pojawia się w przedszkolu, niezależnie od jego wieku. Największą jednak korzyść odniosą dzieci najmłodsze, choćby nawet trzyletnie. Będą one miały szansę swobodnego, wolnego od przymusu obcowania z pismem na długo przedtem, nim doświadczą, że należy ono do sfery objętej dyscypliną szkolną. A wtedy można mieć nadzieję, że ich dalszy kontakt z pismem będzie już spontaniczny i niezależny¹³⁸. Zdaniem I. Majchrzak w nauce czytania ważne jest stopniowanie poziomu trudności wykonywanych przez dzieci ćwiczeń. Istotne jest również odczuwanie przez dziecko uczucia radości, wynikające z rozumienia pisma.

¹³⁵ Ibidem, s. 40.

¹³⁶ K. Kamińska, *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, op. cit., s. 73.

¹³⁷ I. Majchrzak, *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, op. cit., s. 41.

¹³⁸ Ibidem, s. 47.

Sojusz metod

Ewa Arciszewska jest zwolenniczką zastosowania czytania globalnego w elementarnej nauce czytania. Uważa, że całościowe poznawanie wyrazów przez dzieci poszerza zakres znanych słów i pozwala im wyeliminować literowanie.

Autorka w Sojuszu metod wykorzystała i połączyła elementy z różnych alternatywnych modeli wstępnej edukacji czytelniczej. Metoda ta „jest rodzajem komplikacji, czy przystosowania kilku sposobów działania możliwych do realizacji w praktyce”¹³⁹. Skorzystała m.in. z: metody I. Majchrzak „Wprowadzanie dziecka w świat pisma”, „Naturalnej nauki języka” B. Cuttinga, „Naturalnej metody czytania” C. Freineta, „Zabawy w czytanie” G. Domana oraz z pozycji H. Dobrowolskiej- Bogusławskiej „Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych”.

„Sojusz metod” jest realizowany w etapach¹⁴⁰:

Etap pierwszy: czynne czytanie globalne – wykorzystujące imiona i inne wyrazy (inicjacja, zabawy, ruchowe i stolikowe) oraz metody anglojęzyczne (czynne czytanie globalne z manipulowaniem napisami).

Etap pierwszy i drugi: czytanie zróżnicowane polegające na wprowadzeniu technik C. Freineta (fiszki autokreatywne) jako służące czytaniu globalnemu zdaniowemu i wyrazowe z czytaniem analityczno-syntetycznym, głównie w indywidualnym toku działalności dzieci. Etap wprowadzany jest w sposób zbliżony do propozycji H. Semenowicz.

Etap drugi: czytanie analityczno-syntetyczne inspirowane pedagogiką montessoriańską, modelem I. Majchrzak i całościowymi metodami anglojęzycznymi (naturalną nauką języka i książeczkami z serii „Słoneczna biblioteka”).

Dzieciom w tym etapie zostaje przedstawiony alfabet, jednak nie uczą się ich liter. Proponowane zabawy doprowadzają dzieci do samodzielnego odkrycia związku głoska – litera. Inną, ważną sytuacją dydaktyczną, która stymuluje umiejętności czytelnicze jest wycofanie się nauczyciela z wymogu czytania tego samego tekstu przez wszystkie dzieci. Każde z nich ma regularnie do czynienia z innym zadaniem czytelniczym. Ponadto dziecko wybiera zadanie zgodnie z własną chęcią i oceną jego stopnia trudności. W Sojuszu metod nie występuje taka forma kontroli dziecka jak „odpytywanie”, a jest ona zastąpiona obserwacją strategii, jakie dzie-

¹³⁹ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, op. cit., s. 104.

¹⁴⁰ Ibidem, s. 105.

cko przyjmuje podczas czytania. Osiągnięcia dzieci są dla nauczyciela wskazówką do konstruowania kolejnych ofert.

Symultaniczno-sekwencyjna metoda nauki czytania

Sposób ten został opracowany przez Jadwigę Cieszyńską i jest metodą sylabową, opartą na wspomaganiu pracy lewej półkuli mózgowej (sekwencyjnej) oraz wykorzystaniu symultanicznych zdolności prawej półkuli (globalne, całościowe przetwarzanie informacji). Wyniki badań prowadzonych nad organizacją umysłu pozwoliły na określenie funkcji lewej i prawej półkuli, a także funkcji językowych im przypisanych. Badania funkcji językowych lewo- i prawopółkulowych pokazały, że¹⁴¹:

- lewa półkula odbiera, identyfikuje i różnicuje dźwięki mowy, co aktywizuje lewą okolicę ciemieniowo-skroniową, przepracowuje materiał związany z cichym czytaniem, co powoduje aktywność przede wszystkim okolicy wzrokowej, odnajduje rymy, co jest zależne od okolicy skroniowej i dokonuje złożonych operacji werbalnych związanych z aktywnością kory czołowej,
- prawa półkula rozumie słyszenie i odczytywane globalne konkretne rzeczowniki, kontroluje kierunek czytania (w języku polskim od lewej ku prawej), kontroluje intonację, akcent i rytm wypowiedzi.

Nietypowa organizacja funkcji mózgowych może zakłócać lewopółkulową organizację języka, co z kolei prowadzi do trudności w nauce czytania i pisania. Informacje o procesach mózgowych dotyczących zachowań językowych pełnią w tej metodzie rolę porządkującą organizację zajęć i dobór materiału w pracy z dziećmi.

W ramach metody zaproponowała autorka zestaw ćwiczeń, które mogą służyć zarówno tym dzieciom, które z różnych powodów (nie tylko dysleksyjnych) wykazują specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu oraz dzieciom w wieku przedszkolnym do nauki czytania¹⁴². Jadwiga Cieszyńska proponuje taką organizację ćwiczeń, aby dodatkowa stymulacja pomagała

¹⁴¹ J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku: jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005, s. 26-27; M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2005, s. 179; M. Gontarczyk, *Asymetria wybranych obszarów kory mózgowej a dysleksja – wyniki neuroobrazowania*, [w:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, I. Pietras, G. Krasowicz-Kupis (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2008, s. 10-19.

¹⁴² J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku: jak przeciwdziałać dysleksji*, op. cit., s. 8.

w formowaniu się lewostronnej asymetrii mózgowej, która to jest nieodzowna w opracowywaniu informacji językowych. Dzięki temu „wczesna nauka czytania mogłaby wpłynąć na kształtowanie się asymetrii półkulowej właściwej dla mowy poprzez specjalnie organizowane doświadczenia językowe”¹⁴³. Autorka założyła, iż oczekiwanym efektem wczesnej nauki czytania jest zapobieganie kłopotom (które mogą pojawiać się później) w przyswajaniu umiejętności czytania i pisania. Ponieważ wiele umiejętności pojawia się w czasie odpowiednim ku temu rozwojowo, sygnalizuje, iż należy tak postępować, aby dopomagać w ich rozwijaniu się¹⁴⁴.

Zasady, którymi powinien kierować się nauczyciel precyzują¹⁴⁵:

- czas i intensywność prowadzenia podczas pracy z dziećmi ćwiczeń ogólnorozwojowych, których celem jest trening funkcji psychicznych, niezbędnych do nauki czytania i pisania (przez cały rok, intensywnie),
- kolejność wprowadzania samogłosek i spółgłosek (najpierw samogłoski – w izolacji, następnie spółgłoski wyłącznie w sylabach lub globalnie),
- wielkość liter alfabetu i ich rodzaj (odpowiednio: wielkie i małe, drukowane – pisane) wykorzystywanych w pracy z dziećmi w zależności od ich wieku (młodsze, starsze) oraz rodzaju zaburzenia (zaburzenie analizy i syntezy wzrokowej),
- kierunek myślenia (od symultanicznego, globalnego myślenia prawopółkulowego do sekwencyjnego myślenia sylabowego – sekwencyjnego, lewopółkulowego),
- liczbę słów (określaną jako dużą) do czytania globalnego (prawa półkula), aby później wykorzystać je do wprowadzania ich podziału na sylaby (lewa półkula),
- stosowanie specjalnych tekstów, których treść związana jest z dziecięcymi doświadczeniami życiowymi, a zbudowanych z prostych i znanych im wyrazów,
- dobór materiałów dydaktycznych do czytania (np. różne wielkości czcionki, kolory, jakość czcionki, układ wersów).

W metodzie znalazły miejsce postulaty, co do określonego przebiegu postępowania, który pozwala osobie posługującej się nią oraz dzieciom efektywnie z niej skorzystać.

¹⁴³ Ibidem, s. 31.

¹⁴⁴ E. Szmuc, *Wczesna nauka czytania*, „Bliżej Przedszkola” 2009, nr 6, s. 42.

¹⁴⁵ J. Cieszyńska, *Nauka czytania krok po kroku: jak przeciwdziałać dysleksji*, op. cit., s. 74-95; E. Szmuc, *Wczesna nauka czytania*, op. cit., s. 42-43.

I tak J. Cieszyńska zaleca¹⁴⁶ stosowanie: zasady stopniowania trudności (wprowadzanie ćwiczeń trudniejszych wówczas, kiedy dzieci potrafią wykonać łatwiejsze), obserwację czasu koncentracji dziecka, używanie techniki zamiany ról, gdzie dziecko pełni rolę osoby uczącej, dokładne analizowanie z dzieckiem materiału w celu pobudzenia go do refleksyjnego działania, prowadzenie gier i zabaw z wykorzystaniem aktualnie realizowanego materiału, uczenie dziecka sprawdzania siebie w celu dostrzegania własnych błędów i poprawiania ich, wykonywanie ćwiczeń od strony lewej do prawej, co będzie sprzyjać lewostronnej asymetrii półkulowej i pozwalanie na pewną samodzielność w podejmowaniu decyzji i dokonywaniu wyborów.

Praca tą metodą umożliwi świadome prowadzenie nauki w taki sposób, aby stymulować wszystkie sfery rozwojowe, mając na względzie także przygotowanie dzieci do pokonywania trudności, które mogą potencjalnie napotkać na kolejnych etapach nauki czytania.

Zabawa w czytanie

Istotą metody G. Domana jest to, że traktuje naukę czytania jako element dziecięcej zabawy. Autor jest zwolennikiem domowej nauki czytania i twierdzi, że należy ją rozpocząć z dzieckiem wkrótce po jego urodzeniu. Wskazuje na konieczność przestrzegania pewnych zasad, mających wpływ na powodzenie nauki czytania. Wymienia następujące podstawy dobrego uczenia¹⁴⁷:

- zacznij w możliwie najmłodszym wieku,
- bądź zawsze radosna,
- szanuj swoje dziecko,
- ucz tylko wtedy, gdy ty i twoje dziecko jesteście szczęśliwi,
- skończ zanim twoje dziecko chce skończyć,
- materiały pokazuj szybko,
- często wprowadzaj nowe materiały,
- program wykonuj systematycznie.
- materiały przygotuj starannie i z wyprzedzeniem.

Metoda ta wykorzystuje globalną naukę czytania przez dobór odpowiednich wyrazów. Ich prezentacja odbywa się w ściśle określony sposób z zachowaniem pewnej chronologii. Nauka powinna mieć postać

¹⁴⁶ E. Szmuc, *Wczesna nauka czytania*, op. cit., s. 43.

¹⁴⁷ G. Doman, J. Doman, *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, op. cit., s. 133.

zabawy a czas przeznaczony na tę zabawę powinien być krótki. Jednak zabawa powinna odbywać się tylko wtedy, gdy dziecko jest wypoczęte i w dobrej formie. Materiały pomocne w nauce wymagają wcześniejszego przygotowania i powinny spełniać określone warunki. Powinny być duże (10 × 60 cm) i wyraźne, aby dziecko nie miało trudności z ich zobaczeniem (wysokość liter – 8 cm). Ponadto barwa liter powinna skupiać uwagę dziecka, dlatego też na początku nauki najlepszym kolorem będzie czerwony. Stopniowo wielkość liter będzie się zmniejszała, a ich barwa będzie zamieniona na czarną. Nauka czytania odbywa się w kolejno po sobie następujących etapach¹⁴⁸:

1. pojedyncze słowa,
2. wyrażenia dwuwyrazowe,
3. proste zdania,
4. rozbudowane zdania,
5. książki.

Etap 1 poprzedza właściwą naukę czytania. Zaczyna się od piętnastu słów, które powinny być bliskie dziecku. Tak więc zaczynamy naukę od imienia dziecka i członków rodziny, a także od słów „o sobie”. Etap ten polega na stymulacji wzrokowej dziecka przez rozpoznawanie pojedynczych słów. Nauka na tym etapie będzie polegać na prezentacji „dwudziestu pięciu słów dziennie, podzielonych na pięć zestawów po pięć słów każdy. (...) Dziecko będzie codziennie oglądało pięć nowych słów lub jedno nowe słowo w każdym zestawie i pięć słów będzie każdego dnia wycofywanych”¹⁴⁹. Na początku słownictwo (około 50 słów) składa się z samych rzeczowników, później wprowadza się również czasowniki.

Etap 2 jest etapem pośrednim pomiędzy pojedynczymi słowami a prostymi zdaniami. Na tym poziomie wprowadza się przymiotniki, aby tworzyć sensowne wyrażenia. Dziecko zauważa, że połączenie dwóch już poznanych słów tworzy nową ideę. Należy podzielić wyrażenia dwuwyrazowe na dwa zestawy po pięć w każdym. Każdy zestaw pokazywany jest trzy razy dziennie przez pięć dni. Po tym czasie wycofujemy codziennie po jednym wyrażeniu z każdego zestawu i dodajemy nowe.

Etap 3 polega na włączeniu czynności do wyrażenia dwuwyrazowego. Przydatne będą słowa wcześniej zrobione, należy dorobić tylko karty z napisem „jest”. W ten sposób tworzymy proste zdania, które z cha-

¹⁴⁸ Ibidem, s. 134.

¹⁴⁹ Ibidem, s. 142.

sem ulegają rozbudowie. Na tym etapie zmniejszamy wielkość liter do 5 cm. Pokazujemy kartony trzy razy dziennie przez pięć dni. Następnie dodajemy codziennie dwa nowe zdanie i dwa wycofujemy. Pod koniec trzeciego etapu tworzymy książeczkę z prostych zdań. Powinna mieć wymiary 20×45 cm i czerwone litery o wielkości 5 cm. oraz zawierać pięć zdań z ilustracją do każdego zdania. „Zapisana strona poprzedza obrazek i jest oddzielona od ilustracji”¹⁵⁰.

W etapie 4 dodajemy czasowniki i rzeczowniki. Na tym poziomie zmniejszamy litery do 3,5 cm (można spróbować zmniejszyć do 2,5 cm), zwiększamy liczbę słów i zmieniamy kolor z czerwonego na czarny. Nauka polega na czytaniu dziecku głośno zdań lub książeczek.

Przejście do etapu 5 wiąże się z tym, iż dziecko jest gotowe do czytania prawdziwej i odpowiedniej książki. Należy znaleźć i zaproponować mu książkę, która zawiera słownictwo już znane. Powinna ona zawierać od 50 do 100 słów i nie więcej niż jedno zdanie na stronie. Wielkość liter powinna być mniejsza niż 2 cm, a tekst powinien poprzedzać ilustrację i znajdować się na oddzielnej stronie. Należy przeczytać dziecku książkę dwa, trzy razy dziennie przez kilka dni. Zabawę kończy samodzielne czytanie książek przez dziecko. Może ono czytać książkę tyle razy, ile będzie miało na to ochotę.

Metoda G. Domana pozwala dziecku wkroczyć w świat ludzi czytających. „Rozłożenie nauki czytania w czasie oraz potraktowanie jej przez dziecko jako jeszcze jednego elementu zabawy, wcale nie wiodącego, a więc pozbawionego oceny, eliminuje większość negatywnych czynników współwystępujących w klasycznych metodach nauki”¹⁵¹.

*

Metody, które stosuje nauczyciel służą takiej organizacji środowiska dydaktycznego, aby przyniosły jak najlepsze rezultaty. W założeniu mają aktywizować zarówno nauczyciela, jak i dzieci do działania i własnego konstruowania wiedzy.

Trzeba mieć na uwadze fakt, iż określone metody sprzyjają osiągnięciu pewnych rezultatów i utrudniają osiągnięcie innych¹⁵². Przemiany dziejące się we współczesnym świecie wpływają także na zmiany w polskim modelu.

¹⁵⁰ Ibidem, s. 154.

¹⁵¹ Ibidem, s. 196.

¹⁵² B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999, s. 26.

Sięganie przez polskich nauczycieli po odmienny model edukacji czytelniczej jest pochodną doświadczenia przez nich i ich wychowanków sukcesów lub trudności i porażek na tym polu. Literatura obcojęzyczna poświęcona modelom edukacji czytelniczej najmłodszych oznajmia o dokonujących się zmianach ról i stopnia aktywności podmiotów (nauczyciela i dziecka), co przekłada się na przyjęcie/odrzućenie danego modelu¹⁵³.

Nauczanie umiejętności uznawane jest za najbardziej specyficzne zachowania dydaktyczne. Są one konstruktem teoretycznym, opisywanym jako „dyspozycje do efektywnego przeprowadzania zespołu zorganizowanych czynności poznawczych lub poznawczo-motorycznych, mających na celu zrealizowanie określonego, zwykle złożonego zadania. Umiejętność zatem nie oznacza samego zespołu czynności, ale dyspozycje, tzn. odpowiednio ukształtowane schematy czynnościowe, do podejmowania i wykonania określonego typu czynności, a w razie potrzeby – elastycznego ich dostosowywania do zmieniających się sytuacji zadaniowych”¹⁵⁴. Nauczyciel powinien liczyć się z tym, iż są one wynikiem procesu uczenia się, które może przebiegać w bardzo zróżnicowanym tempie (od wolnego po szybkie). Stopień ich opanowania i perfekcja rozmaitych umiejętności zależą zaś od treningu¹⁵⁵.

¹⁵³ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2005, s. 11-43; M. Łąguna, *Budować obraz siebie. Badania nad obrazem siebie studentów kształconych metodami aktywizującymi*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996, s. 51.

¹⁵⁴ Z. Chlewiński, *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, [w:] *Psychologia i poznanie*, M. Materska, T. Tysza (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992, s. 161.

¹⁵⁵ T. Maruszewski, *Psychologia poznawcza*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2002, s. 170.

Założenia, metody i organizacja badań

4.1. Cele badań

Niniejsze opracowanie koncentruje się na sprawdzeniu sposobu oddziaływania modelu edukacji czytelnicy dzieci sześciolatków na ich gotowość do czytania i umiejętność czytania, przy jednoczesnym prezentowaniu roli płci, pamięci fonologicznej oraz liczby lat uczęszczania do przedszkola. Cele eksploracji zostały podzielone zgodnie z kolejnymi etapami badań typu diagnostyczno-weryfikacyjnego¹, podjętymi z intencją zgromadzenia pewnej wiedzy o danych zjawiskach (faktach) oraz ich uwarunkowaniach. Charakter badań (korelacyjny) wyznaczył więc podstawowe cele².

Celem **etapu diagnostycznego** była eksploracja i identyfikacja (rozpoznanie) pewnych zjawisk uznanych za potencjalne zmienne niezależne główne (model edukacji czytelnicy) i uboczne (płeć, poziom pamięci fonologicznej, liczba lat uczęszczania do przedszkola), które **mogą**, lecz nie muszą warunkować zachodzenie danego zjawiska, tj. zmiennej zależnej (gotowość do czytania i umiejętność czytania). Zmiennych niezależnych, pośredniczących i zależnych poszukiwano odwołując się także do innych badań i teorii. Tak więc na tym etapie przyjęto następujące cele:

¹ W badaniach typu diagnostyczno-weryfikacyjnego odmiennie niż w badaniach eksploracyjno-diagnostycznych punktem wyjścia nie jest eksploracja, lecz 1) diagnoza (ustalenie **potencjalnych zmiennych niezależnych**, mogących warunkować badane zjawisko – zmienne zależne, **operacjonalizacja** ustalonych zmiennych, sformułowanie **hipotez** badawczych), a następnie 2) weryfikacja (ustalenie **zależności** między badanymi zmiennymi za pomocą różnych technik statystycznych, **sprawdzenie** przyjętych założeń badawczych, za pomocą wskaźników ilościowych, **potwierdzenie lub odrzucenie** hipotez badawczych) oraz 3) cel/wyniki (wyjaśnienie badanych zależności **w kategoriach ilościowych**, interpretacja jakościowa, przewidywanie szans zachodzenia w przyszłości ustalonych zależności).

² H. Muszyński, *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971, s. 264 i nast.

- poznanie cech modeli edukacji czytelnicy i na tej podstawie zidentyfikowanie ich,
- użycie takich umiejętności (wskaźników), które najwyraźniej określą stopień opanowania przez dzieci sprawności składających się na gotowość do czytania i umiejętność czytania,
- ustalenie ewentualnej roli zmiennych pośredniczących (płci, poziomu pamięci fonologicznej oraz liczby lat uczęszczania do przedszkola) w różnicowaniu sześciolatków pod względem gotowości do czytania i umiejętności czytania,
- dokonanie charakterystyki działań podejmowanych przez nauczycieli, aby edukowane przez nich dzieci osiągnęły gotowość do czytania i umiejętność czytania,
- wykrycie prawidłowości tkwiących w modelach edukacji czytelnicy, które prawdopodobnie wpływają na poziom gotowości do czytania i umiejętności czytania.

Zaplanowano zatem zoperacjonalizowanie zmiennych niezależnych i zależnych.

Celem etapu weryfikacyjnego było ustalenie istnienia korelacji (lub jej braku) pomiędzy modelem edukacji czytelnicy a określonymi umiejętnościami dzieci składającymi się na gotowość do czytania i umiejętność czytania z uwzględnieniem ich płci, poziomu pamięci werbalnej fonologicznej i liczby lat uczęszczania do przedszkola (tj. wybranymi przez badacza czynnikami). Położono tu nacisk na sprawdzenie przyjętych założeń badawczych za pomocą wskaźników statystycznych.

W fazie trzeciej celem było wyjaśnienie zależności między modelem edukacji czytelnicy a gotowością do czytania i umiejętnością czytania w kategoriach ilościowych, interpretacja jakościowa ustalonych zależności oraz przewidywanie szans zaistnienia w przyszłości ustalonych zależności.

Zatem opierając się na klasycznym modelu filozofii popperowskiej³ w prowadzonych analizach uwzględniono tezę, iż możliwy jest nie tylko ciąg pojęciowy: **teoria** > **hipoteza** > **pomiar** > **test** > **dane**, ale również jego odwrotność. Zgodnie z nią rozpoczęto od danych, które były wynikami testów (stąd istotne znaczenie miała walidacja testów jako narzędzi pomiarowych). Następnie przy pomocy technik statystycznych, metod

³ Formułuj ogólne teorie, wyprowadzaj z nich logicznie konsekwencje pomiarowe (jeśli takich nie ma teoria nie jest teorią weryfikowalną, jest pseudonauką), następnie testuj je i odrzuć teorię, jeśli hipoteza jest fałszywa, ale jeśli jest prawdziwa, to szukaj dalej danych obalających teorię, gdyż milion potwierdzeń nie ma żadnej wartości.

o znanych formalnych własnościach, poszukiwano struktury w tychże danych. Szukano tym samym ekonomicznych sposobów opisu danych (redukcji złożoności)⁴. Na koniec poszukiwano **teorii**, w ramach których można było uzyskane skompresowane dane interpretować pokazując, że pewne z nich dają się opisać w ramach danej teorii, inne nie dają i wymagają modyfikacji teorii, np. jej uogólnienia lub wzbogacenia o jakieś pomijane wymiary.

4.2. Problemy i hipotezy badawcze

Punktem wyjścia badań stało się ustalenie, czy odwzorowywanie tego, co ma być wykonane według modelu określanego w literaturze pedagogicznej jako „tradycyjny” oraz „holistyczny” niesie za sobą pozytywne czy negatywne konsekwencje dla gotowości i umiejętności czytania dzieci sześciolletnich, w trakcie ich uczestnictwa w procesie edukacji czytelniczej. Na podstawie dotychczas przeprowadzonych badań pojawił się pogląd, iż działania w ramach modelu tradycyjnego (tzw. tradycyjną metodą nauczania czytania) w przedszkolu nadają kształt całemu późniejszemu procesowi przyswajania umiejętności czytania z negatywnym skutkiem dla poziomu umiejętności czytania dzieci w klasach I-III⁵. Co więcej, nie wykluczam, że wyniki badań przeprowadzonych przez specjalistów z Poradni Nerwic dla Dzieci w Gdańsku już w latach osiemdziesiątych ujawniły ten problem. Okazało się, że 30% uczniów w określonej populacji wykazywało trudności w czytaniu i pisaniu. Z tego dysleksją rozwojową tłumaczyć można było 15% badanych osób. U pozostałych przyczyny tkwiły w innych uwarunkowaniach, być może także związanych z preferowanym modelem organizacji edukacji czytelniczej (w tym nauki czytania), czynnikami demograficznymi, a także czynnikami wewnętrznymi związanymi z rozwojem poznawczym⁶. Na tej bazie sformułowano problemy badawcze dla **etapu diagnostycznego i weryfikacyjnego**.

⁴ Do redukcji złożoności w strukturze otrzymanych danych można używać różnorodnych technik statystycznych analizy wielozmiennowej: analizy czynnikowej, analizy ścieżkowej, metody regresji nieliniowej, logistycznej itp.

⁵ R. Dolata, B. Murawska, B. Putkiewicz, *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.

⁶ M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo LINEA, Lublin 1994.

Problematykę wyznaczyły następujące problemy główne (G) i szczegółowe (PS):

PROBLEM G1: jakimi cechami charakteryzują się modele, według których przebiega edukacja czytelnicza dzieci sześciolatków?

Szczegółowe pytania badawcze dotyczyły następujących ustaleń: Jakie własności przesądzają o tym, że realizowany jest model tradycyjny (PS 1.1)? Jakie cechy znamionują model holistyczny (PS 1.2)?

PROBLEM G2: w jakim stadium opanowania sprawności składających się na gotowość do czytania znajdują się badane dzieci i jaki poziom umiejętności czytania reprezentują?

Szczegółowe pytania badawcze wiązały się z potrzebą niniejszych ustaleń: Jakie wyniki w zakresie opanowania sprawności związanych z gotowością do czytania osiągnęły badane sześciolatki (operowanie posiadanym słownictwem, umiejętności metajęzykowe, tempo nazywania obiektów, znajomość liter – PS 2.1)? Jakie wyniki w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem uzyskały badane dzieci (PS 2.2)? i jakimi umiejętnościami czytania w aspekcie technicznym wykazali się badani (PS 2.3)?

PROBLEM G3: od jakich czynników – tj. niezależnych (model edukacji czytelnicznej) i ubocznych (płeć, pamięć fonologiczna oraz liczba lat uczęszczania do przedszkola) zależy gotowość do czytania i umiejętność czytania?

Szczegółowe pytanie badawcze dotyczy następującej kwestii: czy badana grupa jest jednolita, czy wewnętrznie zróżnicowana, a więc które spośród czynników różnicują sześciolatki pod względem badanych umiejętności (PS 3.1)?

PROBLEM G4: jakie praktyczne działania w ramach przyjętego modelu edukacji czytelnicznej podejmują nauczyciele, aby edukowane przez nich dzieci osiągnęły gotowość do czytania i umiejętność czytania?

Szczegółowe pytania badawcze w tym przypadku dotyczyły następujących ustaleń: jakimi programami, książkami pomocniczymi oraz przewodnikami metodycznymi posługują się badani nauczyciele (PS 4.1)? W oparciu o jakie metody przebiega praca z dziećmi (PS 4.2)? W jakich warunkach materialnych realizowana jest edukacja czytelnicza (PS 4.3)? Jak organizowana jest przez nauczycieli współpraca z rodzicami w zakresie edukacji czytelnicznej (PS 4.4)? Jakie zapatrywania na wprowadzenie do przedszkoli nauki czytania posiadają badani nauczyciele (PS 4.5)?

PROBLEM G5: czy i na ile istnieje współzależność pomiędzy modelem edukacji czytelnicznej a umiejętnościami dzieci składającymi się na gotowo-

wość do czytania i umiejętność czytania z uwzględnieniem poziomu ich pamięci fonologicznej, płci i liczby lat uczęszczania do przedszkola.

Do weryfikacji empirycznej przyjęto cztery założenia, które nie są hipotezami przyczynowo-skutkowymi, lecz przypuszczeniami zakładającymi istnienie bądź nie zależności, tj. współwystępowania lub jego braku, pomiędzy pewnymi klasami zjawiska.

- Gotowość do czytania i umiejętność czytania (w wymiarze technicznym i znaczeniowym) jest uwarunkowana realizacją określonego modelu edukacji czytelniczej.
- Dzieci edukowane według holistycznego modelu edukacji czytelniczej częściej niż te, edukowane w modelu tradycyjnym będą wykazywać się umiejętnością czytania ze zrozumieniem.
- Poziom pamięci fonologicznej, płeć oraz liczba lat uczęszczania do przedszkola różnicuje sześciolatki pod względem badanych umiejętności zarówno w zakresie gotowości do czytania, jak i umiejętności czytania.
- Praktyczne sposoby działania nauczycieli w zakresie edukacji czytelniczej warunkują opanowanie umiejętności wskazujących na gotowość do czytania i umiejętność czytania.

4.3. Definicje, struktura i operacjonalizacja zmiennych

Pomiar dotyczył następujących zmiennych:

Explanandum (to, co jest wyjaśniane)

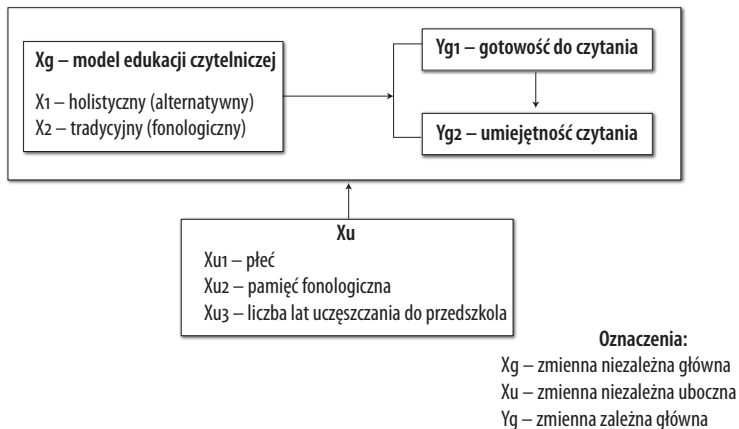
a) zmienne zależne (Y_g), uznane za podlegające wpływom innych zjawisk: Y_{g1} „gotowość do czytania”, Y_{g2} „umiejętności czytania”.

Explanans (to, co wyjaśnia)

b) zmienna niezależna (X_g), potraktowana jako zjawisko wpływające na powstanie i przebieg zjawisk będącymi : „model edukacji czytelniczej” (X_{g1} – „model holistyczny”, X_{g2} – „model tradycyjny”), oraz zmienne niezależne uboczne (X_u), przyjęte za czynniki wpływające na Y_g i X_g : X_{u1} „płeć”, X_{u2} „pamięć fonologiczna” i X_{u3} „liczba lat uczęszczania do przedszkola”.

Model badanych zjawisk przedstawiono na rysunku 5 i jest on rezultatem przyjętych założeń teoretycznych.

Rysunek 5. Schemat związków między zmiennymi



Źródło: opracowanie własne

ZMIENNE ZALEŻNE

(Y_{g1}) – „Gotowość do czytania”

Zgodnie z definicją znaczenia terminu „gotowość do czytania” przyjmuję za G. Krasowicz-Kupis, która przez analogię do definicji S. Szumana określiła ją jako „osiągnięcie przez dziecko takiego poziomu rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego, że staje się ono wrażliwe i podatne na systematyczne nauczanie czytania i pisania. Wrażliwość charakteryzuje dostateczny stopień zainteresowania wiedzą podawaną w szkole (określany jest tu aspekt emocjonalno-motywacyjny). Podatność zaś oznacza, że materiał podawany w szkole musi być zrozumiany, możliwy do zapamiętania i opanowania „umiejętnościowo”. To z kolei oznacza, iż dziecko musi być na takim poziomie rozwoju poznawczego, aby mogło skorzystać z instrukcji, wskazówek i pomocy metodycznej ukierunkowanej na nauczenie go czytania i pisanie (odniesienie do aspektu technicznego i poznawczego). Stwarzając w praktyce warunki do wspierania dzieci w przygotowywaniu się do czytania uwzględnia się (ujęte w powyższej

⁷ S. Szuman, *Dojrzałość szkolna*, „Nowa Szkoła” 1962, nr 6; G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój i ocena umiejętności czytania dzieci sześciolletnich*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006, s. 4.

definicji) trzy sfery: sferę procesów psychomotorycznych, sferę procesów poznawczych i sferę procesów emocjonalno-motywacyjnych⁸.

Do oceny gotowości do czytania badanych dzieci (Y_{G1}) posłużono się zbiorem czterech testów. Ich wyniki umożliwiły ocenę aspektów poznawczych gotowości do czytania w zakresie operatywności słownictwa, umiejętności metajęzykowych, tempa nazywania obiektów oraz znajomości nazw liter.

Odpowiedzi były punktowane następująco:

TEST 1. Sprawność operowania posiadanym słownictwem (kwestionariusz A. Brzezińskiej do badania właściwości dziecka, próba: sprawność operowania słownictwem, składała się z czterech zadań).

a) Znajomość antonimów.

Za każde poprawne podanie antonimu – 2 pkt, za podanie innego słowa nie w pełni adekwatnego (gruby – cienki) lub poprzez dołączenie „nie” (spokojny – niespokojny) – 1 pkt, za brak odpowiedzi lub za odpowiedź nieadekwatną (gruby – mały) – 0 pkt.

Wynik maksymalny: 42 pkt.

b) Dobieranie osób do pary.

Za adekwatne określenie (dziewczynka – chłopiec, chłopczyk) – 2 pkt., za mało adekwatne określenia (dziewczynka chłopak) – 1 pkt, za nieadekwatne określenie (kobieta – pan) – 0 pkt. Wynik maksymalny: 18 pkt.

c) Określenie funkcji narzędzi: „ do czego służy...?”

Za każdą prawidłową odpowiedź przyznawane są 2 pkt. 1 pkt – wymienianie nie w pełni prawidłowej czynności (nożyczki do krojenia) lub podawanie nazwy przedmiotu (nożyczki- do papieru; łopata do piasku). 0 pkt. – podanie złej odpowiedzi lub jej brak. Wynik maksymalny: 24 pkt.

d) Tworzenie określeń bliskoznacznych.

Za każde prawidłowe określenie – 1 pkt, – za powtórzenie wyrazu – bądź z dodanym przymiotnikiem (dobra mama), za stopniowanie przymiotników (ładny, najładniejszy) – 0 pkt. Wynik maksymalny: 28 pkt. Całościowy wynik uzyskany przez dziecko w tej próbie: 112 pkt.

⁸ A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej: wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1985, s. 104-105.

TEST 2. Ocena umiejętności metajęzykowych (G. Krasowicz-Kupis, M. Bogdanowicz, A. Maurer)

Umiejętności metafonologiczne w aspekcie percepcyjnym

a) Rozpoznawanie rymów w próbie obrazkowej i słuchowej

- rozpoznawanie rymów (próba obrazkowa) – za każdy poprawnie wybrany obrazek, którego nazwa się rymuje ze wskazanym przez badacza słowem – 1 pkt. Wynik maksymalny: 15 pkt.;
- rozpoznawanie rymów (próba słuchowa) – za każde poprawne wskazanie dwóch z trzech rymujących się słów – 1 pkt. Wynik maksymalny: 15 pkt.

b) Rozpoznawanie aliteracji w próbie obrazkowej i słuchowej

- rozpoznawania aliteracji (próba obrazkowa) – za każdy poprawne wskazanie obrazków, które łączy aliteracja – 1 pkt. Wynik maksymalny: 15 pkt.;
- rozpoznawanie aliteracji (próba słuchowa) – za każde poprawne wybranie słów, zaczynających się tym samym dźwiękiem – 1 pkt. Wynik maksymalny: 15 pkt.

c) Analiza i synteza sylabowa słów i pseudosłów

- analiza sylabowa słów i pseudosłów – za poprawny podział słowa na sylaby – 1 pkt. Badanie przerywamy po trzech pomyłkach pod rząd. Maksymalnie 20 punktów w analizie sylabowej słów i 20 pkt. w analizie sylabowej pseudosłów;
- Synteza sylabowa słów i pseudosłów – za poprawny podział słowa na sylaby – 1 pkt. Badanie przerywamy po trzech pomyłkach pod rząd. Maksymalnie 20 pkt. w syntezie sylabowej słów i 20 pkt. w syntezie sylabowej pseudosłów;

d) Analiza i synteza fonemowa słów i pseudosłów

- analiza fonemowa słów i pseudosłów – za poprawny podział słowa i pseudosłowa na głoski – 1 pkt. Badanie przerywamy po trzech pomyłkach pod rząd. Maksymalnie 15 pkt. w analizie fonemowej słów i 15 w analizie fonemowej pseudosłów;
- synteza fonemowa słów i pseudosłów – za poprawne utworzenie słowa z fonemów – 1 pkt. Badanie przerywamy po trzech pomyłkach pod rząd. Maksymalnie 20 punktów w syntezie fonemowej słów i 20 w syntezie fonemowej pseudosłów.

Umiejętności metafonologiczne w aspekcie ekspresyjnym

- a) Tworzenie rymów i aliteracji
- tworzenie rymów – za poprawne utworzenie rymu do słowa podanego przez badacza – 1 pkt. Wynik maksymalny: 15 pkt.;
 - tworzenie aliteracji – za każde poprawne utworzenie aliteracji do słowa podanego przez badacza – 1 pkt. Wynik maksymalny: 15 pkt.;
- b) Przekształcanie słów i pseudosłów przez usuwanie sylab (słowa w izolacji)
- usunięcie sylaby nagłosowej, usunięcie sylaby wygłosowej oraz usunięcie sylaby śródgłosowej w podanym przez badacza słowie – za każde poprawne usunięcie sylaby – 1 pkt. Wynik maksymalny: 15 pkt.;
 - usunięcie sylaby nagłosowej, usunięcie sylaby wygłosowej oraz usunięcie sylaby śródgłosowej w podanym przez badacza pseudosłowie – za każde poprawne usunięcie sylaby – 1 pkt. Wynik maksymalny: 15 pkt.;
- c) Przekształcanie słów i pseudosłów przez usuwanie głosek
- podanie wyrazu po usunięciu fonemu (słowa w izolacji) w nagłosie, wygłosie i śródgłosie – za każde poprawnie przekształcone słowo – 1 pkt. Wynik maksymalny: 15 pkt.;
 - podanie pseudowyrazu po usunięciu fonemu (pseudosłowa w izolacji) w nagłosie, wygłosie i śródgłosie – za każde poprawnie przekształcone pseudosłowo – 1 pkt. Wynik maksymalny: 15 pkt.;
- d) Przekształcanie słów przez dodawanie głosek
- rozpoznanie słów o niepełnej strukturze fonemowej występujących w kontekście zdaniowym (słowa w kontekście) – za każde poprawne uzupełnienie słowa brakującymi elementami – 1 pkt. Wynik maksymalny: 14 pkt.

TEST 3. Tempo nazywania obiektów (M. Szczerbiński)

- poprawne nazwanie rysunków, w jak najszybszym tempie – liczba poprawnie nazwanych bodźców w ciągu 30 sekund. Wynik maksymalny: 50 nazw narysowanych obiektów.

TEST 4. Nazywanie liter

- podanie poprawnej nazwy każdej litery – za każdą poprawnie nazwaną literę – 1 pkt. Wynik maksymalny: 60 pkt.

(Yg2) – „Umiejętność czytania”

Przyjmuję za G. Krasowicz, iż czytanie „stanowi złożony proces psycholingwistyczny oparty na dekodowaniu tekstu oraz interpretowaniu

jego treści⁹. W szerokim ujęciu umiejętności czytania wyróżnia się: aspekt techniczny (jak?) – jego istotą jest kojarzenie znaków graficznych z fonicznymi, aspekt semantyczny (co?) – to rozumienie znaczeń zawartych bezpośrednio w tekście, rozumienie znaczeń poszczególnych fragmentów tekstu w kontekście całego tekstu (czytanie ze zrozumieniem), aspekt krytyczno-twórczy (po co?) – refleksyjny, krytyczny stosunek do odczytywanych treści i ich znaczeń (czytanie krytyczne i twórcze).

Do oceny umiejętności czytania badanych dzieci (Yg2) posłużono się dwoma testami. Ich wyniki, zgodnie z rozumieniem czynności, jaką jest czytanie objęło: **rozumienie** – traktowane jako umiejętność odbioru warstwy treściowej, **strategię czytania** – rozumianą jako dominujący sposób przetwarzania informacji, **dekodowanie**: tempo czytania – wyznaczone liczbą elementów przeczytanych w określonym czasie.

Do oceny umiejętności czytania w wymiarze znaczeniowym badanych dzieci posłużono się „Testem rozumienia czytanego materiału”. Odpowiedzi były punktowane następująco:

TEST Rozumienie treści czytanego tekstu (J. Bałachowicz, M. Grzywak-Kaczyńska, E. Jaszczyszyn, M. Szczerbiński)

- a) dopasowanie wyrazu do obrazka (rozumienie wyrazów)
 - za każde prawidłowe wybranie odpowiedniego wyrazu do danego obrazka – 1 pkt. Wynik maksymalny: 9 pkt.
- b) weryfikowania prostych zdań pod względem ich prawdziwości, wybór alternatywny (rozumienie zdań)
 - za każde prawidłowe zaznaczenie przy danym zdaniu, czy jest ono prawdziwe czy nie – 1 pkt. Wynik maksymalny: 9 pkt.
- c) dorysowywanie elementy rysunkom, adekwatnie do przeczytanego polecenia (rozumienie zdań w formie poleceń)
 - za każde prawidłowo wykonane (po przeczytaniu) polecenie – 1 pkt. Wynik maksymalny: 5 pkt.
- d) Wybór najbardziej pasującego słowa (rozumienie tekstu)
 - za każdy poprawny wybór wyrazu (spośród dwóch) i zakreslenie tego, pasującego do kontekstu przedstawionego dziecku opowiadania – 1 pkt. Wynik maksymalny: 9 pkt.
- e) udzielanie ustnych odpowiedzi na pytania po przeczytaniu tekstu (rozumienie krytyczno-twórcze tekstu)

⁹ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 19.

za każdą poprawną ustną odpowiedź po cichym przeczytaniu tekstu i pytań umieszczonych pod nim – 1 pkt. Wynik maksymalny: 9 pkt. Całościowy wynik uzyskany przez dziecko w tej próbie: 41 pkt.

Do oceny umiejętności czytania badanych dzieci w wymiarze technicznym posłużono się testem „Próby Czytania” M. Bogdanowicz.

Test „Próby czytania” M. Bogdanowicz

Odpowiedzi były oceniane następująco:

a) Strategia czytania

- sposób przetwarzania informacji (całościowy/analityczny) określony zgodnie z listą cech opracowaną przez K. Sochacką, wskazujących na strategię ikoniczną lub fonologiczną.

O strategii wizualnej wnioskujemy wtedy, jeżeli dziecko: czyta wyrazami, lepiej czyta wyrazy znane w porównaniu ze sztucznymi, częściej popełnia błędy wskazujące, że droga wzrokowa była istotna w docieraniu do znaczenia (np. zamiana wyrazów na inne, zamiana pseudowyrazów na wyrazy oraz inwersja).

Na strategię fonologiczną wskazują następujące cechy: odnoszenie poszczególnych liter do dźwięków (tzw. literowanie lub sylabizowanie), odczytywanie wyrazów sztucznych na podobnym poziomie jak naturalnych i popełnianie błędów wynikających z nieprawidłowego odnoszenia litery do dźwięku (zamiana, dodawanie lub opuszczanie liter w czytanych wyrazach).

b) Dekodowanie: tempo czytania słów i pseudosłów w tekście i pseudo-tekście

- liczba wyrazów prawidłowo przeczytanych w ciągu 1 minuty i odniesienie uzyskanego wyniku do norm dla dzieci sześcioletnich, tj.: wynik niski: o wyrazów/minutę, poniżej przeciętnej: 1-4 wyrazów/ minutę, przeciętny: 5-13 wyrazów/minutę, powyżej przeciętnej: 14-34 wyrazów/minutę, wysoki: 35-70.

ZMIENNA NIEZALEŻNA

X – „Model edukacji czytelniczej”

Termin „model” definiowany jest jako wzór, według którego coś ma być wykonane. Akcentowana jest więc typowość sposobu realizacji „czegoś” (dla danego okresu, miejsca lub jakiejś grupy) i późniejsze naśladownictwo sposobu realizacji. Model rozumiany jest także jako opis ukazujący

działanie, budowę, cechy, zależności zjawiska¹⁰. Ważną kwestią staje się więc określenie treści wyrażenia „rozwiązanie modelowe”. W myśl drugiej przytoczonej definicji – przyjmuję, iż jest to opis ukazujący działanie, budowę, cechę zależności zjawiska.

Modele określają dobór strategii i metod, które umożliwiają dzieciom nabywanie kompetencji. Ich analiza pozwoli na zidentyfikowanie modelu edukacji czytelnicznej¹¹. Do określenia realizowanego w badanych przedszkolach modelu edukacji czytelnicznej posłużono się listą nauczycielskich postępowania E. Arciszewskiej, które przyporządkowano następnie działaniom „standardowym” (wskaźniki modelu tradycyjnego) lub działaniom „alternatywnym” (wskaźniki modelu holistycznego). Zazwyczaj wymienione modele nie występują w „czystej” formie. Mamy raczej do czynienia z postępowaniem dydaktycznym wskazującym na przewagę działań przypisanych modelowi tradycyjnemu lub holistycznemu.

(X1) – „Model holistyczny”

Dla modelu określanego, jako „holistyczny” przypisano następujące działania¹²: – brak ograniczeń, co do wieku, w jakim dziecko rozpoczyna naukę czytania, umożliwia się dzieciom poznanie wszystkich liter alfabetu, rezygnuje z książek do nauki czytania na rzecz tekstów nauczycielskich i tworzonych przez same dzieci, zajęcia prowadzone są w małych grupach i indywidualnie, dzieci prowokowane są do aktywnych działań czytelnicznych, ujawnia się wyraźne odejście od modelu „dźwięk – litera” na rzecz modelu „znaczenie – dźwięk”, wprowadza się pomoce dydaktyczne umożliwiające dziecku samokontrolę pracy.

(X2) – „Model tradycyjny”

Dla modelu określanego, jako „tradycyjny” przyporządkowano niniejsze działania¹³: prowadzone są ćwiczenia analityczno-syntetyczne, nauka

¹⁰ Słownik języka polskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, <http://sjp.pwn.pl/> [data wejścia: 2.09.2009].

¹¹ Za: H. Wichurą (*Modele lekcji w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984) przyjęto założenie, że za strategię uznaje się taki sposób postępowania nauczyciela, aby uczenie się uwarunkowane zadaniami nauczania, następowało jedną z czterech dróg (przez przyswajanie, odkrywanie, działanie i przeżywanie) zgodnie z koncepcją wielostronnego nauczania – uczenia się W. Okonia.

¹² E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 128.

¹³ *Vademecum nauczyciela sześciolatek*, M. Dunin-Wąsowicz (red.), op. cit., s. 225-252.

liter jest rozpoczynana, gdy większość dzieci radzi sobie z głoskowaniem, a przynajmniej potrafi wskazać głoskę w nagłosie, dzieciom umożliwia się poznanie 22 liter oraz litery „j”, prezentowane są wyrazy podstawowe i alfabet obrazkowy, wprowadza się jedną literę tygodniowo, teksty tworzone są z takich liter alfabetu, które wykluczają trudności fonetyczne, wszystkie dzieci uczą się czytać z identycznego materiału dydaktycznego, powszechnie występuje głośnie czytanie przed nauczycielem i grupą, formą diagnozy umiejętności jest „odpytywanie”. Występuje bierne czytanie globalne wyrazów w sytuacjach etykietowania obiektów znajdujących się w sali, bez możliwości manipulowania nimi. Działania mieszczące się w modelu tradycyjnym nazywane są – technicznymi.

Xu – Zmienne niezależne uboczne

(Xu1) – „Płeć”. Za pierwszą zmienną niezależną uboczną przyjęto „płeć”. Planując badania założono, iż ten czynnik, jako względnie trwała właściwość każdej badanej osoby może wpływać na jego umiejętności uczenia się, zachowanie lub osobowość. Jednak mówiąc o płci osoby uczącej się nie można wydawać kategorycznych sądów, a można jedynie mówić o pewnej tendencji w zachowaniach dziewczynek i chłopców danej grupy wiekowej (zob. rozdział 1, pkt. 1.3).

Badana grupa sześciolatek była zróżnicowana płciowo, gdyż znalazły się w niej dziewczynki i chłopcy. Natomiast grupę badanych nauczycieli, z racji feminizacji zawodu tworzyły same kobiety.

(Xu2) – „Pamięć fonologiczna”. Aby opanować umiejętność czytania, wskazuje się, iż obok oceny słuchu fonematycznego czy fonemowego niezbędna jest umiejętność nie tylko wyodrębniania i wypowiedzania głosek, ale i ich zapamiętanie i przetworzenie. Zdaniem G. Krasowicz¹⁴ nie można oceniać percepcji słuchowej bez takiego aspektu, jak funkcjonowanie pamięci werbalnej. Jednym z komponentów pamięci werbalnej jest tzw. kod fonologiczny, który traktowany jest jako zdolność do porządkowania informacji fonologicznej w pamięci. Ma on charakter pośredni między pamięcią długotrwałą (LTM) a krótkotrwałą (STM) i określaną bywa jako „pamięć operacyjna” (tzw. *working memory*). Pamięć operacyjna składa się z centralnego systemu zarządzającego oraz z dwóch podsystemów: pętli fonologicznej i szkieletu wzrokowo-przestrzennego. Pętla fonolo-

¹⁴ G. Krasowicz, *Podręcznik do Zetotestu. Arkusz testowy. Arkusz odpowiedzi*, GraneR Sc, Lublin 1995, s. 2.

giczna (artykulacyjna) wiąże się z informacjami werbalnymi, szkicownik wzrokowo-przestrzenny z informacjami obrazowymi. Pętla artykulacyjna poza tym przechowuje informacje o porządku prezentowanych elementów – głosek, liter i fonemów. Zdaniem wielu badaczy ma ona większy związek ze zdolnością czytania niż zapamiętywanie i odtwarzanie pojedynczych głosek. U dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu występują problemy z użyciem pętli artykulacyjnej.

(Xu3) – „Liczba lat uczęszczania do przedszkola”. Ilościowy wzrost uczestnictwa dzieci w wychowaniu przedszkolnym oraz wydłużenie czasu oddziaływań edukacyjnych, to konieczność wynikająca z szansy podjęcia w instytucji działań edukacyjnych, socjalnych i zdrowotnych zapobiegających wykluczaniu oraz wspierających równy start dzieci. Uznaje się, że wychowanie przedszkolne daje podstawy do nabywania umiejętności na wyższych szczeblach edukacji. W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym zapewnienie dłuższego czasu oddziaływania edukacyjnego zwiększa szanse na sukces szkolny i życiowy¹⁵. Projektując prace badawcze założono, iż czynnik czasu oddziaływania środowiska przedszkolnego może wpływać na osiągnięcia dziecka.

Badaną grupę sześciolatek tworzą dzieci uczęszczające do przedszkola pierwszy rok, dwa-, trzy- i cztery lata.

4.4. Opis narzędzi badawczych

Kwestionariusz do badania właściwości dziecka – Sprawność operowania słownictwem A. Brzezińskiej

Kwestionariusz¹⁶ umożliwi zbadanie tych właściwości dziecka, które (hipotetycznie) uznano za istotnie powiązane z poziomem gotowości do czytania i pisania. Składa się z 9 prób. Pomiaru sprawności operowania posiadanym słownictwem dokonano na podstawie próby nr 7 – „Sprawność operowania słownictwem” składającej się z 4 zadań:

¹⁵ *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, M. Zahorska, (red.), Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003; E. Jaszczyszyn, *Szanse edukacyjne dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko, sukcesy i porażki*, R. Piwowarski (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.

¹⁶ *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, A. Brzezińska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

ZADANIE 1: Sprawdzenie znajomości antonimów. Lista słów składa się z 21 przymiotników. Zadaniem dziecka jest podanie słowa o przeciwnym znaczeniu np. duży – mały.

ZADANIE 2: Dobieranie osób do pary. Próba składa się z 9 rzeczowników. Zadaniem badanego dziecka jest dobranie osoby do pary np. ja powiem MAMA, a ty TATA, ja – MAMUSIA – a ty (TATUŚ).

ZADANIE 3: Określenie funkcji narzędzi: „do czego służy ...?” Próba składa się z 12 rzeczowników – nazw narzędzi. Zadaniem badanego dziecka jest określenie do czego dane narzędzie służy, np. nożyczki (do cięcia), grabie (do grabienia).

ZADANIE 4: Tworzenie określeń bliskoznacznych. Próba składa się z 6 wyrazów. Zadaniem badanego dziecka jest utworzenie jak największej liczby wyrazów bliskoznacznych do podanego słowa np. mama – mamusia – matęśka itd.

ZETOTEST – test do badania słuchowej pamięci fonologicznej

G. Krasowicz

Kwestionariusz ZETOTESTU¹⁷ służy do badania słuchowej pamięci fonologicznej. Głoski, które zostały wyodrębnione lub wyartykułowane powinny być zapamiętane i przetworzone. Pamięć porządku elementów – głosek, liter i fonemów ma większy związek ze zdolnością czytania niż zapamiętywanie i odtwarzanie pojedynczych głosek. Dlatego nie można oceniać percepcji słuchowej bez oceny funkcjonowania pamięci werbalnej. Test składa się z siedmiu serii nic nieznaczących 28 wyrazów dobranych według pewnego zamysłu. Każda seria składa się z 4 wyrazów o wzrastającej długości. Są to wyrazy 2, 3, 4 i 5 sylabowe. Z założenia zawierają one większość głosek języka polskiego, w tym samogłoski nosowe i spółgłoski przedniojęzykowo-dziąsłowe oraz środkowojęzykowe.

Zadaniem badanego dziecka jest powtórzenie za badaczem usłyszanego słowa. Za każde poprawne powtórzenie słowa – 1 pkt. Uzyskane wyniki przyporządkowano zgodnie z normą następującym poziomom: poziom wysoki (27-28 pkt.), poziom średni (26-24 pkt.) i poziom obniżony (23-0 pkt.). Na brak zaburzeń w zakresie pamięci fonologicznej wskazuje osiągnięcie poziomu wysokiego lub średniego. Poziom obniżony informuje o wystąpieniu u badanego dziecka zaburzenia pamięci fonologicznej.

¹⁷ G. Krasowicz, *Podręcznik do Zetotestu...*, op. cit.

Kwestionariusz do badania kompetencji fonologicznych i metafonologicznych – G. Krasowicz-Kupis, M. Bogdanowicz, A. Maurer zaadaptowany przez E. Jaszczyszyn

Kwestionariusz zawiera 15 zadań, które umożliwiają ocenę kompetencji fonologicznej sześciolatków w aspekcie percepcyjnym (AP) (odbior wypowiedzi) i kompetencji metafonologicznej w aspekcie ekspresyjnym (AE) (budowania wypowiedzi) na poziomie śródsyłabowym, sylabowym i fonemowym.

Ocenę świadomości fonologicznej na poziomie śródsyłabowym dokonano wykorzystując zadania¹⁸ wymagające rozpoznawania rymów i aliteracji (AP) w próbie obrazkowej i słuchowej. Ocenę kompetencji metafonologicznej dokonano za pomocą próby polegającej na tworzeniu rymów i aliteracji (AE)¹⁹.

Próbę oceniającą rozpoznawanie rymów o charakterze obrazkowym tworzy 15 zestawów po 5 obrazków każdy. Zadaniem dziecka było wybranie z zestawu i wskazanie obrazka, którego nazwa rymuje się ze pokazanym i nazwanym przez badacza obrazkiem. Próba do oceny umiejętności rozpoznawania rymów o charakterze słuchowym składała się z 3 zestawów po 5 ciągów słów w każdym. Ciąg to 3 słowa, z których tylko 2 rymują się. Zadaniem badanego dziecka było wskazanie rymujących się ze sobą słów np. w ciągu: waga – flaga – ryby (waga – flaga).

Do oceny umiejętności tworzenia rymów posłużyła lista 15 słów. Zadaniem badanego dziecka było utworzenie rymu do słowa podanego przez badacza (np. arbuz – garbus, panna – wanna). Dziecko mogło podawać jako rymy także słowa nic nieznaczące.

Próbę oceniającą rozpoznawanie aliteracji o charakterze obrazkowym tworzą 3 zestawy po 5 kompletów obrazków. Zadaniem dziecka było wybranie i wskazanie obrazków, które łączy aliteracja, czyli podobieństwo brzmieniowe na początku wyrazów. Działanie dziecka poprzedzał trening. Próba do oceny umiejętności rozpoznawania aliteracji o charakterze słuchowym składa się z 3 zestawów po 5 ciągów słów w każdym. Ciąg to 3 słowa, z których tylko dwa zaczynają się tą samą aliteracją. Zadaniem

¹⁸ *Zabawy z rymami. Kształtowanie świadomości fonologicznej u dzieci przedszkolnych*, A. Maurer (red.), „Impuls”, Kraków 1997; *Głoski rozpoczynające i kończące słowa. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, A. Maurer (red.), „Impuls”, Kraków 1997.

¹⁹ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, op. cit.

badanego dziecka było wybranie 2 słów zaczynających się tym samym dźwiękiem np. album – imię – astry (album, astry). Działanie dziecka poprzedzał trening.

Test tworzenia aliteracji składa się z 15 zestawów słów. Zadaniem badanego dziecka było utworzenie aliteracji do słowa podanego przez badacza np. arbuz (agrest).

Ocenę świadomości fonologicznej na poziomie sylabowym dokonano wykorzystując zadania²⁰ wymagające analizy i syntezy sylabowej słów i pseudosłów (AP). Ocenę kompetencji metafonologicznej dokonano za pomocą próby polegającej na przekształcaniu słów i słów nic nieznaczących przez usuwanie sylab (słowa w izolacji) (AE).

Próba oceniająca analizę sylabową słów i pseudosłów składa się z list zawierających odpowiednio po 20 wyrazów znaczących i 20 wyrazów nic nieznaczących. Każda z nich jest podzielona na 4 serie po 5 wyrazów w każdej. Na każdej z list umieszczono 1 wyraz jednosylabowy, 8 wyrazów dwusylabowych, 3 trzysylabowych, 3 czterosylabowych. Zadaniem dziecka jest podzielenie ich na sylaby i odłożenie żetonu przy każdej z sylab np. baran (2 żetony), dziewczynka (3 żetony), ryka (2 żetony), parelaka (4 żetony). Dziecko wyłącznie odkłada żetony, a ich liczbę ustala badający. Działanie dziecka poprzedzał trening.

Próba oceniająca syntezę sylabową słów i słów nic nieznaczących składa się z list zawierających odpowiednio po 20 wyrazów i 20 pseudowyrazów. Na każdej z list umieszczono 10 wyrazów (wyrazów nic nie znaczących) dwusylabowych, 5 trzysylabowych i 5 czterosylabowych. Zadaniem dziecka było połączenie usłyszanych sylab w porządku zgodnym z podanym przez badacza np. so – wa (sowa), ma – ka – ron (makaron), te – gam (tegam), wy – mecz – ka (wymeczka). Badanie przerywano po trzech pomyłkach pod rząd. Działanie dziecka poprzedzał trening.

Próba usuwania sylab w słowach i w słowach nic nieznaczących²¹ składa się z 3 rodzajów zadań. W zadaniu 1 dziecko ma usunąć sylaby nagłosowe w podanych przez badacza 5 słowach znaczących oraz 5 pseudosłowach (np. w słowie zapalka, po usunięciu sylaby za – otrzyma wyraz pałka, w słowie daterma po usunięciu sylaby da – otrzyma wyraz terma). W zadaniu 2 badany usuwa sylabę wygłosową w podanych przez badacza

²⁰ *Głoska a litera. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, A. Maurer (red.) „Impuls”, Kraków 1997.

²¹ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.

5 słowach znaczących oraz 5 pseudosłowach [np. robotnik (robot), tahoma (taho)]. W zadaniu 3 usuwa sylabę śródgłosową w podanych przez badacza 5 słowach znaczących oraz 5 pseudosłowach [np. ka – na – pa (kapa), fa – ra – da (fa – da)].

Ocenę świadomości fonologicznej na poziomie fonemowym dokonano wykorzystując zadania wymagające analizy i syntezy fonemowej słów i słów nic nie znaczących²² (AP). Ocenę kompetencji metafonologicznej dokonano za pomocą prób polegających na: przekształcaniu słów przez dodawanie głosek do słów w kontekście²³ i przekształcanie słów przez usuwanie głosek w słowach i pseudosłowach w izolacji (AE)²⁴.

Zadania wymagające dokonania analizy fonemowej słów i pseudosłów wymagają skorzystania przez osobę badającą z 2 list, na których umieszczono odpowiednio po 15 wyrazów i 15 pseudowyrazów, ułożonych rosnąco ze względu na liczbę głosek (od 2 do 5). Zadaniem dziecka jest wyodrębnienie i wymienienie wszystkich głosek w kolejności, w jakiej występują w danym słowie bądź pseudosłowie. Dziecko wyłączenie odkłada żetony, a ich liczbę ustala badający. Badanie przerywamy po trzech pomyłkach pod rząd.

Próba polegająca na dokonaniu syntezy fonemowej słów i pseudosłów składa się z 2 list zawierających po 20 wyrazów i 20 pseudowyrazów, ułożonych rosnąco ze względu na liczbę głosek (od 2 do 5). Zadaniem dziecka jest zapamiętanie i połączenie prezentowanych głosek np. j – a (ja), b – a – k (bak), s – e – t – a (seta), r – e – s – t – o (resto). Badanie przerywamy po trzech pomyłkach pod rząd.

Próba usuwania fonemów w słowach i pseudosłowach składa się z 3 serii. W serii I znajduje się odpowiednio po 5 słów i pseudosłów, z których dziecko ma usunąć głoskę nagłosową i podać brzmienie słowa jakie powstanie po tej operacji, np. las – as, busy – usy. W II serii zadaniem badanego jest usunięcie głoski wygłosowej np. rybak (ryba), tosa (tos). W III serii usuwa się głoskę śródgłosową np. kostka (kotka), peski (peki).

Próba polegająca na przekształcaniu słów przez dodawanie głosek w tekście składa się z 5 zdań, w których znajduje się 14 słów z brakującymi fonemami nagłosowymi. Zdania te tworzą krótką historyjkę. Zadaniem badanego dziecka jest rozpoznanie słów o niepełnej strukturze fonemo-

²² G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, op. cit.

²³ Ibidem.

²⁴ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka...*, op. cit.

wej występujących w kontekście zdaniowym np. ... ano ... oszedłem ...
o ... arku (Rano poszedłem do parku).

Tempo nazywania obiektów – M. Szczerbiński

Pomiaru tempa nazywania obiektów dokonano na podstawie próby: nazywanie rysunków²⁵. Narzędzie testowe stanowiły kartki formatu A4 (strony próbne, oznaczone jako PR i test właściwy) z narysowanymi kształtami przedstawiającymi znane dzieciom objekty (dom, las, hak, stół, mysz). Najpierw dziecko nazywało 5 wymienionych obiektów, aby uzgodnić z osobą badającą poprawne nazwy, jakich będzie się używać podczas próby testowej. Po treningu nazywania (30 s) z zachowaniem kierunku (od lewej do prawej strony kartki i z przestrzeganiem kolejności „czytania” wierszy – od góry ku dołowi kartki) dziecko nazywało objekty z kartki testowej. Zliczano rysunki nazwane poprawnie w określonym czasie.

Książka do badania znajomości drukowanych liter wielkich i małych

Narzędzie umożliwia ocenę znajomości liter drukowanych (wielkich i małych) polskiego alfabetu. Tworzą je zszyte kartki formatu A4 (w formie książki) zawierające 60 liter polskiego alfabetu. Każda litera umieszczona jest na oddzielnej stronie, najpierw litera wielka, a potem mała. Zadaniem badanego dziecka było podanie nazwy każdej litery. Punktowano poprawnie podanie nazwy liter.

Kwestionariusz do badania umiejętności czytania w wymiarze znaczeniowym – J. Bałachowicz, M. Grzywak-Kaczyńska zaadaptowany przez E. Jaszczyszyn

Kwestionariusz pozwala na ocenę poziomu umiejętności czytania w wymiarze znaczeniowym. Składa się z 5 prób, które wymagają od czytającego wykazania się różnymi umiejętnościami.

Próba pierwsza umożliwia zbadanie umiejętność dopasowania wyrazu do obrazków²⁶. Narzędzie składa się z 9 obrazków. Obok każdego umieszczono 3 wyrazy. Zadaniem badanego jest wybranie odpowiedniego wyrazu (spośród trzech) do danego obrazka (np. obrazek: krowa, wyrazy do wyboru: sowa, krowa, krawat).

²⁵ Por.: M. Szczerbiński, O. Pelc-Pękala, *Test dekodowania. Instrukcje badań*, Kraków 2007.

²⁶ Pomysł: E. Jaszczyszyn (maszynopis).

Próba druga „Weryfikacja zdań” służy określeniu umiejętności sprawdzenia prawdziwości prostych zdań²⁷. Kwestionariusz składa się z 9 zdań. Zadaniem badanego dziecka jest przeczytanie i zaznaczenie w rubryce (tak lub nie) czy dane zdanie jest prawdą czy nie.

Próba trzecia to „Dorysowywanie elementów rysunkom adekwatnie do przeczytanego polecenia”²⁸. Pozwala ona na określenie umiejętności wykonywania poleceń podawanych na piśmie. Kwestionariusz składa się z czterech obrazków pozbawionych pewnych elementów oraz poleceń zawierających informacje, w którym miejscu rysunki uzupełnić. Zadaniem badanego dziecka jest wykonanie zadania polegającego na dorysowywaniu elementów na rysunkach zgodnie z przeczytanymi poleceniami.

Próba czwarta „Krasnoludki” umożliwia ocenę umiejętności dobierania słów pasujących do danego zdania²⁹. Narzędzie zawiera opowiadanie, w którym w każdym zdaniu obok wyrazu podane są dwa wyrazy do wyboru. Zadaniem dziecka jest zakreślenie odpowiedniego wyrazu pasującego do tego zdania i wątku opowiadania.

Próba piąta nosi tytuł „Odpowiedzi na pytania”³⁰. Umożliwia pomiar czytania ze zrozumieniem. Kwestionariusz składa się z opowiadania i pytań dotyczących zamieszczonego w nim tekstu. Zadaniem badanego jest ciche przeczytanie tekstu, a później udzielenie odpowiedzi w formie ustnej na pytania skierowane do niego przez osobę badającą.

Kwestionariusz do badania tempa czytania – „Próby czytania dla klas „0” M. Bogdanowicz

Kwestionariusz pozwala na ocenę poziomu umiejętności czytania w wymiarze technicznym – tempa czytania. Składa się on z zestawu 70 wyrazów, które tworzą tekst. Jest on kombinacją fragmentów tekstów przeznaczonych do czytania dla dzieci sześciolatkich, a umieszczonych w książce Ewy Przyłubskiej i Feliksa Przyłubskiego pt.: *MAM 6 LAT. WYPRAWKA DLA SZEŚCIOLATKA*³¹. Ponieważ tekst tworzy 70 wyrazów

²⁷ Pomysł: M. Szczerbiński (maszynopis).

²⁸ J. Bałachowicz, *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 173-175.

²⁹ Pomysł: M. Szczerbiński.

³⁰ J. Bałachowicz, *Pomiar rozwoju umiejętności czytania uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] *Badanie efektywności kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, K. Kuligowska (red.), WSPS, Warszawa 1992.

³¹ E. i F. Przyłubscy, *Mam 6 lat. Wyprawka dla sześciolatka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.

(wliczając spójniki i przyimki) każde z badanych dzieci mogło otrzymać od 0 do 70 pkt. Aby uzyskać informacje na temat tempa czytania wyrazów nic nie znaczących, tenże tekst poprzez transformację zmieniono na tzw. pseudotekst.

Zadaniem dziecka jest przeczytanie jak największej ilości wyrazów i pseudowyrazów w ciągu 1 minuty. Oceniamy tempo czytania, odnosząc wynik (liczbę przeczytanych wyrazów) do norm dla dzieci sześcioletnich.

Lista cech określająca strategię czytania – K. Sochackiej

Lista cech opracowana przez K. Sochacką³² na podstawie analizy czynności czytania umożliwia określenie strategii czytania dzieci (sześcioletnich). O rodzaju strategii, którą posługuje się dziecko wnioskujemy na podstawie sposobów dekodowania (całościowy – analityczny), porównanie czytania materiału naturalnego i sztucznego oraz rodzaju błędów popełnianych w czytaniu.

O strategii wizualnej wnioskujemy wtedy, jeżeli dziecko: czyta wyrazami, lepiej czyta wyrazy znane w porównaniu ze sztucznymi, częściej popełnia błędy wskazujące, że droga wzrokowa była istotna w docieraniu do znaczenia (np. zamiana wyrazów na inne, zamiana pseudowyrazów na wyrazy oraz inwersja).

Na strategię fonologiczną wskazują następujące cechy: odnoszenie poszczególnych liter do dźwięków (tzw. literowanie lub sylabizowanie), odczytywanie wyrazów sztucznych na podobnym poziomie jak naturalnych i popełnianie błędów wynikających z nieprawidłowego odnoszenia litery do dźwięku (zamiana, dodawanie lub opuszczanie liter w czytanych wyrazach).

Kwestionariusz wywiadu z nauczycielkami – E. Jaszczyszyn

Celem wywiadu było poznanie sposobów organizacji nauczania czytania badanych dzieci stosowanych przez nauczycieli w przedszkolu. Dzięki niemu możliwe było opisanie przebiegu nauki czytania, warunków organizacyjnych, przebiegu współpracy między domem a przedszkolem w zakresie kształtowania umiejętności czytania i scharakteryzowanie poglądów nauczycieli na temat przeprowadzania nauki czytania w przedszkolu.

³² K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004, s. 113-116.

Kwestionariusz nauczycielskich zachowań w trakcie realizacji procesu edukacji czytelniczej w przedszkolu – E. Arciszewskiej

Kwestionariusz zawiera opisy zachowań nauczycieli realizujących edukację czytelniczą z dziećmi w wieku przedszkolnym. Opracowana przez E. Arciszewską³³ lista umożliwia jakościową analizę informacji uzyskanych w trakcie wywiadów z nauczycielkami i przyporządkowanie deklarowanych działań do standardowego (technicznego) lub konstruktywistycznego (całościowego) modelu nauczania czytania.

Dziennik przedszkolny

Dokumentem, dzięki któremu można uzyskać wiele informacji o dziecku i jego rodzinie oraz m.in. treściach programowych i formach ich realizacji w przedszkolu – jest dziennik zajęć. Uzyskanie informacji o dacie urodzenia dzieci i liczbie lat uczęszczania do przedszkola było możliwe dzięki analizie danych zawartych w tym dokumencie. Ponadto w oparciu o zapisy znajdujące się w dzienniku, nauczycielki udzielały odpowiedzi na pytania kierowane do nich w wywiadzie.

4.5. Procedura i organizacja badań

Badania przeprowadzono w oddziałach dzieci sześcioletnich („grupy całodzienne”). Zastosowano technikę nieprobabilistycznego doboru próby polegającą na doborze celowym (ang. *purposive sampling*). Badano grupy dzieci i ich nauczycieli uznając, iż „niekiedy właściwe jest dobranie próby na podstawie własnej wiedzy o badanej populacji oraz celu badań”³⁴. Ten typ doboru jest często wybierany przez badaczy wówczas, kiedy są oni zainteresowani badaniem splotów wydarzeń odbiegających od zasady. Są to przypadki, które nie pasują do ściśle określonych wzorców postaw lub zachowań, lecz które pomagają lepiej zrozumieć te regularne wzorce³⁵. Tak więc wykorzystując wiedzę na temat badanej populacji, jej charakterystyki i podgrup, wybrano te elementy, które dobrze ją reprezentują. Próbę dobrano tak, aby w badaniu znalazły się jednostki wykazujące pewne atrybuty.

³³ E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki – mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2002, s. 90-93 i 107-115.

³⁴ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz i in., Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 204-205.

³⁵ Ibidem, s. 205.

Badania trwały od października 2007 do czerwca 2008 roku. Poprzedzone zostały badaniami pilotażowymi (w roku 2005 i 2006), które to odbywały się w tej samej sekwencji czasowej i z zastosowaniem przewidzianego do użycia kompletu narzędzi badawczych. W trakcie pilotażu sprawdzono i poprawiono narzędzia badawcze. Posłużono się następującymi metodami badawczymi³⁶: metodą testów osiągnięć szkolnych (stosowana była w kilku etapach), sondażu diagnostycznego, analizą dokumentów oraz metodą analizy statystycznej.

Na przeprowadzenie badań uzyskano zgodę dyrektorów przedszkoli i rodziców sześciolatków. Dyrektorom przedszkoli okazano narzędzia badawcze i omówiono sposób, w jaki przeprowadzone zostaną badania. Również rodzice badanych dzieci po poinformowaniu ich o celu badań wyrażali zgodę na ich przeprowadzenie. Wszyscy dyrektorzy oraz rodzice, do których skierowano prośbę zgodzili się na badania.

Tabela 2. Schemat badań gotowości do czytania i umiejętności czytania

Miesiąc i rok badania	Przedmiot badania
Październik – Listopad – 2007	Sprawność operowania posiadanym słownictwem Poziom pamięci werbalnej fonologicznej
Gрудzień 2007 – Luty 2008	Umiejętności fonologiczne i metafonologiczne Tempo i poprawność nazywania obiektów (bodźców) Wywiad z nauczycielami
Marzec 2008	Znajomość nazw wielkich i małych liter drukowanych polskiego alfabetu
Kwiecień 2008	Rozumienie tekstu: 1. Dobieranie wyrazów do obrazka 2. Umiejętność dobrania alternatywy 3. Dorysowywanie elementów rysunkom adekwatnie do przeczytanego tekstu 4. Wybór najbardziej pasującego słowa 5. Odpowiadanie na pytania po przeczytaniu tekstu
Maj 2008 – Czerwiec 2008	Technika czytania: 1. Strategia czytania 2. Tempo czytania

Badania umiejętności zaliczanych do ważnych dla dojrzałości do czytania i umiejętności czytania były prowadzone indywidualnie, przed południem (aby zminimalizować zmęczenie dzieci i prowadzącego) w specjalnie do tego celu udostępnianych pomieszczeniach (np. gabinet logopedyczny, gabinet dyrektora, sala do zajęć plastycznych). Zadbano o to, aby informu-

³⁶ Klasyfikacja za: M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 29-30.

jąc dzieci o uczestniczeniu przez nie w badaniach, użyto wyrażenia „rozwiązywanie zagadek z panią”, a nie „badanie”. Słowo badanie kojarzone było przez wiele dzieci (pilotaż) z wizytą lekarską, co w wielu przypadkach powodowało odmowę uczestnictwa w spotkaniach. Pamiętano także o nawiązaniu dobrego kontaktu z dzieckiem poprzez przedstawienie się imieniem oraz zadanie kilku pytań o charakterze neutralnym. Osiągnięto w ten sposób pozytywną motywację do badań³⁷. Po zaprezentowaniu zadania dziecko miało możliwość zapytania, a badający objaśnienia mu tego, czego nie rozumiało. Czas poszczególnych badań określano w zależności od rodzaju testu (od 10 do 30 minut). W trakcie trwania badania nauczycielki organizowały dzieciom działania, aby powstrzymywać wymianę między nimi informacji na temat tego, czego dany test dotyczył.

W badaniach wytypowanych aspektów dojrzałości do czytania założono, iż dziecko będzie wykonywało w kolejności wszystkie przewidziane próby. Niewykonanie któregokolwiek zadania lub wykonanie go na poziomie niskim nie powodowało zakończenia badań.

Badanie czytania polegało na wykonaniu przez dziecko 5 zadań w kolejności od zadania 1 do 5. Jednak wykonanie zadania nr 1 na poziomie wysokim lub średnim sprawiało, iż to dziecko kwalifikowano do wykonania zadania nr 2 (innego dnia). Niewykonanie zadania lub wykonanie go na poziomie niskim kończyło badanie czytania. U dzieci, które zakwalifikowano jako czytające (wyniki wysokie lub średnie w próbie 5 umiejętności czytania) poddano ocenie techniki czytania. Dzieci dopominały się kolejnych zadań, traktując je jako rozwiązywanie zagadek (badanie gotowości do czytania) lub możliwość zaprezentowania swoich umiejętności w zakresie czytania (badanie czytania).

W trakcie trwania badań dzieci przeprowadzano wywiad z nauczycielkami pracującymi z nimi (metoda sondażu diagnostycznego). Z racji obszerności zagadnienia umożliwiono wybór sposobu udzielania odpowiedzi na pytania formułowane według wytycznych do wywiadu. Mogły one odpowiadać ustnie lub pisemnie. Większość wybierała formę ustną. Uzyskane informacje posłużyły do określenia modelu edukacji czytelniczek realizowanego z badanymi dziećmi.

³⁷ Zob.: M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 189-190.

Nauczycielki chętnie udzielały wywiadu oraz udostępniały dzienniki zajęć, aby uzyskać potrzebne informacje o dziecku (data urodzenia, liczba lat uczęszczania do przedszkola – metoda analizy dokumentów).

4.6. Charakterystyka terenu badań i badanej grupy

Osoby badane i przebieg badań

W badaniach wzięło udział 348 dzieci, w tym 182 chłopców (52,3%) i 166 dziewcząt (47,7%) oraz 16 nauczycieli pracujących w badanych 16 instytucjach. 317 dzieci (91,09%) uczęszczało do przedszkoli w dużych miastach (Białystok, Warszawa), 31 dzieci (8,91%) w małych miastach (Bielsk Podlaski, Siemiatyce) i na wsi (Turośń Kościelna³⁸).

W zbadanej zbiorowości 91,1% dzieci to 6-latki (7 osób to 5-latki, 24 – 7-latki). Przyjęto, że mamy do czynienia z grupą homogeniczną wiekowo (sześciolatki). Średnia wieku badanych dzieci w momencie rozpoczęcia badań to 6,4.

W zakresie pamięci fonologicznej badana grupa uzyskała średnio 25 punktów czyli 89,28% punktów możliwych do uzyskania. Wynik najniższy uzyskało 1 dziecko (0,3%) a najwyższy 52 dzieci (14,49%). Wynik najczęściej występujący to 27 punktów. Wynik środkowy równa się 25 punktów. Wyniki wskazujące na prawidłowy poziom rozwoju pamięci fonologicznej osiągnęło 223 dzieci (64,1%), zaś 125 dzieci (35,9) osiągnęło rezultaty wskazujące na zaburzenia pamięci fonologicznej.

Wiek nie jest istotnie związany z wynikami uzyskanymi w ZETOTEST (poziomem pamięci fonologicznej). Różnice nie są statystycznie istotne ($F=1,082$, $p=n.i.$).

Badane dzieci w zakresie poziomu pamięci fonologicznej różniły liczbą lat uczęszczania do przedszkola. Dzieci dłużej chodzące do przedszkola mają statystycznie lepsze wyniki w ZETOTEŚCIE (korelacja r Pearsona = 0,153, $p > 0,01$).

Placówki, do których uczęszczali badani różniły się między sobą realizowanym modelem edukacji czytelniczej (holistyczny³⁹ lub tradycyjny). 118 dzieci (33,9%) uczęszczało do placówek realizujących całościowy model edukacji czytelniczej, a 230 dzieci (66,1%) do przedszkoli realizujących model

³⁸ Województwo podlaskie jest obszarem, gdzie jest bardzo mało przedszkoli.

³⁹ Termin „model holistyczny” stosowany będzie zamiennie z terminem „model całościowy”.

tradycyjny. Wśród badanych 180 dzieci (51,7%) chodziło do przedszkola od 3 roku życia, 62 dzieci (17,8%) od 4 roku życia, 44 dzieci (12,6%) od 5 roku życia, a 62 dzieci (17,8%) rozpoczęło edukację w przedszkolu w 6 roku życia. Średnia lat uczęszczania do przedszkola w badanej grupie to 3 lata.

Tabela 3. Liczba punktów uzyskana w Zetoteście a wiek badanych dzieci

Grupy wiekowe	\bar{x}	S
Pięcioletki	24,86	1,773
Sześciolatki	24,73	2,921
Siedmiolatki	25,63	2,533
Ogółem	24,79	2,881

Oznaczenia: \bar{x} – średnia, S – odchylenie standardowe. Źródło: badania własne

Liczba lat uczęszczania do przedszkola istotnie różnicuje grupy wyodrębnione ze względu na sposób nauczania ($\chi^2=27,293$, $df=3$, $p=0,000$). W grupie uczących się zgodnie z modelem holistycznym do przedszkola uczęszczało mniej dzieci, ale chodziły do niego dłużej (tabela 4).

Tabela 4. Liczba lat uczęszczania do przedszkola a model edukacji czytelnicej

	Model		Ogółem	
	MH	MT		
Liczba lat uczęszczania do przedszkola	1 rok	4	58	62
	%	3,4	25,2	17,8
	2 lata	16	28	44
	%	13,6	12,2	12,6
	3 lata	21	41	62
	%	17,8	17,8	17,8
	4 lata	77	103	180
	%	65,3	44,8	51,7
Ogółem	118	230	348	
%	100,0	100,0	100,0	

Oznaczenia: MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Ponieważ wystąpiły różnice w prawdopodobieństwie znalezienia się w próbie między poszczególnymi członkami populacji, to dla zapewnienia reprezentatywnego obrazu całości populacji nadano poszczególnym obserwacjom wagi⁴⁰. Wynikiem procedur wyrównujących różnice między grupami jest fakt braku różnic między grupami ze względu na liczbę lat uczęszczania do przedszkola i rodzaj edukacji czytelnicej (tabela 5).

⁴⁰ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 240.

Poziom pamięci fonologicznej nie różnicuje w sposób istotny statystycznie grup wyróżnionych ze względu na sposób nauczania ($\chi^2=0,0083$, $df=3$, $p=n.i.$)

Tabela 5. Liczba lat uczęszczania do przedszkola a model edukacji czytelnicej po procesie ważenia

			Model		Ogółem
			MH	MT	
Liczba lat uczęszczania do przedszkola	1 rok	Liczebność	30	58	88
		% z Sposób nauczania czytania	25,4	25,2	25,3
	2 lata	Liczebność	14	28	42
		% z Sposób nauczania czytania	11,9	12,2	12,1
	3 lata	Liczebność	21	41	62
		% z Sposób nauczania czytania	17,8	17,8	17,8
	4 lata	Liczebność	53	103	156
		% z Sposób nauczania czytania	44,9	44,8	44,8
Ogółem	Liczebność	118	230	348	
	% z Sposób nauczania czytania	100,0	100,0	100,0	

Oznaczenia: MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 6. Prawidłowy lub zaburzony poziom pamięci fonologicznej z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicej

Wynik	MT		MH	
	L	%	L	%
Poziom prawidłowy	147	63,9	76	64,4
Poziom zaburzony	83	36,1	42	35,6

Oznaczenia: MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

4.7. Sposoby analiz otrzymanych wyników

W analizach statystycznych otrzymanych wyników zostały wykorzystane podstawowe statystyki opisowe charakteryzujące parametry poziomu wartości i parametry rozproszenia oraz standardowe techniki analiz wielozmiennowych. Zastosowano statystyki opisowe rozkładu jednej zmiennej, a w niej zestawienia liczbowe i procentowe, miary tendencji centralnej (dominantę, medianę i wartość średnią) oraz miary dyspersji (zakres zmienności, wariancję). Wykorzystano także analizy dwuzmiennowe i wielozmiennowe, dzięki którym możliwa była jednoczesna analiza zależności między dwiema zmiennymi oraz (w przypadku analiz wielozmiennowych) analiza jednoczesnych zależności między wieloma zmiennymi.

Związek między zmiennymi przedstawiany był w postaci macierzy danych (zawierały one wszystkie niezbędne informacje do określenia charakteru i siły związku między zmiennymi), a dokładne podsumowanie jej zawartości było możliwe, dzięki odwołaniu się do miar oferowanych przez statystykę opisową. Wybór właściwego współczynnika zależał od typu skal obu analizowanych zmiennych⁴¹. Ponieważ badano związek między zmiennymi na skali interwałowej (przedziałowej) lub ilorazowej (stosunkowej)⁴², jako miary siły i kierunku związku użyto współczynnika korelacji liniowej r Pearsona. Odwołuje się on do przewidywania wartości i określa w pewnym sensie, jak blisko powinniśmy trafić, przewidując przeciętną wartości jednej zmiennej (zmiennej zależnej) na podstawie znajomości wartości drugiej (w przypadku korelacji r Pearsona do oceny wielkości błędu przewidywania używamy wielkości r^2 równej stosunkowi wariancji wartości przewidywanych na podstawie modelu regresji liniowej do wariancji całkowitej zmiennej zależnej). Zastosowany więc tu sposób przewidywania to metoda regresji liniowej⁴³.

W prowadzonych analizach wystąpiła także sytuacja, kiedy to na zmienną zależną oddziaływało jednocześnie kilka zmiennych niezależnych. Zastosowano wówczas metodę regresji wielokrotnej i obliczano w takich przypadkach współczynnik korelacji wielokrotnej, określający w jakim stopniu n uwzględnionych zmiennych niezależnych determinuje zmienną zależną. Współczynnik ten (oznaczony jako R) analizowano tak samo, jak r Pearsona, ponieważ ma on taką samą interpretację jak zwykły współczynnik korelacji liniowej.

Oprócz standardowej metody prostej regresji liniowej i wielokrotnej użyto metody nawiązującej do strategii modelowania strukturalnego. Jest ona charakteryzowana jako „uogólnienie i rozszerzenie klasycznych technik statystycznych, tj.: analizy regresji⁴⁴ (metodę wielokrotnej regresji liniowej),

⁴¹ Ibidem, s. 482-486.

⁴² Zmienne przedziałowe i ilorazowe określone są w literaturze jako zmienne ilościowe, za: G. Wiczorkowska, P. Kocharński, M. Eljaszuk, *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 44.

⁴³ Jeżeli badany związek jest pozytywny – dodatni (pod warunkiem, że jest istotny statystycznie) to oznacza, że im wartość jednej zmiennej jest wyższa, tym wartość drugiej zmiennej także ulega podwyższeniu. Gdy badany związek jest negatywny – ujemny (pod warunkiem, że jest istotny statystycznie), to znaczy, że im wartość jednej zmiennej jest wyższa, tym wartość drugiej zmiennej jest staje się niższa. W przypadku, gdy współczynnik korelacji r Pearsona wynosi 0, oznacza to brak związku liniowego. Nie oznacza to jednak niezależności stochastycznej między zmiennymi.

⁴⁴ Równanie regresji jest środkiem połączenia różnych pomiarów tego samego przedmiotu celem otrzymania złożonego pomiaru lub wyniku. Szerzej o tym [w:] J.P. Guilford,

która reprezentuje strukturę hipotetycznych zależności przyczynowych (sekwencyjnych) w postaci ścieżek oraz analizę czynnikową⁴⁵, która reprezentuje model pomiarowy złożonych wymiarów (konstruktów teoretycznych). W modelowaniu strukturalnym specyfikuje się model zawierający jednocześnie strukturę przyczynową i model pomiarowy. Wynikiem analizy jest weryfikacja dopasowania modelu do danych zawartych w macierzy kowariancji. W przyjętej w tej pracy strategii analizy statystyczne przeprowadzone zostały dwuetapowo. W pierwszym etapie wykonane zostały analizy czynnikowe na wskaźnikach pomiarowych w celu określenia ukrytej za nimi struktury; następnie – przy wykorzystaniu sekwencyjnych modeli regresji liniowej – zidentyfikowany został model zależności przyczynowych (model ścieżkowy). W porównaniu z klasycznym podejściem w modelowaniu strukturalnym, strategia ta pozwala w większym stopniu kontrolować relacje między danymi, które podaje się analizie eksploracyjnej, a modelem teoretycznym, który jest weryfikowany w relacji do tych danych.

Technika analizy czynnikowej uznawana jest za złożoną technikę algebraiczną wyszukiwania struktur stojących za wspólną zmiennością wielu zmiennych. W prezentowanych analizach struktury te opisano w postaci sztucznie stworzonych wymiarów (czynników), które są silnie skorelowane z analizowanymi zmiennymi i od siebie niezależne⁴⁶. Testami sprawdzającymi, czy istnieje dostatecznie duża korelacja do przeprowadzenia analizy były: miara adekwatności losowania Kaisera–Meyera–Olkina (ang. *Keiser–Meyer–Olkin measure of sampling adequacy*) nazywana w skrócie KMO oraz Test Bartletta (ang. *Bartlett's test of sphericity*). Pierwszy z nich posłużył do zmierzenia zmienności wewnątrz standaryzowanych zmiennych objaśniających, które są wspólnie dzielone i z tego powodu mogą być wyjaśnione przez czynniki, z których są zbudowane te zmienne. Wartość statystyki KMO mniejsze od 0,50 interpretowano jako wskazujące na to, że analiza czynnikowa w danym przypadku nie jest odpowiednia⁴⁷. Przy

Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice, tłum. J. Wojtyniak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964, s. 422–432.

⁴⁵ G. Król, G. Wieczorkowska, *Przykłady zastosowań modelowania strukturalnego w badaniach społecznych*, Instytut Badań Społecznych, Warszawa b.r.w., s. 3; D.T. Larose, *Metody i modele eksploracji danych*, tłum. A. Wilbik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 19–25.

⁴⁶ G. Król, G. Wieczorkowska, *Budowanie czynników za pomocą analizy czynnikowej*, [w:] *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, J. Brzeziński (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 391–416.

⁴⁷ D.T. Laros, *Metody i modele eksploracji danych*, op. cit., s. 20.

pomocy drugiego z wymienionych testów przetestowano hipotezę zerową mówiącą o tym, że macierz korelacji jest macierzą jednostkową (zmienne są nie skorelowane). Bardzo małe p – wartości dla testu Bartletta powodowały odrzucenie hipotezy zerowej i przyjęcie założenia, że zmienne są rzeczywiście skorelowane (kontynuowano analizę czynnikową). Dla p -wartości dużo większych od 0,10 zakładano, iż nie ma dostatecznego dowodu na to, że zmienne są skorelowane (i tym samym analiza czynnikowa może być nieodpowiednia)⁴⁸. Analizę czynnikową wykonano stosując metodę głównych osi wymiarów (ang. *principal axis factoring*). Oszacowano dzięki niej iteracyjne zasoby zmienności wspólnej i obliczono ładunki czynnikowe⁴⁹.

Aby wspomóc interpretację czynników przeprowadzono ich rotację (ang. *factor rotation*), ponieważ często pierwszy czynnik reprezentuje tzw. czynnik ogólny i wyjaśnia dużą część całkowitej zmienności. skutkiem rotacji był ponowny podział zmienności pomiędzy drugim, trzecim i kolejnymi czynnikami. Zastosowano rotację Varimax (ang. *varimax rotation*), uzyskując nowy zbiór ładunków czynnikowych. Dzięki metodzie rotacji ortogonalnej można było najłatwiej zinterpretować czynniki, w sytuacji, gdy były one silnie związane z danymi zmiennymi i nie występowała jakakolwiek zależność z innymi zmiennymi.

W analizach zastosowano ponadto technikę analizy wielozmiennej jaką jest analiza ścieżkowa. Posłużyła ona do formułowania modeli przyczynowych i pozwoliła zrozumieć zależności między zmiennymi⁵⁰. Oprócz graficznego przedstawienia sieci zależności między zmiennymi analiza ścieżkowa umożliwiła ukazanie siły tych zależności. Obliczane technikami analizy regresji tzw. współczynniki ścieżkowe odpowiadają zależnościom cząstkowym w modelu analizy rozbudowanej i mierzą siłę związków między poszczególnymi parami zmiennych (przy założeniu stałych wartości pozostałych zmiennych modelu).

Tak więc, dzięki przyjętej strategii opartej na analizie ścieżkowej, można ostrożnie wyciągać wnioski przyczynowe z danych korelacyjnych. Standardowo modele zawierają wiele wskaźników każdej zmiennej latentnej (ang. *latent variables*). Zastosowana metoda bazuje na kowariancjach

⁴⁸ Ibidem, s. 21.

⁴⁹ Ładunki czynnikowe są analogiczne do wag składowych w analizie składowych głównych i reprezentują korelację pomiędzy i – tą zmienną a j – tym czynnikiem.

⁵⁰ Oparta jest na analizie regresji, ale za jej szczególną własność uznaje się to, iż jej wyniki prezentowane są w postaci graficznych schematów, zob.: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, op. cit., s. 491-492.

i średnich⁵¹. W przeprowadzonych analizach statystycznych wykorzystano szczególnie przypadek modelowania strukturalnego polegający na poszukiwaniu struktury ścieżkowej opisującej macierz kowariancji między zmiennymi, z których część zmiennych została wcześniej przy użyciu metody eksploracyjnej analizy czynnikowej zredukowana do mniejszej liczby wymiarów (zmiennych latentnych). Model zmiennych latentnych reprezentuje tylko i wyłącznie konstrukt teoretyczny badacza, jest więc zmienną hipotetyczną, której istnienie badacz wnioskował na podstawie teorii. Dla potrzeb modelowania strukturalnego wszystkie zmienne latentne: obserwowane bezpośrednio i nieobserwowalne potraktowano jednakowo⁵².

Aby było możliwe prawdziwe oszacowanie wartości parametrów takich modeli spełniono następujące założenia dotyczące błędu pomiaru: a) parametry mają rozkład normalny, b) są niezależne od innych zmiennych w modelu. Model pozwolił oszacować siłę związku (ładunki) pomiędzy wskaźnikami i czynnikami, kowariancję (korelację) pomiędzy zmiennymi latentnymi oraz wariancję i kowariancję dla każdego błędu. Za podstawową zaletę tego podejścia uznano, iż badania będą dużo bardziej realistyczne, a ponadto zezwalają na błędy pomiaru zmiennych obserwowalnych, dopuszczając sytuacje, że te błędy są ze sobą skorelowane i nie zdyskwalifikuje to wcale modelu. Opracowanym modelom towarzyszą tzw. diagramy ścieżkowe (ang. *path diagrams*)⁵³. Posłużyły one do zilustrowania modeli oraz opisowi graficznemu, równoważnemu zapisowi równań matematycznych specyfikujących model strukturalny⁵⁴. W przeprowadzonych analizach statystycznych przyjęto eksploracyjną strategię poszukiwania równań strukturalnych opisujących kowariancję zmiennych egzogenicznych i latentnych (czynników). Same równania strukturalne nie były formułowane *explicite* i poddawane analizie konfirmacyjnej. Charakter problemu badawczego wymagał położenia nacisku na eksplorację struktur przyczynowych w zebranych danych.

Wszystkie obliczenia zostały wykonane w programie SPSS.

⁵¹ W stosunku do modelu jako całości stosowane jest wyrażenie „model wariancji – kowariancji” (ang. *variance – covariance model*). Jego część nazywana jest „modelem przyczynowym” (model zmiennej latentnej).

⁵² G. Król, G. Wieczorkowska, *Przykłady zastosowań modelowania strukturalnego w badaniach społecznych*, op. cit., s. 12.

⁵³ M. Gaul, A. Machowski, *Wprowadzenie do analizy ścieżek*, [w:] *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, J. Brzeziński (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 362-390.

⁵⁴ G. Król, G. Wieczorkowska, *Przykłady zastosowań modelowania strukturalnego w badaniach społecznych*, op. cit., s. 7.

część II.

Prezentacja i analiza wyników badań

Gotowość do czytania

5.1. Sprawność operowania posiadanym słownictwem

W zakresie operowania posiadanym słownictwem badana grupa uzyskała średnio 66 punktów czyli 59% punktów możliwych do uzyskania. Wynik najniższy uzyskało 2 dzieci (0,6%), a najwyższy 1 dziecko (0,3%). Wynik najczęściej występujący (dominanta) jest jednocześnie wynikiem środkowym (mediana) i wynosi 67 punktów. Średnie rezultaty w poszczególnych zadaniach i wynik całkowity w zakresie operatywności słownictwa prezentuje tabela 7.

Tabela 7. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście sprawności operowania posiadanym słownictwem (N=348)

Zadanie	Test operowania posiadanym słownictwem			
	\bar{x}	S	min	maks
[1] Znajomość antonimów	29,92	5,347	0	40
[2] Dobieranie osób do pary	13,62	2,822	2	18
[3] Określenie funkcji narzędzi: „do czego służy...?”	18,41	2,974	2	24
[4] Tworzenie określeń bliskoznacznych	4,6	3,298	0	22
Operatywność słownictwa [1] + [2] + [3] + [4]	66,56	9,850	22	93

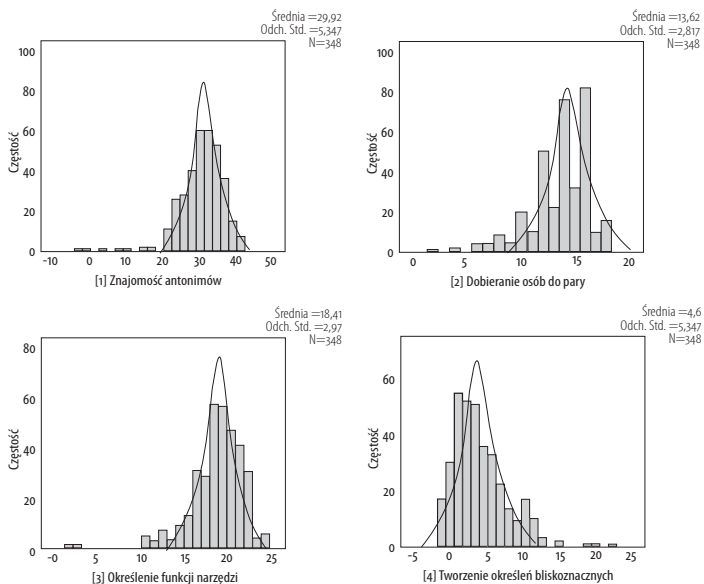
Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Badane sześciolatki w prezentowanych im zadaniach uzyskały:

- w zadaniu [1] średnio 30 pkt. (50%), wynik najniższy uzyskało 1 dziecko (0,3%), a najwyższy 5 dzieci (1,4%). Najczęściej występujący wynik (dominanta) to 32 pkt., a wynik środkowy (mediana) wynosi 30 pkt.,
- w zadaniu [2] średnio mniej niż 14 pkt. (37%), wynik najniższy uzyskało 2 dzieci (0,6%), a najwyższy 16 dzieci (4,6%). Najczęściej występujący wynik to 16 pkt., a wynik środkowy wynosi 14 pkt.,

- w zadaniu [3] średnio mniej niż 19 pkt. (46%), wynik najniższy uzyskało 1 dziecko (0,3%), a najwyższy 6 dzieci (1,7%). Najczęściej występujący wynik to 18 pkt., a wynik środkowy wynosi 19 pkt.,
- w zadaniu [4] średnio mniej niż 5 pkt. (58%), wynik najniższy uzyskało 17 dzieci (5%), a najwyższy 1 dziecko (0,3%). Najczęściej występujący wynik to 2 pkt., a wynik środkowy wynosi 4 pkt.

Wykres 1. Wyniki pomiaru umiejętności operowania posiadanym słownictwem



Źródło: badania własne

W zakresie umiejętności operowania posiadanym słownictwem ani płeć, ani poziom pamięci fonologicznej ani lata uczęszczania do przedszkola nie różnicują dzieci w sposób istotny statystycznie (Aneks 4, tab. 4.1).

Przeprowadzono analizę czynnikową zadań składających się na Test 1 – Sprawność operowania posiadanym słownictwem – spodziewając się uzyskania informacji na temat liczby czynników (składowych głównych) i % wariacji wyjaśnionych przez dany czynnik.

Tabela 8 pokazuje, że czynnik [1] wyjaśnia jedynie 44% zróżnicowania sumy uzyskiwanych punktów, oraz że każda próba ma podobny udział

w tej sumie. Dlatego w dalszych analizach będą używane cztery próby jako odrębne zmienne.

Tabela 8. Analiza czynnikowa dla 4 zadań tworzących Test 1: Sprawność operowania posiadanym słownictwem

Składowa	Całkowita wyjaśniona wariancja		
	Wartość własna macierzy kowariancji	% wariancji	% skumulowany
[1] Znajomość antonimów	1,76265	44,1	44,1
[2] Dobieranie osób do pary	0,94362	23,6	67,7
[3] Określenie funkcji narzędzi	0,71884	18,0	85,6
[4] Tworzenie określeń bliskoznacznych	0,57489	14,4	100,0

Źródło: badania własne

Analiza różnic między średnimi wytypowanych zmiennych a podejściem do edukacji czytelniczej przedstawia tabela 9.

Tabela 9. Średnie zmiennych [1], [2], [3] i [4] a model edukacji czytelniczej

Model edukacji czytelniczej	[1]	[2]	[3]	[4]
MT (tradycyjny)	29,33	13,49	18,35	4,24
MH (holistyczny)	31,06	13,88	18,54	5,31
Ogółem	29,92	13,62	18,41	4,60

Źródło: badania własne

We wszystkich próbach średnia wyników jest wyższa w przypadku dzieci, z którymi pracują nauczyciele realizując holistyczny model edukacji czytelniczej (MH). Próba [1] – znajomość antonimów (ANOVA: $F=8,324$, $p=0,004$) i próba [4] – tworzenie określeń bliskoznacznych ($F=8,247$, $p=0,004$) mają znaczący statystycznie związek ze stosowanym modelem edukacji czytelniczej. Natomiast nie jest istotna statystycznie próba [2] – dobieranie osób do pary ($F=1,531$, $p=n. i.$) oraz [3] – określanie funkcji narzędzi ($F=0,333$, $p=n. i.$). Przepuszczalnie sprawności [2] i [3] mają charakter poznawczy, zatem są one funkcją wiedzy pozajęzykowej i dlatego sposób edukacji czytelniczej nie różnicuje tego wymiaru.

W analizie modelu strukturalnego zostaną uwzględnione wszystkie cztery zadania.

5.2. Ocena umiejętności metajęzykowych na poziomie fonologicznym

Rozpoznawanie rymów

Wyniki badań wskazują, iż badane sześciolatki w prezentowanych im zadaniach rozpoznawały średnio w próbie obrazkowej mniej niż 13 rymów (85%). W próbie słuchowej dzieci rozpoznawały średnio mniej niż 12 rymów (77%). Średnie wyniki w teście rymów prezentuje tabela 10. Wynika z niej, że badane dzieci w teście rozpoznawania rymów osiągnęły wyższe wyniki w próbie obrazkowej niż słuchowej.

Tabela 10. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście rozpoznawania rymów

Próba	Test rozpoznawania rymów			
	\bar{x}	S	min	maks
Obrazkowa	12,74	3,756	0	15
Słuchowa	11,51	3,143	0	15

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

W toku analizy danych wykazano, iż umiejętność rozpoznawania rymów w próbie obrazkowej (PO) opanowało w pełni (uzyskało maksymalną liczbę punktów) 169 dzieci (49%) badanych. Nie poradziło sobie z zadaniem (uzyskało wynik najniższy – 0 punktów) 13 dzieci (4%).

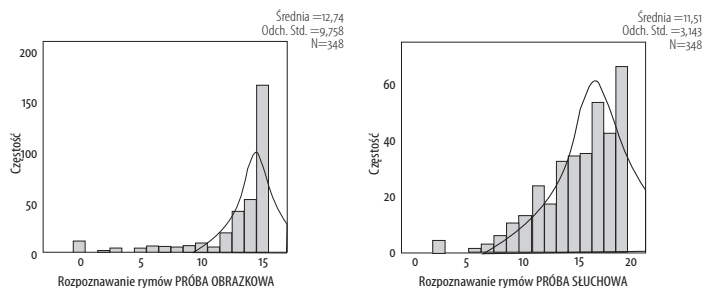
Najczęściej występujący wynik (modalna) w PO to 15 punktów, a wynik środkowy (mediana) wynosi 14 punktów.

W przypadku próby słuchowej (PS) w pełni rozpoznawało rymy 67 badanych (19,5%), nie poradziło sobie z zadaniem 8 dzieci (2,29%). Najczęściej występujący wynik w PS to 15 punktów, a wynik środkowy wynosi 12 punktów.

Tak więc wraz z dłuższym czasem uczęszczania do przedszkola zwiększa się odsetek dzieci, które opanowały badane umiejętności w PO (Aneks 4, tab. 4.2) jaki i w PS (Aneks 4, tab. 4.3). Dzieci uczęszczające pierwszy rok do przedszkola różnią się w sposób istotny statystycznie pod względem opanowania umiejętności rozpoznawania i rymów w PO i PS od dzieci uczęszczających rok drugi, trzeci i czwarty (Aneks 4, tab. 4.4). Tym samym badani z grupy uczęszczającej do przedszkola dwa i więcej lat lepiej rozpoznają rymy w PO i PS niż dzieci uczęszczające rok pierwszy. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola co najmniej dwa lata nie różnią

się między sobą w sposób istotny statystycznie pod względem opanowania umiejętności rozpoznawania rymów w PO i PS.

Wykres 2. Wyniki pomiaru umiejętności rozpoznawania rymów w próbie obrazkowej i słuchowej



Źródło: badania własne

Odsetek dzieci, z którymi realizowano MT edukacji czytelniczej, a które opanowały umiejętność rozpoznawania rymów w PO i PS jest mniejszy niż odsetek dzieci, które opanowały badaną umiejętność, a z którymi realizowano MH (Aneks 4, tab. 4.5 i 4.6). Analiza statystyczna potwierdziła, że badane grupy różnią się od siebie w sposób istotny statystycznie w zależności od modelu edukacji czytelniczej (Test U Manna-Whitneya: dla PO $z = -4,222$, $p = 0,000$; dla PS $z = -4,870$, $p = 0,000$). Badani z grupy, z którą realizowano model MH lepiej rozpoznają rymy w PO i PS niż dzieci, z którymi realizowano model MT.

Ani płeć, ani poziom pamięci fonologicznej nie różnicuje badanych dzieci w zakresie umiejętności rozpoznawania rymów w PO i PS.

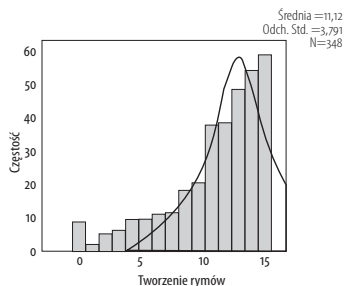
Tworzenie rymów

Wyniki badań wskazują, iż badane sześciolatki w przedstawianych im zadaniach tworzyły przeciętnie 11 rymów (74%). Średni wynik w teście tworzenia rymów prezentuje tabela 11.

Tabela 11. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście tworzenia rymów (N=348)

Próba	Test tworzenia rymów			
	\bar{x}	S	min	maks
Budowanie wypowiedzi	11,12	3,791	0	15

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Wykres 3. Wyniki pomiaru umiejętności tworzenia rymów w próbie obrazkowej i słuchowej

Źródło: badania własne

Analiza danych dowiodła, iż umiejętność tworzenia rymów opanowało w pełni (uzyskało maksymalną liczbę punktów) 59 dzieci (17%) badanych. Nie poradziło sobie z zadaniem (uzyskało wynik najniższy – 0 punktów) 5 dzieci (1,44%).

Wynik najczęściej występujący jest jednocześnie wynikiem maksymalnym, a także środkowym i wynosi 15 punktów.

Odsetek dzieci, które umiały tworzyć rymy, a uczęszczały do przedszkola co najmniej dwa lata jest większy niż odsetek dzieci uczęszczający do przedszkola rok pierwszy (Aneks 4, tab. 4.7). Dzieci uczęszczające pierwszy rok do przedszkola różnią się w sposób istotny statystycznie pod względem opanowania umiejętności tworzenia rymów od dzieci uczęszczających do przedszkola co najmniej trzy lata. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola dwa lata lub dłużej nie różnią się między sobą pod względem umiejętności tworzenia rymów (Aneks 4, tab. 4.8).

Zbliżony odsetek dzieci edukowanych według MH (18,6%) i według MT (16,1%) opanował w pełni tworzenie rymów. Brak tej umiejętności wykazało wyłącznie 9 dzieci (3,9%) edukowanych według MT. Badane grupy nie różnią się w sposób istotny statystycznie pod względem umiejętności tworzenia rymów (Test U Manna-Whitneya: $z = -2,241$; $p = n.i.$). Dzieci z MT i MH mają w takim samym stopniu opanowania umiejętność tworzenia rymów.

Ani płeć, ani poziom pamięci fonologicznej nie różnicuje badanych dzieci w zakresie umiejętności tworzenia rymów.

Przeprowadzono analizę czynnikową zadań składających się na Test 2: próba: *Ocena umiejętności metajęzykowych na poziomie metafonologicznym, w aspekcie percepcyjnym* – składowa: [1] i [2] i *ekspresyjnym* – skła-

dowa: [3] – spodziewając się uzyskania informacji na temat liczby czynników (składowych głównych) i % wariacji wyjaśnionych przez dany czynnik. Czynniki RYMY został utworzony z trzech zmiennych: umiejętność rozpoznawania rymów w PO, umiejętność rozpoznawania rymów w PS oraz umiejętność tworzenia rymów.

Tabela 12. Analiza czynnikowa dla 3 zmiennych

Składowa	Wartość własna macierzy kowariancji	Całkowita wyjaśniona wariacja	
		% wariacji	% skumulowany
[1] Rozpoznawanie rymów PO	1,93531	64,5	64,5
[2] Rozpoznawanie rymów PS	0,61691	20,6	85,1
[3] Tworzenie rymów	0,44778	14,9	100,0

Źródło: badania własne

Tabela 12. pokazuje, że czynnik [1] wyjaśnia 64% wariacji sumy skal rozpoznawania (obraz i słuch) oraz ekspresji. Dlatego w dalszych analizach może być użyty jako odrębna zmienna.

Średnia wyników okazała się wyższa w przypadku dzieci, w stosunku do których przyjmowano MH w edukacji czytelnicy (0,3991353) niż w przypadku dzieci, w stosunku do których realizowano MT (-0,2047738). Czynniki RYMY w sposób istotny statystycznie ma związek z modelem edukacji czytelnicy (ANOVA: $F=30,893$; $p=0,000$).

Rozpoznawanie aliteracji

Wyniki badań wskazują, iż badane sześciolatki w prezentowanych im zadaniach rozpoznawały średnio w próbie obrazkowej mniej niż 14 aliteracji (92%), zaś w próbie słuchowej średnio 13 aliteracji (87%). Średnie wyniki w testach aliteracji prezentuje tabela 13.

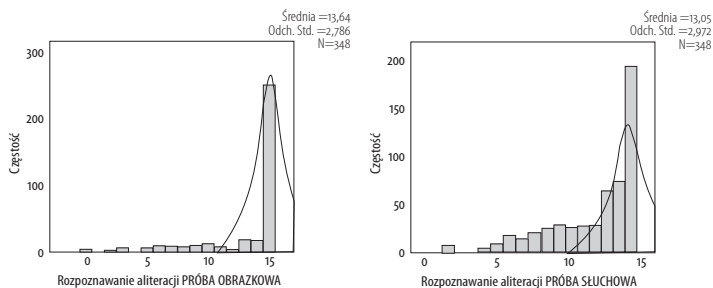
Tabela 13. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście rozpoznawania aliteracji (N=348)

Próba	Test rozpoznawania aliteracji			
	\bar{x}	S	min	maks
Obrazkowa	13,84	2,786	0	15
Słuchowa	13,05	2,972	0	15

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Z danych zawartych w tabeli 13 wynika, że u badanych dzieci w teście rozpoznawania aliteracji wyższe wartości występują w próbie obrazkowej niż słuchowej.

Wykres 4. Wyniki pomiaru umiejętności rozpoznawania aliteracji w próbie obrazkowej i słuchowej



Źródło: badania własne

Po przeanalizowaniu danych okazało się, iż umiejętność rozpoznawania aliteracji w próbie obrazkowej (PO) opanowało w pełni (uzyskało maksymalną liczbę punktów) 255 dzieci (65%) badanych. Nie poradziło sobie z zadaniem (uzyskało wynik najniższy) 4 dzieci (1,15%). Wynik najczęściej występujący jest jednocześnie wynikiem maksymalnym, a także środkowym i wynosi 15 punktów.

W przypadku próby słuchowej (PS) rozpoznawało aliteracje w pełni 152 badanych (44%), nie poradziło sobie z zadaniem 6 dzieci (1,72%). Wynik najczęściej występujący jest jednocześnie wynikiem maksymalnym oraz środkowym i wynosi 15 punktów.

Odsetek dzieci, które opanowały umiejętność rozpoznawania aliteracji w obu próbach (PO i PS) zwiększał się począwszy od drugiego roku uczęszczania do przedszkola, aby zmaleć u dzieci uczęszczających rok trzeci i ponownie ulec zwiększeniu w roku czwartym ich uczęszczania do placówki (Aneks 4, tab. 4.9 i 4.10). Istnieją więc różnice między tymi sześciolatkami, które uczęszczają do przedszkola pierwszy rok a dziećmi chodzącymi do niego co najmniej dwa lata. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola dwa lata i dłużej nie różnią się między sobą w sposób statystycznie istotny pod względem opanowania umiejętności rozpoznawania aliteracji w PS. Natomiast dzieci chodzące rok trzeci i czwarty odróżniają się od siebie w tym względzie w sposób istotny statystycznie (Aneks 4, tab. 4.11). Tym samym badani z grupy uczęszczającej rok do przedszkola sła-

biej rozpoznają aliteracje w PO i PS niż dzieci uczęszczające co najmniej dwa lata.

Pod względem pełnego opanowania umiejętności rozpoznawania aliteracji, tak w PO jak i w PS nad przedszkolakami, z którymi realizowano MT dominują dzieci, z którymi realizowano MH edukacji czytelniczej (Aneks 4, tab. 4.12 i 4.13). Tylko wśród sześciolatków z MH brak dzieci, które nie wykonały żadnej z prób. Analiza statystyczna potwierdziła istotność zależności umiejętności rozpoznawania aliteracji od modelu edukacji czytelniczej (Test U Manna-Whitneya: dla PO $z=-3,296$, $p=0,000$; dla PS $z=-2,575$, $p=0,001$).

Ani płeć, ani poziom pamięci fonologicznej nie różnicuje badanych dzieci w zakresie umiejętności tworzenia rymów.

Tworzenie aliteracji

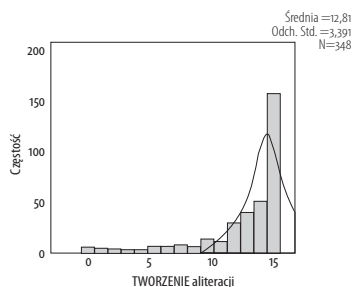
Wyniki badań wskazują, iż badane sześciolatki w prezentowanych im zadaniach tworzyły przeciętnie 12 aliteracji (85,4%). Średni wynik w teście tworzenia aliteracji prezentuje tabela 14.

Tabela 14. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście tworzenia aliteracji (N=348)

Próba	Test tworzenia aliteracji			
	\bar{x}	S	min	maks
Budowanie wypowiedzi	12,81	3,391	0	15

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Wykres 5. Wyniki pomiaru umiejętności tworzenia aliteracji



Źródło: badania własne

Analiza danych dowiodła, iż umiejętność tworzenia aliteracji opanowało w pełni (uzyskało maksymalną liczbę punktów) 159 dzieci (46%) badanych. Nie poradziło sobie z zadaniem (uzyskało wynik najniższy – 0 punktów) 6 dzieci (1,7%). Najczęściej występujący wynik to 15 punktów, a wynik środkowy wynosi 14 punktów.

Ponadto im dłużej dzieci uczęszczały do przedszkola, tym odsetek dzieci, które opanowały umiejętność tworzenia aliteracji zwiększał się (Aneks 4, tab. 4.14). Nie istnieją różnice między dziećmi uczęszczającymi do przedszkola pierwszy rok, a dziećmi chodzącymi rok drugi, lecz różnią się one w sposób istotny statystycznie w umiejętności tworzenia rymów od dzieci chodzących do przedszkola co najmniej trzy lata. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola dwa lata lub dłużej nie różnią się między sobą pod względem opanowania umiejętności tworzenia aliteracji w sposób istotny statystycznie (Aneks 4, tab. 4.15). Tym samym badani z grupy uczęszczającej do przedszkola rok słabiej rozpoznają aliteracje niż dzieci uczęszczające co najmniej trzy lata.

Istnieje różnica w umiejętności tworzenia aliteracji między badanymi dziećmi, z którymi realizowano MT a dziećmi, z którymi realizowano MH. Większy odsetek dzieci z MH niż z MT opanował w pełni badane umiejętności (Aneks 4, tab. 4.16). Ponadto wśród dzieci z MH, w przeciwieństwie do tych z MT nie było dziecka, które by nie poradziło sobie z tworzeniem aliteracji. Analiza statystyczna potwierdziła, że badane grupy różnią się między sobą w sposób istotny statystycznie (Test U Manna-Whitneya: $z=-2,696$; $p=0,007$).

Ani płeć, ani poziom pamięci fonologicznej nie różnicuje badanych dzieci w zakresie umiejętności tworzenia aliteracji.

Przeprowadzono analizę czynnikową zadań składających się na Test 2: *Ocena umiejętności metajęzykowych, na poziomie metafonologicznym, w aspekcie percepcyjnym* – składowa: [1] i [2] i *ekspresyjnym* – składowa: [3] – spodziewając się uzyskania informacji na temat liczby czynników (składowych głównych) i % wariancji wyjaśnionych przez dany czynnik. Czynnik ALITERACJE został utworzony z trzech zmiennych: umiejętność rozpoznawania aliteracji w PO, umiejętność rozpoznawania aliteracji w PS oraz umiejętność tworzenia aliteracji.

Tabela 15 pokazuje, że czynnik [1] wyjaśnia 70% wariancji sumy skal rozpoznawania (obraz i słuch) oraz ekspresji. Dlatego w dalszych analizach może być użyty jako odrębna zmienna.

Tabela 15. Analiza czynnikowa dla 3 zmiennych

Składowa	Całkowita wyjaśniona wariancja		
	Wartość własna macierzy kowariancji	% wariancji	% skumulowany
[1] Rozpoznawanie aliteracji PO	2,10247	70,0	70,1
[2] Rozpoznawanie aliteracji PS	0,52360	17,5	87,5
[3] Tworzenie aliteracji	0,37392	12,5	100,0

Źródło: badania własne

Średnia wyników okazała się wyższa w przypadku dzieci, z którymi realizowane jest MH w edukacji czytelnicy (0,2709378) niż w przypadku dzieci, z którymi realizowano MT (-0,1390029). Czynniki ALITERACJE w sposób istotny statystycznie ma związek ze sposobem edukacji czytelnicy (ANOVA: $F=30,893$; $p=0,000$).

Analiza sylabowa słów i pseudosłów

Rezultaty badań wskazują, iż badane sześciolatki w prezentowanych im zadaniach dzieliły na sylaby średnio 16 słów (80%). W próbie polegającej na dzieleniu na sylaby pseudosłów poprawnie podzieliły przeciętnie 15 pseudosłów (75%). Średnie wyniki analizy sylabowej prezentuje tabela 16.

Tabela 16. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w analizie sylabowej słów i pseudosłów (N=348)

Próba	Analiza sylabowa			
	\bar{x}	S	min	maks
Analiza sylabowa słów	15,88	4,855	0	20
Analiza sylabowa pseudosłów	15,09	5,275	0	20

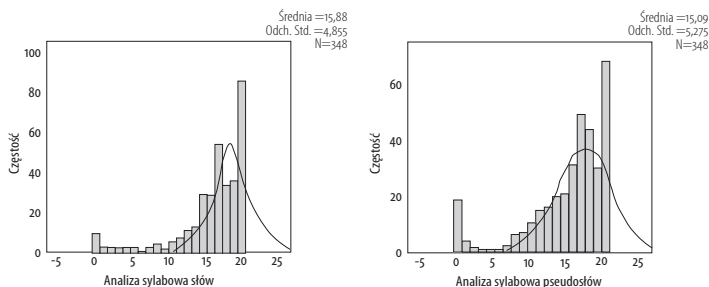
Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Jak wynika z tabeli 16 u badanych dzieci w analizie sylabowej wyższe średnie wartości występują w analizie sylabowej słów (ASS) niż w analizie sylabowej pseudosłów (ASP).

W trakcie analizy danych okazało się, iż umiejętność dokonywania ASS opanowało w pełni (uzyskało maksymalną liczbę punktów) 86 dzieci (25%) badanych. Nie poradziło sobie z zadaniem (uzyskało wynik najniższy) 10 dzieci (3%). W przypadku umiejętności ASP w pełni wykonało zadanie 67 badanych (19%), nie poradziło sobie z zadaniem 18 dzieci (5%).

Wynik najczęściej występujący w ASS i ASP jest jednocześnie wynikiem maksymalnym i wynosi 20 punktów, a wynik środkowy wynosi dla obu prób 17 punktów.

Wykres 6. Wyniki pomiaru umiejętności dokonywania analizy sylabowej słów i pseudosłów



Źródło: badania własne

Odsetek dzieci, które opanowały umiejętność analizy sylabowej w obu próbach (ASS i ASP) zwiększył się w drugim roku uczęszczania do przedszkola. Natomiast zmniejszyła się u dzieci uczęszczających rok trzeci. Ponownie uległ zwiększeniu u dzieci uczęszczających rok czwarty (Aneks 4, tab. 4.16 i 4.17). W zakresie badanych umiejętności istnieją różnice istotne statystycznie między dziećmi uczęszczającymi do przedszkola pierwszy rok a dziećmi chodzącymi co najmniej dwa lata. Z kolei dzieci, które uczęszczały do przedszkola dwa lata lub dłużej nie różnią się między sobą w sposób istotny statystycznie (Aneks 4, tab. 4.18). Tym samym sześciolatki uczęszczające pierwszy rok do przedszkola słabiej dokonują analizy sylabowej słów i pseudosłów niż dzieci uczęszczające do placówki co najmniej dwa lata. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola co najmniej dwa lata nie różnią się między sobą pod względem umiejętności ASS i ASP.

Próby ASS i ASP na poziomie maksymalnym wykonał większy odsetek dzieci z MH niż z MT (Aneks 4, tab. 4.19 i 4.20). Analiza statystyczna nie potwierdziła istotnej statystycznie zależności między umiejętnością wykonania ASS i ASP a modelem edukacji czytelnicznej (Test U Manna-Whitneya: ASS $z = -2,654$; $p = n.i.$; ASP $z = -2,935$; $p = n.i.$).

Ani płeć, ani poziom pamięci fonologicznej nie różnicuje badanych dzieci w zakresie ASS i ASP.

Synteza sylabowa słów i pseudosłów

Wyniki badań wskazują, iż badane sześciolatki w prezentowanych im zadaniach składały z sylab średnio 19 słów (95%). W próbie polegającej na tworzeniu pseudosłów z podanych sylab poprawnie utworzyły przeciętnie 17 słów (85%). Średnie wyniki analizy sylabowej ukazuje tabela 17.

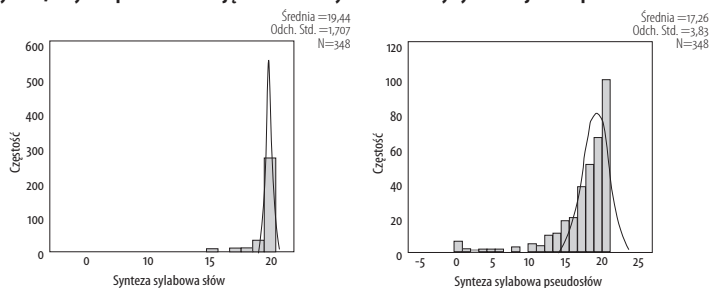
Tabela 17. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w syntezie sylabowej słów i pseudosłów (N=348)

Próba	Synteza sylabowa			
	\bar{x}	S	min	maks
Synteza sylabowa słów	19,44	1,707	4	20
Synteza sylabowa pseudosłów	17,26	3,830	0	20

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Jak wynika z tabeli 17 u badanych dzieci w syntezie sylabowej wyższe wartości występują w syntezie sylabowej słów (SSS) niż w syntezie sylabowej pseudosłów (SSP).

Wykres 7. Wyniki pomiaru umiejętności dokonywania analizy sylabowej słów i pseudosłów



Źródło: badania własne

W trakcie analizy danych okazało się, iż umiejętność dokonywania SSS opanowało w pełni (uzyskało maksymalną liczbę punktów) 276 dzieci (79%) badanych. Nie poradziło sobie z zadaniem (uzyskało wynik najniższy) 1 dziecko (0,3%).

W przypadku umiejętności SSP w pełni wykonało zadanie 103 badanych (30%), nie poradziło sobie z zadaniem 7 dzieci (2%).

Wynik najczęściej występujący w SSS i SSP jest jednocześnie wynikiem maksymalnym i wynosi 20 punktów, a wynik środkowy wynosi odpowiednio dla SSS 20 punktów, a dla SSP 18 punktów.

Odsetek dzieci, które opanowały umiejętność syntezy sylabowej w obu próbach (SSS i SSP) zwiększył się w drugim roku uczęszczania do przedszkola, zmalał w SSP u przedszkolaków uczęszczających rok trzeci i uległ zwiększeniu zarówno w SSS i SSP u dzieci uczęszczających rok czwarty (Aneks 4, tab. 4.21 i 4.22). Nie istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie umiejętności wykonania SSS między dziećmi uczęszczającymi do przedszkola rok pierwszy, drugi, trzeci i czwarty, natomiast istnieją w zakresie opanowania umiejętności SSP między dziećmi uczęszczającymi do przedszkola rok pierwszy a chodzącymi co najmniej dwa lata. Dzieci które uczęszczały do przedszkola dwa i trzy lata, nie różnią się między sobą istotnie statystycznie pod względem opanowania umiejętności dokonywania SSS i SSP, natomiast dzieci uczęszczające trzy lata różnią się w sposób istotny statystycznie od tych, uczęszczających cztery lata (Aneks 4, tab. 4.23). Tym samym wszyscy badani, niezależnie od liczby lat uczęszczania do przedszkola wykazali się taką samą umiejętnością w SSS. Natomiast w przypadku SSP te z badanych dzieci, które uczęszczały do przedszkola pierwszy rok osiągnęły niższe wyniki w zakresie SSP niż uczęszczające do przedszkola co najmniej dwa lata.

Większy odsetek dzieci z MT niż z MH wykonał próbę SSS i SSP na poziomie maksymalnym (Aneks 4, tab. 4.24 i 4.25). Analiza statystyczna nie potwierdziła zaistnienia zależności istotnej statystycznie między umiejętnościami wykonania SSS oraz SSP a modelem edukacji czytelniczej (Test U Manna-Whitneya: ASS $z=-2,274$; $p=n.i.$; ASP $z=-1,232$; $p=n.i.$).

Ponadto ani płeć, ani poziom pamięci fonologicznej nie różnicuje badanych dzieci w zakresie SSS i SSP.

Analiza fonemowa słów i pseudosłów

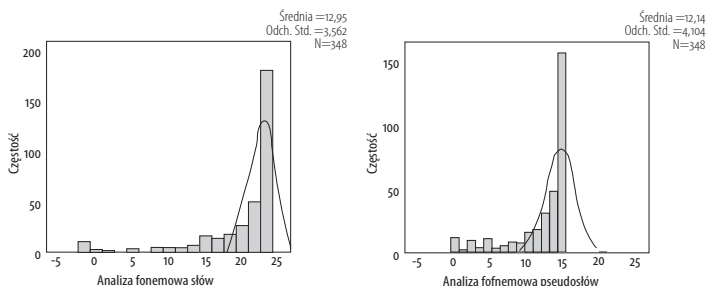
Wyniki badań wskazują, iż badane sześciolatki w przedstawionych im zadaniach dzieliły na głoski średnio 13 słów (87%). W próbie polegającej na dzieleniu pseudosłów na głoski poprawnie dzieliły przeciętnie 12 słów (80%). Średnie wyniki analizy fonemowej prezentuje tabela 18.

Jak wynika z tabeli 18 u badanych sześciolatek wyższe wartości występują w analizie fonemowej słów (AFS) niż w analizie fonemowej pseudosłów (AFP).

Tabela 18. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w analizie fonemowej słów i pseudosłów (N=348)

Próba	Analiza fonemowa			
	\bar{x}	S	min	maks
Analiza fonemowa słów	12,95	3,562	0	15
Analiza fonemowa pseudosłów	12,14	4,104	0	15

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Wykres 8. Wyniki pomiaru umiejętności dokonywania analizy fonemowej słów i pseudosłów

Źródło: badania własne

W trakcie analizy danych oceniono, iż umiejętność dokonywania AFS opanowało w pełni (uzyskało maksymalną liczbę punktów) 184 dzieci (53%). Nie poradziło sobie z zadaniem (uzyskało wynik najniższy) 9 dzieci (2,6%).

W przypadku umiejętności AFP w pełni wykonało zadanie 150 badanych (43%), nie poradziło sobie z zadaniem 10 dzieci (3%).

Wynik najczęściej występujący w AFS i AFP jest jednocześnie wynikiem maksymalnym i wynosi 15 punktów, a wynik środkowy wynosi odpowiednio dla AFS 15 punktów, a dla AFP 14 punktów.

Odsetek dzieci, które opanowały umiejętność analizy fonemowej w obu próbach (AFS i AFP) zwiększył się w drugim roku uczęszczania do przedszkola oraz w przypadku AFS także u dzieci uczęszczających rok trzeci. Umiejętność AFS zmniejszyła się u dzieci uczęszczających rok czwarty, a w zakresie AFP umiejętności te zmniejszyły się u dzieci chodzących do przedszkola rok trzeci i zwiększyły w czwartym roku ich uczęszczania do placówki (Aneks 4, tab. 4.26 i 4.27).

Istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie umiejętności przeprowadzania AFS i AFP między dziećmi uczęszczającymi do przedszkola rok

pierwszy a uczęszczającymi co najmniej dwa lata. Natomiast dzieci, które uczęszczały do placówki dwa lata lub dłużej nie różnią się między sobą w sposób istotny statystycznie (Aneks 4, tab. 4.28). Tym samym, dzieci, które uczęszczały do przedszkola pierwszy rok osiągnęły niższe wyniki w zakresie AFS i AFP niż dzieci uczęszczające co najmniej dwa lata. Dzieci uczęszczające do przedszkola co najmniej dwa lata nie różnią się między sobą pod względem AFS i AFP.

Większy odsetek dzieci z MT niż z MH wykonał próbę AFS na poziomie maksymalnym jednocześnie mniejszy odsetek dzieci z MT wykonał próbę AFS na poziomie minimalnym. W przypadku materiału nic nie znaczącego (AFP) wynik maksymalny, jak i minimalny uzyskał większy odsetek dzieci z MH niż z MT (Aneks 4, tab. 4.29 i 4.30). Analiza statystyczna nie potwierdziła zależności istotnej statystycznie między umiejętnością realizacji AFS i AFP a modelem edukacji czytelniczej (Test U Manna-Whitneya: AFS $z = -1,282$; $p = n.i.$; AFP $z = -0,609$; $p = n.i.$).

Analiza fonemowa słów i analiza fonemowa pseudosłów nie zależy od płci badanych sześciolatek. Natomiast poziom pamięci fonologicznej różnicuje badanych w sposób istotny statystycznie pod względem umiejętności wykonania AFS i AFP (Test U Manna-Whitneya: AFS $z = -7,042$; $p = 0,000$; AFP $z = -6,894$; $p = 0,000$).

Synteza fonemowa słów i pseudosłów

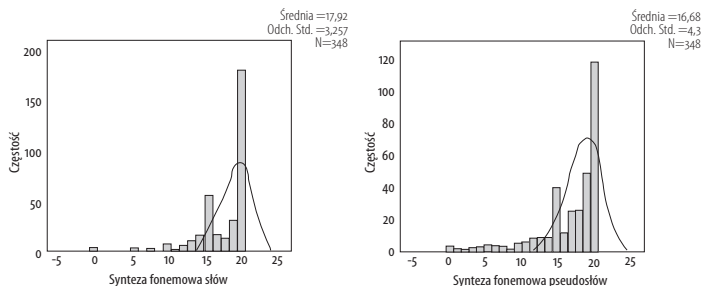
Wyniki badań wskazują, iż badane sześciolatki w przedstawionych im zadaniach składały z podanych głosek średnio 18 słów (90%). W próbie polegającej na tworzeniu z podanych głosek pseudosłów poprawnie utworzyły przeciętnie 16 słów (80%). Średnie wyniki syntezy fonemowej prezentuje tabela 19.

Tabela 19. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w analizie fonemowej słów i pseudosłów (N=348)

Próba	Synteza fonemowa			
	x	S	min	maks
Synteza fonemowa słów	17,92	3,257	0	20
Synteza fonemowa pseudosłów	16,68	4,300	0	20

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Jak wynika z tabeli 19 u badanych dzieci wyższe wartości występują w syntezie fonemowej słów (SFS) niż w syntezie fonemowej pseudosłów (SFP).

Wykres 9. Wyniki pomiaru umiejętności dokonywania syntezy fonemowej słów i pseudosłów

Źródło: badania własne

W trakcie analizy danych oceniono, iż umiejętność dokonywania SFS opanowało w pełni (uzyskało maksymalną liczbę punktów) 190 dzieci (55%) badanych. Nie poradziło sobie z zadaniem (uzyskało wynik najniższy) 3 dzieci (0,9%).

W przypadku umiejętności SFP w pełni wykonało zadanie 123 badanych (35%), nie poradziło sobie z zadaniem 5 dzieci (1,4%).

Wynik najczęściej występujący w SFS i SFP jest jednocześnie wynikiem maksymalnym i wynosi 20 punktów, a wynik środkowy wynosi odpowiednio dla SFS 20 punktów, a dla SFP 18 punktów.

Odsetek dzieci, które opanowały umiejętność syntezy fonemowej słów i pseudosłów (SFS i SFP) zwiększył się w drugim roku uczęszczania do przedszkola, powiększył się również w zakresie AFS u dzieci uczęszczających rok trzeci i uległ zmniejszeniu u przedszkolaków, chodzących rok czwarty. W przypadku AFP odsetek sześciolatków uległ zmniejszeniu u tych z nich, które uczęszczały do przedszkola rok trzeci, natomiast zwiększył się w odniesieniu do dzieci uczęszczających rok czwarty (Aneks 4, tab. 4.31 i 4.32).

Istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie umiejętności przeprowadzenia SFS i SFP między dziećmi uczęszczającymi do przedszkola pierwszy rok a drugi i trzeci oraz w przypadku SFP rok czwarty. Nie istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie opanowania umiejętności SFS między dziećmi uczęszczającymi do przedszkola rok pierwszy a dziećmi chodzącymi rok czwarty. Natomiast dzieci, które uczęszczały do przedszkola dwa lata lub dłużej nie różnią się między sobą istotnie statystycznie pod względem opanowania umiejętności przeprowadzania SFS i SFP (Aneks 4, tab. 4.33).

Większy odsetek dzieci, z którymi realizowano MT wykonał próbę SFS i SFP na poziomie maksymalnym, niż odsetek dzieci, z którymi realizowano MH (Aneks 4, tab. 4.34 i 4.35). Analiza statystyczna potwierdziła zaistnienie istotnej statystycznie zależności między umiejętnością wykonania SFS a modelem edukacji czytelnicej (Test U Manna-Whitneya: $z=-3,445$; $p=0,001$). Nie potwierdzono statystycznie istotnej zależności między umiejętnością SFP a modelem edukacji czytelnicej (Test U Manna-Whitneya: $z=-0,773$; $p=n.i.$).

Umiejętność SFS i SFP nie zależy od płci badanych osób. Natomiast poziom pamięci fonologicznej różnicuje w sposób istotny statystycznie badane dzieci pod względem umiejętności dokonania syntezy fonemowej słów i pseudosłów (Test U Manna-Whitneya: SFS $z=-3,328$; $p=0,001$; SFP $z=-6,772$; $p=0,000$).

Poniżej przeprowadzono analizę czynnikową dla 8 opisanych składowych. Przekształciła ona informacje o korelacjach między składowymi w informacje o liczbie czynników – składowych głównych (tabela 20) i ładunkach czynnikowych (tabela 21).

W wyniku analizy otrzymano 3 składowe główne wyjaśniające 76% wariacji. Są one opisane w tabeli 20.

Tabela 20. Analiza czynnikowa dla 8 zmiennych

Składowa	Całkowita wyjaśniona wariacja		
	Wartość własna macierzy kowariancji	% wariacji	% skumulowany
[1] Analiza sylabowa słów	3,19739	40,0	40,0
[2] Analiza sylabowa pseudosłów	1,70270	21,3	61,3
[3] Synteza sylabowa słów	1,16084	14,5	75,8
[4] Synteza sylabowa pseudosłów	0,83623	10,5	86,2
[5] Analiza fonemowa słów	0,55263	6,9	93,1
[6] Analiza fonemowa pseudosłów	0,22217	2,8	95,9
[7] Synteza fonemowa słów	0,17302	2,2	98,1
[8] Synteza fonemowa pseudosłów	0,15501	1,9	100,0

Źródło: badania własne

Wprowadzając 8 składników do analizy czynnikowej otrzymano 3 składowe główne wyjaśniające łącznie 75% wariacji.

Ładunki czynnikowe dla poszczególnych zmiennych zostały opisane w tabeli 21. Tabela ta informuje, że składniki [3] i [4] oraz [7] i [8] wydają

się być związane z czynnikiem AS₁, [5] – [8] z czynnikiem AS₂ a [1] i [2] z czynnikiem AS₃.

Tabela 21. Dane wyjściowe – analiza czynnikowa (FACTOR)

	Macierz rotowanych składników		
	Czynniki		
	AS ₁	AS ₂	AS ₃
[1] Analiza sylabowa słów	0,14188	0,11966	0,91080
[2] Analiza sylabowa pseudosłów	0,11272	0,11187	0,92405
[3] Synteza sylabowa słów	0,76365	-0,06593	0,19569
[4] Synteza sylabowa pseudosłów	0,64448	0,00901	0,34394
[5] Analiza fonemowa słów	0,12327	0,90793	0,13772
[6] Analiza fonemowa pseudosłów	0,19047	0,88825	0,13588
[7] Synteza fonemowa słów	0,68427	0,40146	-0,21232
[8] Synteza fonemowa pseudosłów	0,73798	0,48051	-0,07805
% wariacji wyjaśniony przez czynnik	40,0	21,3	14,5

Po przeanalizowaniu składników z poszczególnymi czynnikami zinterpretowano je w następujący sposób:

AS₁ – czynnik jako SYNTEZA, bowiem składowe tworzące go dotyczą umiejętności tworzenia słów z sylab i głosek.

AS₂ – czynnik jako ANALIZA FONEMOWA, gdyż składowe tworzące ten czynnik dotyczą umiejętności dzielenia słów i pseudosłów na głoski. Synteza fonemowa słów i pseudosłów także wnosi do niego istotny wkład, ale ich ładunek czynnikowy jest niski.

AS₃ – czynnik jako ANALIZA SYLABOWA, ponieważ składowe odnoszą się do umiejętności podziału słów na sylaby.

Tabela 22. Średnie wartości czynników AS₁, AS₂ i AS₃ a model edukacji czytelnicej

Model edukacji czytelnicej	AS ₁	AS ₂	AS ₃
MT	0,0777508	0,0755555	-0,1300281
MH	-0,1515481	-0,1472692	0,2534445

Źródło: badania własne

Średnia wyników dotycząca AS₁ i AS₂ jest wyższa w przypadku dzieci, z którymi realizowane jest MT w edukacji czytelnicej i niższa w przypadku czynnika A₃. Czynniki AS₁ (ANOVA: F=4,138; p=0,043), AS₂ (F=3,905; p=0,049) i AS₃ (F=11,826; p=0,001) w sposób istotny statystycznie mają związek z modelem edukacji czytelnicej.

Przekształcanie słów i pseudosłów przez usuwanie sylab

Wyniki badań wskazują, iż badane sześciolatki przekształcały poprawnie przez usunięcie sylaby przeciętnie 10 słów (67%). W przypadku takiego samego zadania, ale wykonanego na pseudosłowach badani poprawnie przekształcili przez usunięcie sylaby 9 słów (60%). Średni wynik w teście przekształcania słów przez usuwanie sylaby prezentuje tabela 23.

Tabela 23. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście przekształcania słów i pseudosłów przez usuwanie sylab (N=348)

Próba	Test przekształcania słów i pseudosłów przez usuwanie sylab			
	\bar{x}	S	min	maks
Usuwanie sylab w słowach	9,88	4,544	0	15
Usuwanie sylab w pseudosłowach	8,82	5,039	0	15

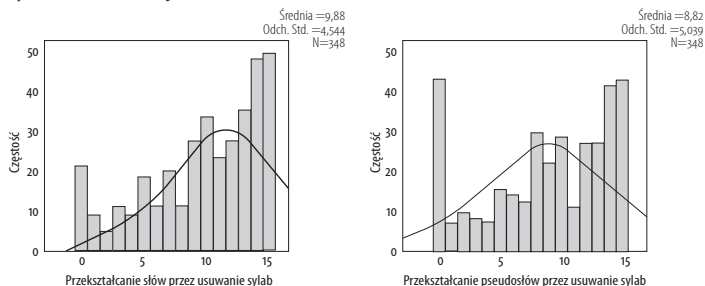
Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Analiza danych wykazała, iż umiejętność suwania sylab w słowach (USS) opanowało w pełni 50 dzieci (14%) badanych. Nie poradziło sobie z zadaniem 22 dzieci (6%). Najczęściej występujący wynik to 15 punktów, a wynik środkowy wynosi 11 punktów.

W przypadku usuwania sylab w pseudosłowach (USP) umiejętność tę opanowało w pełni 44 badanych (13%). Nie wykonało zadania również 44 sześciolatek (13%). Najczęściej występujący wynik to 0 punktów, a wynik środkowy wynosi 10 punktów.

Z powyższych analiz wynika, iż badane dzieci w próbie przekształcania słów przez usuwanie sylaby osiągnęły wyższe wyniki niż w próbie polegającej na przekształcaniu pseudosłów poprzez usunięcie sylaby.

Wykres 10. Wyniki pomiaru umiejętności dokonywania przekształcania słów i pseudosłów przez usuwanie sylab (słowa w izolacji)



Źródło: badania własne

Im dłużej badane dzieci uczęszczały do przedszkola, tym ich umiejętność przekształcania słów i pseudosłów poprzez usuwanie sylab zwiększała się. Jednocześnie zmniejszał się odsetek dzieci, które nie umiały wykonać tych czynności (Aneks 5, tab. 5.1. i 5.2.). Istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie opanowania umiejętności USS między dziećmi uczęszzczającymi do przedszkola pierwszy rok a dziećmi chodzącymi co najmniej dwa lata. W zakresie USP istnieją różnice istotne statystycznie między dziećmi chodzącymi do przedszkola rok a sześciolatkami uczęszzczającymi co najmniej trzy lata. Nie istnieją różnice istotne statystycznie między dziećmi uczęszzczającymi do przedszkola dwa lata lub dłużej (Aneks 5, tab. 5.3.). Tym samym badani z grupy uczęszzczającej do przedszkola rok słabiej usuwają sylaby w słowach niż dzieci uczęszzczające do niego co najmniej dwa lata. W przypadku umiejętności usuwania sylab w pseudosłowach badani z grupy uczęszzczającej do przedszkola rok słabiej usuwają sylaby niż dzieci uczęszzczające do placówki trzy lata.

Istnieje różnica w umiejętności USS i USP pomiędzy badanymi dziećmi, z którymi realizowano MT a dziećmi, z którymi podjęto prace według MH (Aneks 5, tab. 5.4 i 5.5.). Analiza statystyczna potwierdziła, że badane grupy różnią się w sposób istotny statystycznie w USS (Test U Manna-Whitneya: $z=-3,874$; $p=0,000$) i w USP (Test U Manna-Whitneya: $z=-5,142$; $p=0,000$). Lepiej sobie radzą zarówno w USS i USP sześciolatki z którymi realizowany jest MH edukacji czytelnicej.

Umiejętność przekształcania słów przez usuwanie sylab w słowach i pseudosłowach nie zależy od płci badanych dzieci. Natomiast poziom pamięci fonologicznej różnicuje badane dzieci w sposób istotny statystycznie pod względem USS (Test U Manna-Whitneya: $z=-4,994$; $p=0,000$) i USP (Test U Manna-Whitneya: $z=-4,143$; $p=0,000$).

Przekształcanie słów i pseudosłów przez usuwanie fonemu

Wyniki badań wskazują, iż badane sześciolatki w prezentowanych im zadaniach przekształciły poprzez usunięcie fonemu poprawnie przeciętnie 10 słów (66,67%). W przypadku takiego samego zadania, ale wykonanego na pseudosłowach badani poprawnie przekształcili 9 słów (60%). Średnie wyniki w teście przekształcania słów i pseudosłów prezentuje tabela 24.

Analiza danych pokazała, iż umiejętność przekształcania słów przez usuwanie fonemu w słowach (UFS) opanowało w pełni (uzyskało maksymalną liczbę punktów) 53 dzieci (15%) badanych. Nie poradziło sobie

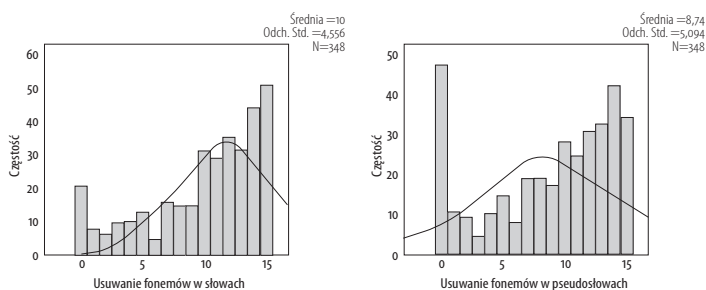
z zadaniem 21 dzieci (6%). Najczęściej występujący wynik i wynik środkowy to 11 punktów.

Tabela 24. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście przekształcania słów i pseudosłów przez usuwanie fonemu (N=348)

Próba	Test przekształcania słów i pseudosłów przez usuwanie fonemu			
	\bar{x}	S	min	maks
Usuwanie fonemu w słowach	10,00	4,556	0	15
Usuwanie fonemu w pseudosłowach	8,74	5,094	0	15

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Wykres 11. Wyniki pomiaru umiejętności dokonywania usuwania fonemów w słowach i pseudosłowach



Źródło: badania własne

Umiejętność przekształcania słów przez usuwanie fonemu w pseudosłowach (UFP) opanowało w pełni (uzyskało maksymalną liczbę punktów) 33 dzieci (9,5%) badanych. Nie poradziło sobie z zadaniem 48 dzieci (14%). Najczęściej występujący wynik i wynik środkowy to 10 punktów. Wyższe wyniki sześciolatki uzyskały na materiale znaczącym (słowach) niż na nic nieznaczącym (pseudosłowach).

Im dłużej badane dzieci uczęszczały do przedszkola, tym ich umiejętności usuwania fonemów w słowach stawała się większa. Jednocześnie zmniejszał się odsetek dzieci, które nie umiały wykonać prób odnoszących się do UFS i USP (Aneks 5, tab. 5.6. i 5.7.).

Dzieci, które uczęszczały do przedszkola pierwszy rok różnią się w sposób istotny statystycznie umiejętnością przekształcania słów i pseudosłów polegającą na usunięciu fonemu od dzieci chodzących do przedszkola co najmniej dwa lata. Natomiast dzieci, które uczęszczały do przedszkola dwa lata lub dłużej nie różnią się pod względem badanych umiejętności między

sobą (Aneks 5, tab. 5.8.). Tym samym badani z grupy uczęszczającej pierwszy rok do placówki słabiej przekształcają słowa i pseudosłowa usuwając z nich wskazane fonemy niż dzieci uczęszczające do przedszkola co najmniej dwa lata. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola nie mniej niż dwa lata nie różnią się między sobą pod względem umiejętności UFS i UFP.

Istnieje różnica w umiejętności UFS i UFP pomiędzy badanymi dziećmi, z którymi realizowano MT a dziećmi, z którymi podjęto prace według MH (Aneks 5, tab. 5.9 i 5.10.). Analiza statystyczna potwierdziła, że badane grupy różnią się w sposób istotny statystycznie umiejętnością przekształcania słów przez usuwanie fonemów w słowach (Test U Manna-Whitneya: $z = -3,874$; $p = 0,000$) i przekształcania słów przez usuwanie fonemów w pseudosłowach (Test U Manna-Whitneya: $z = -5,142$; $p = 0,000$). Większy odsetek dzieci, z którymi pracowano według MH niż według MT osiągnął maksymalny wynik w teście przekształcania słów przez usuwanie fonemów w słowach i pseudosłowach. Jednocześnie większy odsetek dzieci z MH niż z MT nie opanował badanych umiejętności zarówno w przypadku UFS jak i UFP.

Umiejętność przekształcania słów przez usuwanie fonemów w słowach i pseudosłowach nie zależy od płci badanych dzieci. Natomiast poziom pamięci fonologicznej różnicuje badane dzieci w sposób istotny statystycznie pod względem UFS (Test U Manna-Whitneya: $z = -6,577$; $p = 0,000$) i USP (Test U Manna-Whitneya: $z = -6,292$; $p = 0,000$).

Poniżej przeprowadzono analizę czynnikową dla 4 opisanych składowych, tj. dla [1] przekształcania słów i [2] pseudosłów przez usunięcie sylaby oraz [3] usuwanie fonemów w słowach i [4] pseudosłowach. Zamieniła ona informacje o korelacjach między składowymi w informację o: liczbie czynników (składowych głównych) (tabela 25).

Tabela 25. Analiza czynnikowa dla 4 zmiennych

Składowa	Całkowita wyjaśniona wariancja		
	Wartość własna macierzy kowariancji	% wariacji	% skumulowany
[1] Przekształcania słów przez usunięcie sylaby	3,03658	75,9	75,9
[2] Przekształcania pseudosłów przez usunięcie sylaby	0,71126	17,18	93,7
[3] Usuwanie fonemów w słowach	0,14441	3,6	97,3
[4] Usuwanie fonemów w pseudosłowach	0,10775	2,7	100,0

W wyniku analizy otrzymano 1 składową główną wyjaśniającą 76% wariancji. W dalszych analizach będzie użyta jako PRZEKSZTAŁCANIE słów przez usunięcie sylaby.

Średnia wyników dotycząca tego czynnika jest niższa w przypadku dzieci, z którymi urzeczywistnia się MT edukacji czytelniczej (-0,1262482) niż u dzieci, z którymi realizowano MH (0,2460770). Czynniki ten w sposób istotny statystycznie ma związek z modelem edukacji czytelniczej (ANOVA: $F=11,127$; $p=0,001$).

Przekształcanie słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym

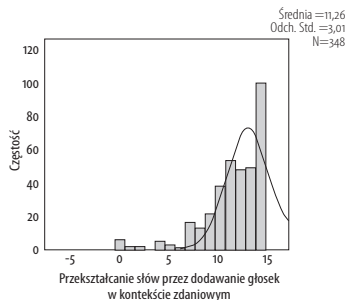
Wyniki badań wskazują, iż badane sześciolatki w prezentowanych im zdaniach poprawnie uzupełniały brakującymi elementami przeciętnie 11 słów (79%). Średni wynik w teście przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym prezentuje tabela 26.

Tabela 26. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście przekształcania słów poprzez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym (N=348)

Próba	Test przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym			
	\bar{x}	S	min	maks
Uzupełnianie w kontekście zdaniowym	11,26	3,010	0	14

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Wykres 12. Wyniki pomiaru umiejętności przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym



Źródło: badania własne

Analiza danych pokazała, iż umiejętność przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym opanowało w pełni 101 (29%)

badanych. Nie poradziło sobie z zadaniem 6 dzieci (1,7%). Najczęściej występujący wynik to 14 punktów, a wynik środkowy to 12 punktów.

Im dłużej badane dzieci uczęszczały do przedszkola, tym zwiększał się odsetek dzieci, które w pełni opanowały umiejętność przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym, a zmniejszał się odsetek tych, które nie opanowały badanych umiejętności (Aneks 5, tab. 5.11.).

Istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie opanowania badanej umiejętności między dziećmi uczęszczającymi do przedszkola pierwszy rok a dziećmi chodzącymi co najmniej dwa lata. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola nie mniej niż dwa lata nie różnią się w sposób istotny statystycznie między sobą pod względem umiejętności przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym (Aneks 5, tab. 5.12.). Tym samym badani z grupy uczęszczającej pierwszy rok do placówki słabiej przekształcają słowa przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym niż dzieci uczęszczające do przedszkola nie mniej niż dwa lata.

Istnieje różnica w zakresie badanych umiejętności między dziećmi, z którymi realizowano MT a dziećmi, z którymi realizowano MH (Aneks 5, tab. 5.13.). Analiza statystyczna potwierdziła, że badane grupy różnią się między sobą w sposób istotny statystycznie pod względem przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym (Test U Manna-Whitneya: $z=-2,803$; $p=0,005$). Większy odsetek dzieci, z którymi pracowano według MH niż odsetek dzieci z MT osiągnął maksymalny wynik w teście sprawdzającym badaną umiejętność. Jednocześnie mniejszy odsetek dzieci z MH niż z MT nie opanował analizowanej umiejętności.

Średnia wyników dotycząca czynnika PRZEKSZTAŁCANIE słów przez dodawanie głosek w tekście jest wyższa w przypadku dzieci, z którymi realizowano MH w edukacji czytelniczej (11,87) niż u dzieci z MT (10,95). Czynniki ten w sposób istotny statystycznie ma związek z modelem edukacji czytelniczej (ANOVA: $F=7,433$; $p=0,007$).

Płeć nie różnicuje badanych dzieci w zakresie umiejętności przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym. Natomiast poziom pamięci fonologicznej różnicuje badane dzieci w sposób istotny statystycznie (Test U Manna-Whitneya: $z=-3,665$; $p=0,000$).

5.3. Tempo nazywania obiektów

Tabela 27 określa badane grupy ze względu na tempo nazywania obiektów (rysunków), które mierzono liczbą poprawnie nazwanych bodźców w ciągu 30 sekund.

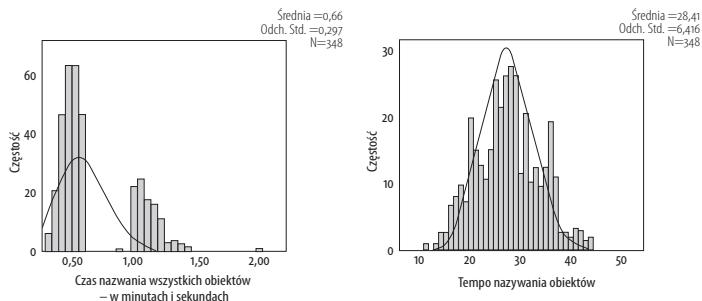
Tabela 27. Charakterystyka wyników uzyskanych w teście nazywania obiektów

Wynik próby	Czas [30 s]			
	\bar{x}	S	min	maks
Liczba poprawnie nazwanych bodźców	28,41	6,416	12	45

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

W zakresie tempa nazwania rysunków badana grupa nazywała średnio 28 obiektów w ciągu 30 sekund. Analiza danych dowiodła, iż umiejętność poprawnego nazwania bodźców w czasie 30 sekund opanowało w pełni (uzyskało maksymalną liczbę punktów) 2 (4,45%) badanych. Nie było dzieci, które nie poradziły sobie z zadaniem (uzyskały wynik najniższy – 0 punktów). Najczęściej występujący wynik i wynik środkowy to 12 punktów.

Wykres 13. Wyniki pomiaru czasu nazywania wszystkich obiektów i tempa ich nazywania



Źródło: badania własne

Wraz z wydłużaniem się czasu uczęszczania do przedszkola u badanych dzieci zwiększało się tempo nazywania narysowanych obiektów (Aneks 5, tab. 5.14.).

Nie istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie opanowania badanej umiejętności między dziećmi uczęszczającymi do przedszkola pierwszy rok, a dziećmi chodzącymi do niego dwa i trzy lata (Aneks 5, tab. 5.15.).

Dzieci, które uczęszczają pierwszy rok różnią się w sposób istotny statystycznie od przedszkolaków uczęszczających do placówki czwarty rok. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola nie mniej niż dwa lata nie różnią się w sposób istotny statystycznie między sobą pod względem tempa poprawnego nazywania narysowanych obiektów. Tym samym badani z grupy uczęszczającej pierwszy rok do placówki nazywają narysowane obiekty w takim samym tempie, jak sześciolatki uczęszczające dwa i trzy lata i wolniej, niż dzieci uczęszczające do przedszkola czwarty rok.

Nie istnieje różnica w tempie nazywania narysowanych obiektów między dziećmi, z którymi realizowano model MT a dziećmi, z którymi pracowano według założeń MT (Aneks 5, tab. 5.16.). Analiza statystyczna potwierdziła, iż badane grupy nie różnią się między sobą w sposób statystycznie istotny pod względem tempa nazywania obiektów (Test U Manna-Whitneya: $z=-1,414$; $p=n.i.$).

Tempo poprawnego nazywanych obiektów nie zależy od płci badanych osób. Natomiast poziom pamięci fonologicznej różnicuje badane dzieci w sposób istotny statystycznie (Test U Manna-Whitneya: $z=-2,944$; $p=0,003$).

Dwie zmienne wskaźnikowe: [1] czas przeczytania wszystkich obiektów i [2] tempo czytania rysunków są ze sobą silnie skorelowane. Przeprowadzona analiza czynnikowa dla dwóch opisanych składowych, tj. dla [1] i [2] zamieniła informacje o korelacjach między składowymi w informację o liczbie czynników (składowych głównych) (tabela 28) i ładunkach czynnikowych (tabela 29).

Tabela 28. Analiza czynnikowa nazywania obiektów dla 2 zmiennych

Składowa	Całkowita wyjaśniona wariancja		
	Wartość własna macierzy kowariancji	% wariancji	% skumulowany
[1] Czas nazwania wszystkich obiektów	1,87283	93,6	93,6
[2] Tempo nazywania obiektów	0,12717	6,4	6,4

Dane z tabeli 28 wskazują, że czynnik [1] wyjaśnia 93,6% zróżnicowania sumy uzyskanych punktów.

Przeanalizowano składniki z czynnikiem (tabela 29) i zinterpretowano go jako TEMPO NAZYWANIA OBIEKTÓW, bowiem składowe tworzące ten czynnik dotyczą czasu, w jakim nazywane są widziane rysunki i szybkości ich nazywania w określonym czasie.

Tabela 29. Dane wyjściowe – analiza czynnikowa (FACTOR)

Macierz rotowanych składników	
	Czynnik
[1] Czas nazwania wszystkich obiektów	0,96769
[2] Tempo nazywania obiektów	-0,96769
% wariacji wyjaśniony przez czynnik	93%

Wysokie ładunki czynnika oznaczają, iż dziecko poświęca więcej czasu na przeczytanie i częściej popełnia błędy. Tym samym wyższe wartości czynnika oznaczają mniejszą sprawność w nazywaniu rysunków.

Średnia wyników dotycząca TEMPA nazywania obiektów nie różnicuje dzieci ze względu na model edukacji czytelnicy (MT: 0,0483799; MH: -0,0942999). Czynnik ten nie jest w sposób istotny statystycznie związany z modelem edukacji czytelnicy (ANOVA: $F=1,590$; $p=n.i.$).

5.4. Znajomość liter drukowanych polskiego alfabetu

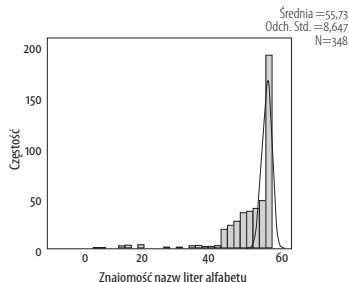
Tabela 30 pokazuje charakterystykę badanej grupy ze względu na opisanie nazw liter wielkich i małych alfabetu

Tabela 30. Charakterystyka wyników uzyskanych w badaniu znajomości liter polskiego alfabetu

	Badanie			
	\bar{x}	S	min	maks
Znajomość liter alfabetu	55,73	8,647	4	60

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Wykres 14. Wyniki pomiaru znajomości nazw liter



Źródło: badania własne

W zadaniu polegającym na nazwaniu liter drukowanych wielkich i małych badane sześciolatki rozpoznały i nazwały ich średnio 56, czyli 93% prezentowanych im liter. Wynik najniższy uzyskało 1 dziecko (0,3%), a najwyższy 175 dzieci (50%). Najczęściej występujący wynik i wynik środkowy wynosi 60 pkt.

Największy odsetek dzieci, które opanowały poprawnie wszystkie nazwy liter alfabetu występuje wśród sześciolatek uczęszczających do przedszkola pierwszy rok (Aneks 5, tab. 5.17.).

Nie istnieją różnice istotne statystycznie w zakresie opanowania badanej umiejętności między dziećmi uczęszczającymi do przedszkola pierwszy rok a dziećmi chodzącymi do niego co najmniej dwa lata (Aneks 5, tab. 5.18.). Tym samym badani z grupy chodzącej pierwszy rok wykazali się taką samą znajomością liter jak sześciolatki uczęszczające dwa, trzy i cztery lata. Istnieje różnica w znajomości nazw liter alfabetu między dziećmi, z którymi realizowano MT edukacji czytelnicy a dziećmi, z którymi pracowano według MH.

Średnia wyników dotycząca znajomości liter jest wyższa w przypadku dzieci, z którymi realizowany jest MH w edukacji czytelnicy (57,02) niż w przypadku dzieci edukowanych według MT (55,07). Tym samym więcej nazw liter alfabetu wymieniły dzieci z MH niż z MT. Czynniki ten jest w sposób istotny statystycznie związany z modelem edukacji czytelnicy (ANOVA: $F=4,008$; $p=0,046$).

Znajomość nazw liter alfabetu nie zależy od płci badanych osób. Poziom pamięci fonologicznej także nie różnicuje w sposób istotny statystycznie badanych dzieci pod względem znajomości liter alfabetu.

Poniżej przeprowadzono ponowną analizę czynnikową na wszystkich czynnikach oraz na zmiennych sprawności wchodzących w skład testu badającego operatywność słownictwa. Wprowadzając 13 składników do analizy czynnikowej otrzymano 4 składowe główne wyjaśniające łącznie 58,7% wariancji. Ładunki czynnikowe dla poszczególnych zmiennych są opisane w tabeli 31.

Składniki [1], [2] [3] i [4] wydają się być związane z czynnikiem pierwszym – G₁, [5] – [8] z czynnikiem drugim – G₂, [9] – [12] z czynnikiem trzecim G₃ a [13] z czynnikiem czwartym – G₄. Po przeanalizowaniu składników z poszczególnymi czynnikami zinterpretowano je w następujący sposób:

G₁ – czynnik jako operacje analizy na cząstkach fonologicznych [syllabach i jednostkach śródsylabowych (rymach)], ponieważ dobrze

Tabela 31. Dane wyjściowe – analiza czynnikowa (FACTOR)

	Macierz rotowanych składników			
	Czynniki			
	G1	G2	G3	G4
[1] Analiza sylabowa	0,8172	-0,1086	0,0990	-0,1393
[2] Rymy (tworzenie)	0,7017	0,2753	0,2379	0,2010
[3] Przekształcenia sylabowe i fonemowe	0,4990	0,4986	0,2457	0,3763
[4] Przekształcenia przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym	0,4799	0,0361	0,1544	0,4345
[5] Synteza	0,0114	0,8164	0,0484	-0,1586
[6] Znajomość liter	-0,2067	0,6049	0,2826	0,4093
[7] Aliteracje	0,4785	0,5125	0,1898	0,2494
[8] Szybkie tempo nazywania bodźców	-0,3578	-0,5033	-0,0905	-0,2436
[9] Znajomość antonimów	0,2869	0,1897	0,6962	-0,0540
[10] Dobieranie osób do pary	0,1099	0,1529	0,6203	0,2214
[11] Określenie funkcji narzędzi	-0,0252	-0,0516	0,6078	0,2664
[12] Tworzenie określeń bliskoznacznych	0,2423	0,1578	0,5792	-0,2613
[13] Analiza fonemowa	0,1017	0,1086	0,0542	0,8302

wykształcone umiejętności fonologiczne (dokonywanie operacji m.in. na sylabach – składniki [1] i [3] wraz z umiejętnościami prawidłowego różnicowania i rozpoznawania dźwięków mowy są podstawą bezbłędnego zapisywania i czytania nowych wyrazów, a następnie łączenia ich w zdania¹.

G2 – czynnik jako operacje syntezy na cząstkach fonologicznych [syłabach i głóskach oraz jednostkach śródsylabowych (aliteracjach)] wraz ze znajomością liter, ponieważ przejawia się on umiejętnością składania słów z sylab i głósek – składnik [5] oraz operacjami łączenia znanych dziecku liter – składnik [6]. Składnikiem o najśłabszym ładunku czynnika w G2 jest szybkie tempo nazywania bodźców [8]. Jest on tym samym trudny do interpretacji w rozważanym kontekście. Niemniej składowe tworzące ten czynnik dotyczą czasu w jakim nazywane są rysunki i szybkości ich nazywania w określonym czasie. Poświęcanie dłuższego czasu na odczytanie obiektu idzie w parze z częstszym popełnianiem błędów w ich nazywaniu.

W przypadku czynników G1 i G2 wspólnymi prawidłóściami jest dla nich to, że podstawę umiejętności czytania (i pisania) stano-

¹ M. Bogdanowicz, A. Adryjanek, *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2005, s. 127.

wi świadomość tzw. struktur językowych, której wskaźnikiem jest uzmysłowienie przez dziecko tego, że w strumieniu mowy można wyodrębnić elementy składowe oraz operować nimi – składnik [3] i [4] w G₁ i składnik [5] w G₂². Początkowo są to elementy większe (zdania, słowa), a następnie coraz mniejsze (sylaby, głoski). Za ważny etap kształtowania kompetencji fonologicznej uznaje się także zdolność odróżniania elementów większych niż pojedyncze głoski, ale mniejszych niż sylaby (częstki śródsylabowe: rymy i aliteracje) oraz dostrzeganie wspólnych elementów słów (m.in. powtarzających się części znajdujących się na końcu lub początku wyrazu) – składnik [2] (rymy) w G₁, występujący na końcu wyrazu i składnik [7] – (aliteracje) występujący na początku wyrazu w G₂³.

G₃ – czynnik jako **sprawność operowania słownictwem**, ponieważ składa się ze zmiennych „sprawność operowania posiadanym słownictwem”.

G₄ – czynnik jako **analiza fonemowa**, gdyż składnik ten wystąpił sam, a związany jest wyłącznie z umiejętnością dzielenia słów na fonemy.

Tabela 32. Średnie wartości czynników G₁, G₂ i G₃ i G₄ a model edukacji czytelniczej

Model edukacji czytelniczej	G ₁	G ₂	G ₃	G ₄
Model tradycyjny	-0,1844446	-0,0062137	-0,0938224	0,0210158
Model holistyczny	0,3595107	0,0121115	0,1828743	-0,0409631

Źródło: badania własne

Dane z tabeli 32 pokazują związek czynników G [1-4] z modelem edukacji czytelniczej. Średnia wyników dotycząca G₁, G₂ i G₃ jest niższa w przypadku dzieci, z którymi realizowany jest MT edukacji czytelniczej i wyższa w przypadku czynnika G₄. Czynnik G₁ i G₃ w sposób istotny statystycznie mają związek z modelem edukacji czytelniczej (ANOVA: dla G₁: F=24,648; p=0,000; dla G₃: F=6,058; p=0,014). Czynniki G₂ i G₄ nie są związane z żadnym z modeli (dla G₂: F=0,026; p=n.i.; dla G₄: F=0,299; p=n.i.).

² A. Maurer, *Rozwój umiejętności czytania*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1994, t. 2, nr 2, s. 34.

³ G. Krasowicz, M. Bogdanowicz, *Wybrane aspekty umiejętności metajęzykowych dzieci 6-letnich i dynamika ich zmian w klasie „0”*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1996, t. 4, nr 2-3.

Reasumując należy stwierdzić, iż w wyniku realizacji etapu **diagnostycznego** i części etapu weryfikacyjnego, w obszarze dotyczącym: zebrania informacji o wskaźnikach, które najwyraźniej określają stopień opanowania przez badane dzieci sprawności składających się na gotowość do czytania oraz sprawdzenia przyjętych założeń badawczych za pomocą wskaźników statystycznych okazało się, iż:

- wyższe średnie w umiejętnościach, do których przywiązuje się szczególną wagę w **stadium wstępnym** uzyskały sześciolatki edukowane według modelu holistycznego. Natomiast w zakresie czynnika AS₁ – SYNTEZA i AS₂ – ANALIZA FONEMOWA przynależne **stadium kluczowemu** (etap: analityczny fonologiczny) wyższe średnie uzyskały dzieci edukowane w modelu tradycyjnym edukacji czytelnicej⁴. Uzyskane wyniki potwierdziły również w sposób pośredni poprawność zidentyfikowania modeli edukacji czytelnicej realizowanych w praktyce edukacyjnej w oparciu o przyporządkowane im cechy (ich szczegółowy opis zamieszczono w rozdziale 2);
- analiza przeprowadzona na wszystkich 13 czynnikach oraz na zmiennych „sprawności” wchodzących w skład testu badającego operatywność słownictwa pokazała, iż dzieci edukowane w MH uzyskały istotnie statystycznie wyższe średnie w zakresie czynnika G₁ – operacji analizy na cząstkach fonologicznych [syłabach i jednostkach śródsyłabowych (rymach)] oraz G₃ – w sprawności operowania słownictwem;
- tempo nazywania obiektów oraz znajomość liter nie różnicuje dzieci ze względu na model edukacji czytelnicej;
- wśród zmiennych demograficznych zmienna uboczna, jaką jest **pleć** nie zróżnicowała badanych dzieci, natomiast **liczba lat** uczęszczania do przedszkola oraz zmienna o charakterze poznawczym – **poziom pamięci fonologicznej** w przypadku poszczególnych umiejętności spolaryzował dzieci (Aneks 1-5);
- w odniesieniu do **liczby lat oddziaływania przedszkola** na dzieci wykazano, iż wszystkie umiejętności metajęzykowe na poziomie fonologicznym różnicują je. Te uczęszczające pierwszy rok do przedszkola osiągnęły istotnie statystycznie niższe wyniki niż te, które były poddane oddziaływaniu przedszkolnemu co najmniej dwa lata. Natomiast umiejętność tworzenia rymów i aliteracji odseparowała dzieci

⁴ Zob. klasyfikacja według G. Krasowicz-Kupis, rozdział 1, pkt. 1.3.

uczęszczające do przedszkola rok i dwa lata od dzieci uczęszczających co najmniej trzy lata. Ocena tego czy badana grupa jest jednolita, czy wewnętrznie zróżnicowana pokazała, że ze względu na liczbę lat oddziaływania przedszkola i wymienione umiejętności jest ona w sposób istotny statystycznie wewnętrznie zróżnicowana. Jedną grupę tworzą dzieci uczęszczające pierwszy rok do przedszkola a drugą te, będące pod opieką przedszkola dwa lata lub dłużej (zob. Aneks 4 i 5). Liczba lat uczęszczania do przedszkola w połączeniu 1) z tempem nazywania obiektów oraz 2) znajomością liter pozwala uznać badane sześciolatki za grupę jednorodną;

- **pamięć fonologiczna** w przypadku umiejętności metajęzykowych na poziomie fonologicznym nie zróżnicował dzieci pod względem umiejętności (a) rozpoznawania i tworzenia rymów oraz aliteracji, analizy i syntezy sylabowej słów i pseudosłów, natomiast podzielił dzieci ze względu na umiejętności (b) analizy i syntezy fonemowej słów i pseudosłów, operacji przekształcania słów poprzez usunięcie sylaby i fonemu, a także pod względem przekształcania słów przez dodanie głoski w kontekście zdaniowym. Tak więc, ocena tego, czy badana grupa jest jednolita, czy wewnętrznie zróżnicowana pokazała, że ze względu na poziom pamięci fonologicznej i poszczególnych umiejętności oznaczonych jako (b) badana grupa jest w sposób istotny statystycznie wewnętrznie zróżnicowana. Poziom pamięci fonologicznej analizowany w powiązaniu z 1) tempem nazywania obiektów oraz 2) znajomością liter upoważnia do tego, aby badane dzieci uznać za grupę jednorodną.

Umiejętność czytania

6.1. Rozumienie treści czytanego tekstu

Tabela 33. Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w zadaniach testu rozumienia treści czytanego tekstu

Zadanie	Test czytania ze zrozumieniem			
	\bar{x}	S	min	maks
[1] Dopasowanie wyrazu do obrazka	7,87	1,938	0	9
[2] Weryfikacja zdań pod względem ich prawdziwości	6,36	3,294	0	9
[3] Dorysowywanie elementów rysunkom adekwatnie do przeczytanego polecenia	2,86	1,856	0	5
[4] Wybór najbardziej pasującego słowa	4,42	3,865	0	9
[5] Odpowiedź ustna do pytań po cichym przeczytaniu tekstu	3,92	3,906	0	9

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Wyniki badań wskazują, iż badane sześciolatki w prezentowanych im zadaniach uzyskały:

- w zadaniu [1] (dla $N=348$) średnio 8 pkt. (89%) na 9 możliwych do zdobycia. Wynik najniższy (0 pkt.) uzyskało 10 dzieci (2,9%), a najwyższy 198 dzieci (57%). Wyniki, które zadecydowały o dopuszczeniu do próby [2] (4-9 pkt.) osiągnęło 334 badanych (96% z przystępujących do próby)¹. Wynik najczęściej występujący (modalna) jest jednocześnie wynikiem środkowym (dominantą) i wynosi 9 punktów;
- w zadaniu [2] (dla $N=334$) średnio 6 pkt. (67%) na 9 możliwych do otrzymania. Wynik najniższy (0 pkt.) uzyskało 48 dzieci (14%), a najwyższy 160 dzieci (46%). Wyniki, które zadecydowały o dopuszczeniu do próby [3] (2-5 pkt.) osiągnęło 275 dzieci (82% z przystępujących

¹ Do próby [2] i następnych kwalifikowano dzieci, które osiągnęły poziom wysoki lub średni danej umiejętności. Dzieci, które osiągnęły poziom niski nie przystępowały do kolejnych prób.

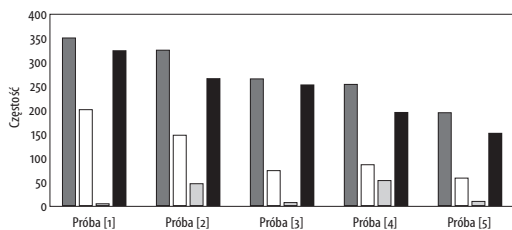
- do próby). Najczęściej występujący wynik to 8 pkt., a wynik środkowy wynosi 9 pkt.;
- w zadaniu [3] (dla N=275) średnio 3 pkt. (60%) na 5 możliwych do uzyskania. Wynik najniższy (0 pkt.) otrzymało 81 dzieci (23%), a najwyższy 80 dzieci (23%). Wyniki, które zadecydowały o dopuszczeniu do próby [4] (2-5 pkt.) osiągnęło 259 dzieci (94% z przystępujących do próby). Najczęściej występujący wynik to 3 pkt., a wynik środkowy wynosi 4 pkt.;
 - w zadaniu [4] (dla N=259) średnio 4 pkt. (45%) na 9 możliwych do otrzymania. Wynik najniższy (0 pkt.) uzyskało 130 dzieci (37%) a najwyższy 86 dzieci (25%). Wyniki, które zadecydowały o dopuszczeniu do próby [5] (3-9 pkt.) osiągnęło 190 dzieci (73% z przystępujących do próby). Najczęściej występujący wynik to 5 pkt., a wynik środkowy wynosi 0 pkt.;
 - w zadaniu [5] (dla N=190) średnio 4 pkt. (45%) na 9 możliwych do uzyskania. Wynik najniższy (0 pkt.) uzyskało 157 dzieci (45%) a najwyższy 77 dzieci (22%). Wyniki na poziomie średnim lub wysokim (3-9 pkt.) w ostatniej próbie zdobyło 172 dzieci. Najczęściej występujący wynik to 3 pkt., a wynik środkowy wynosi 0 pkt.

Na wykresie 15 zaprezentowano liczbę dzieci w zależności od poziomu wykonania zadania. Wysokość słupków w każdej z prób ilustruje ich liczebność, różnice liczebności w każdej z nich spowodowanej poziomem wykonania zadania oraz pokazuje rozstęp między wynikiem maksymalnym a minimalnym uzyskanym przez badanych.

Wykazano również, iż 172 dzieci (49%) przeczytało ze zrozumieniem wszystkie przygotowane im w teście wyrazy i teksty (przy N=348).

Im dłużej dzieci uczęszczały do przedszkola, tym odsetek tych z nich, które opanowały umiejętność czytania ze zrozumieniem w każdej z prób zwiększał się (Aneks 6, tab. 6.1.-6.6.). Istnieją różnice między dziećmi uczęszczającymi do przedszkola pierwszy rok, a dziećmi chodzącymi co najmniej dwa lata. Dzieci uczęszczające pierwszy rok do przedszkola różnią się w sposób istotny statystycznie w umiejętności czytania ze zrozumieniem od dzieci chodzących do przedszkola nie mniej niż dwa lata. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola dwa lata lub dłużej nie różnią się między sobą pod względem opanowania analizowanej umiejętności w sposób istotny statystycznie (Aneks 6, tab. 6.7.). Tym samym badani z grupy uczęszczającej do przedszkola rok, słabiej czytają ze zrozumieniem niż dzieci uczęszczające co najmniej dwa lata.

Wykres 15. Liczba dzieci w zależności od poziomu wykonania zadań sprawdzających rozumienie czytanych treści



■ Dzieci przystępujące do próby	348	334	275	259	190
□ Dzieci z wynikiem maksymalnym	198	160	80	86	77
▒ Dzieci z wynikiem minimalnym	14	59	16	69	18
■ Dzieci, które wykonały zadanie na poziomie kwalifikującym do następnej próby	334	275	259	190	172

Oznaczenia: [1] Dopasowanie wyrazu do obrazka, [2] Weryfikacja zdań pod względem ich prawdziwości, [3] Dorysowywanie elementów rysunkom adekwatnie do przeczytanego polecenia, [4] Wybór najbardziej pasującego słowa, [5] Odpowiedź ustna do pytań po cichym przeczytaniu tekstu

Źródło: badania własne

Tabela 34. Dane wyjściowe – analiza czynnikowa (FACTOR)

Macierz rotowanych składników		Czynnik
[4] Wybór najbardziej pasującego słowa		0,915
[3] Dorysowywanie elementów rysunkom adekwatnie do przeczytanego polecenia		0,913
[2] Weryfikacja zdań pod względem ich prawdziwości		0,897
[5] Odpowiedź ustna do pytań po cichym przeczytaniu tekstu		0,875
[1] Dopasowanie wyrazu do obrazka		0,635
Metoda wyodrębniania czynników – głównych składowych		

Istnieje różnica w umiejętności czytania ze zrozumieniem między badanymi dziećmi, z którymi realizowano MT a dziećmi, z którymi realizowano MH. Z wyjątkiem próby [3] większy odsetek dzieci z MH niż z MT opanował w pełni umiejętności [1], [2], [4], [5]. (Aneks 6, tab. 6.8.-6.13.). Analiza statystyczna potwierdziła, że badane grupy różnią się między sobą w umiejętności czytania ze zrozumieniem w sposób istotny statystyczne (Test U Manna-Whitneya: $z=-6,079$; $p=0,000$). Ponadto grupę ze względu na analizowaną umiejętność różnicuje poziom pamięci fonologicznej. Im wyższy poziom pamięci fonologicznej tym wyższe wyniki w teście umiejętności czytania ze zrozumieniem (Test U Manna-Whitneya: $z=-4,909$; $p=0,000$). Płeć nie różnicuje badanych dzieci w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem.

Z pięciu prób weryfikujących umiejętność czytania ze zrozumieniem został utworzony jeden czynnik ROZUMIENIE.

Kierowano się założeniem, że im większy ładunek czynnika, tym większa jest umiejętność rozumienia tekstu. Czynnik ROZUMIENIE wyjaśnia 73% wariacji sumy punktów uzyskanych w testach wskaźnikowych. W związku z takim wynikiem test [4] – wybór najbardziej pasującego słowa – jest testem, który najsilniej determinuje czynnik (rozumienie tekstu). Test [1] – dopasowanie wyrazu do obrazka – uwarunkowuje najsłabiej czynnik (rozumienie tekstu).

6.2. Umiejętność czytania w wymiarze technicznym

6.2.1. Rodzaj strategii czytania

Badane dzieci w trakcie czytania słów w różny sposób przetwarzały informacje, tj. posługiwały się strategią wizualną, fonologiczną oraz mieszaną².

Tabela 35. Strategie czytania słów badanych dzieci

Zadanie	Częstość	%	% ważnych	% skumulowany
Brak umiejętności czytania	163	46,8	46,8	46,8
Fonologiczna	103	29,6	29,6	76,4
Wizualna	45	12,9	12,9	89,4
Mieszana	37	10,6	10,6	100,0
Ogółem	348	100,0	100,0	

Źródło: badania własne

Z uwagi na małą liczebność w komórkach niediagonalnych, problem różnic sposobów czytania słów i pseudosłów nie mógł być analizowany. Można jednak stwierdzić, że badane dzieci używają tych samych strategii do czytania słów i pseudosłów, a zmienne określające sposób czytania słów i pseudosłów są silnie skorelowane (Aneks, tab. 6.14.).

Wyniki wskazują, że czynnik G1 – operacje analizy na cząstkach fonologicznych [syłabach i jednostkach śródsylabowych (rymach)] (ANOVA:

² Z wyników badań zaprezentowanych w *Raporcie*, G. Krasowicz-Kupis (2006, s. 23-24) stwierdziła, że „spora grupa dzieci wyraźnie podejmowała próby posługiwania się strategią całościową opartą na analizie fonemowej”. Badane przez nią dzieci „w zdecydowanej większości posługiwały się techniką głoskowania”.

$F=4,874$; $p=0,002$) i czynnik G_3 – sprawność operowania posiadanym słownictwem (ANOVA: $F=3,729$; $p=0,012$) mają znaczący statystycznie związek ze stosowanymi przez badanych strategiami czytania.

W dalszych analizach strategie czytania reprezentuje zmienna strategia czytania słów.

Po sprawdzeniu istotności hipotezy dotyczącej istnienia związku strategii czytania słów z modelem edukacji czytelniczej (lub jego braku) (Aneks 6, tab. 6.15.) okazało się, że taki związek nie istnieje ($\chi^2=5,438$; $df=3$; $p=n.i.$). Tak więc model edukacji czytelniczej i strategie czytania są niezależne.

6.2.2. Tempo czytania

Ponieważ tempo czytania jest jednym ze wskaźników stopnia zautomatyzowania tej czynności, dokonano oceny tempa czytania w naturalnej dla sześciolatek sytuacji – ich kontaktu z tekstem. Badani uczestniczyli w próbie czytania a) tekstu – za pomocą Próby Czytania dla klas „0” i b) tekstu Próby Czytania dla klas „0” przekształconego na pseudotekst (tabela 36).

Tabela 36. Charakterystyka tempa czytania słów i pseudosłów przez badane dzieci

Zadanie	Próby Czytania dla klasy „0”			
	\bar{x}	S	min	max
[1] Tempo czytania wyrazów	15,78	21,164	0	70
[2] Tempo czytania pseudowyrazów	11,38	13,878	0	58

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

W zadaniu [1] (dla $N=348$) badane sześciolatki przeczytały średnio 16 wyrazów/min. (23%) w granicach 0-70 pkt. Wynik najniższy (0 przeczytanych wyrazów) uzyskało 163 dzieci (47%), a najwyższy 17 dzieci (4,9%). Najczęściej występujący wynik (modalna) to 3 wyrazy/min., a wynik środkowy (dominanta) wynosi 0 wyrazów/min.

Wyniki w próbie [2] (dla $N=348$) pokazały, że badane dzieci przeczytały średnio 11 wyrazów/min. (16%) w granicach 0-58 pkt. Wynik najniższy osiągnęło 119 badanych (34%), a najwyższy 1 dziecko (0,3%). Najczęściej występujący wynik to 5 wyrazów/min., a wynik środkowy wynosi 0 wyrazów/min.

Zgromadzone dane pozwoliły na uzyskanie informacji na temat liczby wyrazów prawidłowo przeczytanych w ciągu 1 min. i odniesienie uzy-

skanego wyniku do norm dla dzieci sześciolletnich (Aneks 6, tab. 6.16.). Zatem, ponad połowa badanych dzieci nie odczytała ani jednego wyrazu i pseudowyrazu w ciągu 1 minuty lub wykazała się tempem czytania poniżej przeciętnej. Niewielki odsetek dzieci czytał wyrazy w tempie przeciętnym – słowa 7,2% i pseudosłowa 10,1%. Natomiast 138 badanych (39,66%) czytało słowa w tempie powyżej przeciętnej lub wysokim oraz nieco mniej, bo 124 dzieci (35,63%) odczytywało pseudosłowa w tempie powyżej przeciętnej lub wysokim. Biorąc pod uwagę ustalenia innych badaczy na temat tempa czytania³ można stwierdzić, że badana grupa osiągnęła średnie wyniki w tempie czytania słów zbliżone do wyników uzyskanych przez M. Wojszwiłło oraz wyższe w tempie czytania pseudosłów niż badane przez K. Sochacką sześciolatki.

Uzyskany **średni** wynik w zakresie tempa czytania słów sytuuje grupę dzieci chodzących do przedszkola pierwszy i trzeci rok na poziomie przeciętnym, a sześciolatki uczęszczające rok drugi i czwarty na poziomie powyżej przeciętnej (Aneks 6, tab. 6.17.)⁴.

Z kolei uzyskane **średnie** wyniki w zakresie tempa czytania pseudosłów lokują na poziomie przeciętnym grupę dzieci, które chodzą do przedszkola pierwszy, trzeci i czwarty rok. Na poziomie powyżej przeciętnej ułożone są sześciolatki uczęszczające dwa lata do przedszkola.

Istnieje różnica w poziomie tempa czytania słów między dziećmi, z którymi realizowano MT a dziećmi, z którymi realizowano MH (Aneks 6, tab. 6.21). Analiza statystyczna potwierdziła, że badane grupy różnią się między sobą w badanym zakresie w sposób istotny statystycznie (Test U Manna-Whitneya: $z = -5,289$; $p = 0,000$).

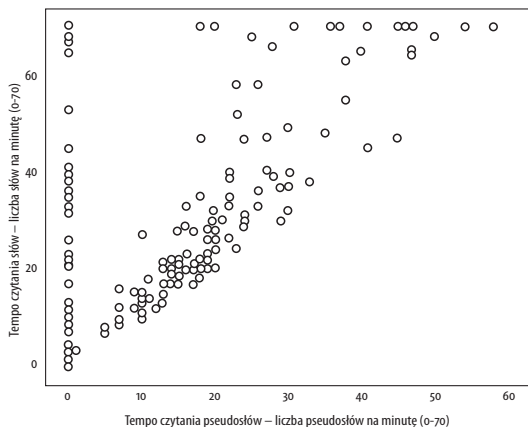
Badani niezależnie od modelu edukacji czytelniczej nie różnią się między sobą w sposób istotny statystycznie w zakresie poziomu tempa czytania pseudosłów (Test U Manna-Whitneya: $z = -1,841$; $p = n.i.$).

Grupę sześciolatek w zględu na tempo czytania słów i pseudosłów nie różnicuje ani płeć, ani poziom pamięci fonologicznej.

³ Dla porównania, dzieci badane przez R. Więckowskiego (1982) czytały w tempie 12,62 wyrazów/min., w granicach 0-26 pkt.; M. Wojszwiłło (1978) – 15,6 wyrazów/min., M. Bogdanowicz (1997) – 12,62 wyrazów/min., w granicach 0 – 26 pkt.; G. Krasowicz-Kupis (1999) – 13,59 wyrazów/minutę, w granicach 0 – 71 pkt., K. Sochacka (2004, czerwiec) – 10,56 wyrazów/min., w granicach 0-42 pkt.; w pseudotekście – 7,63 wyrazów/min.

⁴ Szczegółowe dane w odniesieniu do poziomu tempa czytania słów i pseudosłów w powiązaniu z liczbą lat uczęszczania do przedszkola zawarto odpowiednio w aneksie 6, w tab. 6.18 i 6.20.

Wykres 16. Tempo czytania wyrazów a tempo czytania pseudowyrazów



Źródło: badania własne

Na wykresie 16 pokazano, że dzieci, które nie umiały czytać wyrazów, nie czytały również pseudowyrazów. Z kolei dzieci czytające wyrazy, przeciętnie gorzej sobie radziły z czytaniem pseudowyrazów. Z tych dwóch zmiennych została utworzona jedna zmienna (czynnik) TEMPO CZYTANIA.

Porównując tempo czytania wyrazów i wyrazów nic nieznaczących potwierdzono, że kontekst znaczeniowy wspomaga czytanie (tempo, jako jego aspekt techniczny). W przypadku niniejszych badań rozumienie i tempo czytania są skorelowane ze sobą liniowo (r Pearsona=0,538) (Aneks, tab. 6.23.).

W toku powyżej przedstawionych analiz wyłoniono trzy zmienne: ROZUMIENIE, STRATEGIĘ CZYTANIA ORAZ TEMPO CZYTANIA. Użyto ich w kolejnych analizach.

Sprawdzeniu poddano również fakt istnienia związku lub jego braku między TEMPEM CZYTANIA a STRATEGIĄ CZYTANIA (ANOVA: $F=0,522$; $p=n.i.$) i ROZUMIENIEM a STRATEGIĄ CZYTANIA ($F=0,842$; $p=n.i.$). Taki związek w przypadku badanych dzieci nie istnieje. Sześciolatki posługujące się strategią fonetyczną i wizualną statystycznie nie różnią się między sobą pod względem poziomu rozumienia i szybkości czytania tekstu.

Kolejnym krokiem we wnioskowaniu było przeprowadzenie analizy regresji zmiennej ROZUMIENIE względem składowych głównych G1, G2, G3 i G4, które opisują wymiar „gotowość do czytania” (zob. tab. 31). Wynik regresji pokazano w tabeli 37.

Tabela 37. Wyniki regresji dla modelu 1 regresji ROZUMIENIA względem 4 składowych

Model	R	R ²	Skorygowane R ²	Standardowy błąd oszacowania
1	0,678a	0,460	0,454	0,73919061

Zmienna zależna: ROZUMIENIE. Zmiennie objaśniające: a: stała, Czynniki G4, Czynniki G3, Czynniki G2, Czynniki G1

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	β		
(Stała)	-2,672E-16	0,040		0,000	1,000
Czynnik G1	0,185	0,040	0,185	4,661	0,000
1 Czynniki G2	0,482	0,040	0,482	12,154	0,000
Czynnik G3	0,309	0,040	0,309	7,796	0,000
Czynnik G4	0,312	0,040	0,312	7,864	0,000

a. Zmienna zależna: ROZUMIENIE. Źródło: badania własne

Skorygowane R² oznacza, że cztery składowe główne wyjaśniają w sumie 46% zmienności rozumienia. Wszystkie czynniki G1, G2, G3, G4 istotnie statystycznie wyjaśniają zróżnicowanie umiejętności rozumienia (ROZUMIENIE).

Następnym krokiem we wnioskowaniu było przeprowadzenie analizy regresji zmiennej TEMPO względem składowych głównych G1, G2, G3 i G4, które opisują wymiar „gotowość do czytania”. Wynik regresji pokazano w tabeli 38.

Tabela 38. Wyniki regresji dla modelu 1 regresji TEMPO CZYTANIA względem 4 składowych

Model	R	R ²	Skorygowane R ²	Standardowy błąd oszacowania
1	0,367 ^a	0,135	0,125	0,93543341

Zmienna zależna: TEMPO. Zmiennie objaśniające: a: stała, Czynniki G4, Czynniki G3, Czynniki G2, Czynniki G1

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	β		
(Stała)	-8,095E-16	0,050		,000	1,000
Czynnik G1	0,228	0,050	0,228	4,542	0,000
1 Czynniki G2	0,159	0,050	0,159	3,173	0,002
Czynnik G3	0,190	0,050	0,190	3,779	0,000
Czynnik G4	0,147	0,050	0,147	2,928	0,004

a. Zmienna zależna: Tempo czytania (Czynnik z danych surowych). Źródło: badania własne

Skorygowane R² oznacza, że cztery składowe główne wyjaśniają w sumie 13% zmienności tempa czytania. Wszystkie czynniki G1, G2, G3, G4

istotnie statystycznie wyjaśniają zróżnicowanie umiejętności rozumienia (TEMPO CZYTANIA). Dalszym krokiem we wnioskowaniu było przeprowadzenie analizy różnic między średnimi wytypowanych zmiennych G1, G2, G3 i G4 a STRATEGIĄ CZYTANIA. Wyniki zawiera tabela 39.

Tabela 39. Średnie zmiennych G1 – G4 a strategie czytania

Strategie czytania	G1	G2	G3	G4
[1] Nie czyta	0,1591365	-0,0317530	-0,1697566	0,0863003
[2] strategia fonetyczna	-0,0260477	0,0987909	0,0625695	-0,0736941
[3] strategia wizualna	-0,4670348	-0,0748534	0,2010193	-0,1450250
[4] strategia mieszana	-0,0605343	-0,0440901	0,3291838	0,0013424
Ogółem	0,0000000	0,0000000	0,0000000	0,0000000

Sprawdzono ponadto, czy zmienna UMIEJĘTNOŚCI CZYTANIA (rozumienie i tempo czytania) zależną od modelu edukacji czytelniczej. Informacji na ten temat dostarczyły dane zawarte w tabeli 40.

Tabela 40. Średnie zmiennych umiejętności czytania a modele edukacji czytelniczej

Model edukacji czytelniczej	Tempo czytania ^a	Rozumienie
Model holistyczny	0,4454905	0,4057634
Model tradycyjny	-0,2285560	-0,2081742
Ogółem	0,0000000	0,0000000

Objaśnienia: a – Czynniki z danych surowych

Wyższe średnie zarówno w przypadku tempa czytania jak i rozumienia osiągnięto w modelu holistycznym (MH).

Kontroli poddano również istnienie związku lub jego brak między TEMPEM CZYTANIA a modelem edukacji czytelniczej (ANOVA: $F=39,349$; $p=0,000$) i ROZUMIENIEM a modelem edukacji czytelniczej ($F=32,023$; $p=0,000$). Uzyskane wyniki ANOVA potwierdzają, że taki związek istnieje.

Reasumując należy stwierdzić, iż w wyniku realizacji etapu **diagnozy** i kolejnej części etapu **weryfikacyjnego**, w obszarze dotyczącym zebrania informacji o wskaźnikach, które najwyraźniej określą stopień opanowania przez sześciolatków umiejętności czytania okazało się, że:

- prawie połowa badanych sześciolatków (49%) **przeczytała ze zrozumieniem** wszystkie przygotowane im w teście wyrazy i teksty. Im

dłużej dzieci uczęszczały do przedszkola, tym odsetek tych z nich, które opanowały umiejętność czytania ze zrozumieniem w każdej z prób testu zwiększał się. Dzieci z grupy uczęszczającej do przedszkola rok słabiej czytają ze zrozumieniem niż dzieci uczęszczające co najmniej dwa lata. Dzieci, które uczęszczały do przedszkola dwa lata lub dłużej nie różnią się między sobą jak grupa pod względem opanowania analizowanej umiejętności;

- istnieje różnica w umiejętności czytania ze zrozumieniem między badanymi dziećmi, z którymi realizowano MT a dziećmi, z którymi realizowano MH. Z wyjątkiem próby [3] większy odsetek dzieci z MH niż z MT opanował w pełni umiejętności [1], [2], [4], [5]. Grupę ze względu na analizowaną umiejętność różnicuje poziom pamięci fonologicznej. Im wyższy poziom pamięci fonologicznej tym wyższe wyniki w teście umiejętności czytania ze zrozumieniem. Płeć nie różnicuje badanych dzieci w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem;
- z pięciu prób weryfikujących umiejętność czytania ze zrozumieniem został utworzony jeden czynnik ROZUMIENIE. Próba [4] – **Wybór najbardziej pasującego słowa** – jest testem, który najsilniej determinuje czynnik (rozumienie tekstu). Próba [1] – **Dopasowanie wyrazu do obrazka** – uwarunkowuje najsłabiej rozumienie tekstu;
- uzyskany **średni** wynik w zakresie tempa czytania słów sytuuje grupę dzieci chodzących do przedszkola pierwszy i trzeci rok na poziomie przeciętnym, a sześciolatki uczęszczające rok drugi i czwarty na poziomie powyżej przeciętnej. Z kolei uzyskane **średnie** wyniki w zakresie tempa czytania pseudosłów lokują na poziomie przeciętnym grupę dzieci, które chodzą do przedszkola pierwszy, trzeci i czwarty rok. Na poziomie powyżej przeciętnej ułożone są sześciolatki uczęszczające do przedszkola dwa lata. Dzieci czytające wyrazy, przeciętnie gorzej sobie radziły z czytaniem pseudowyrazów. Sześciolatki, które nie umiały czytać wyrazów, nie czytały również pseudowyrazów;
- istnieje różnica w poziomie tempa czytania słów między dziećmi, z którymi realizowano MT a dziećmi, z którymi realizowano MH (dzieci z MH czytają szybciej niż dzieci z MT). Natomiast obie grupy dzieci nie różnią się między sobą w zakresie poziomu tempa czytania pseudosłów. Porównując tempo czytania wyrazów i wyrazów nic nieznaczących potwierdzono, że kontekst znaczeniowy wspomaga czy-

tanie (tempo, jako jego aspekt techniczny). W przypadku niniejszych badań rozumienie i tempo czytania są skorelowane ze sobą liniowo. Grupę sześciolatek ze względu na tempo czytania słów i pseudosłów nie różnicuje ani płeć, ani poziom pamięci fonologicznej;

- dzieci używają tych samych **strategii do czytania słów** i pseudosłów. Sześciolatki posługujące się strategią fonetyczną i wizualną statystycznie nie różnią się między sobą pod względem poziomu rozumienia i szybkości czytania tekstu.

Użycie w dalszych analizach trzech zmiennych: ROZUMIENIE, STRATEGIA CZYTANIA ORAZ TEMPO CZYTANIA pozwoliło na ustalenie, iż nie istnieje związek między TEMPEM CZYTANIA a STRATEGIĄ CZYTANIA oraz ROZUMIENIEM a STRATEGIĄ CZYTANIA. Zbadane dzieci posługujące się strategią fonetyczną czy też wizualną statystycznie nie różnią się między sobą pod względem poziomu rozumienia i szybkości czytania tekstu.

Analiza regresji zmiennej:

- ROZUMIENIE względem składowych głównych G₁ – G₄, opisujących wymiar „gotowość do czytania” wykazała, iż wszystkie czynniki G₁, G₂, G₃, G₄ istotnie statystycznie wyjaśniają zróżnicowanie umiejętności rozumienia (ROZUMIENIE);
- TEMPO względem składowych głównych G₁ – G₄, które tworzą wymiar „gotowość do czytania” dowiodła, iż wszystkie czynniki G₁, G₂, G₃, G₄ istotnie statystycznie wyjaśniają zróżnicowanie umiejętności rozumienia (TEMPO CZYTANIA).

Po wykonaniu analizy różnic między średnimi wytypowanych zmiennych G₁ – G₄ a STRATEGIĄ CZYTANIA wyższe średnie zarówno w przypadku TEMPA CZYTANIA jak i ROZUMIENIA osiągnęli badani edukowani w modelu holistycznym (MH).

Wpływ modeli edukacji czytelnicznej na gotowość i umiejętność czytania (analiza ścieżkowa)

Celem badań w fazie trzeciej było wyjaśnienie zależności między modelem edukacji czytelnicznej a gotowością do czytania i umiejętnością czytania sześciolatków. Zastosowanie w badaniach nieeksperymentalnych analiz korelacyjno-regresyjnych w zakresie „standardowym” pozostawia przyczynowo zorientowany problem bez odpowiedzi. Analiza ścieżek pozwoliła na najlepsze wykorzystanie danych z takich badań i umożliwiła (jako metoda) weryfikację hipotez dotyczących struktury zależności przyczynowych w ustalonym zbiorze zmiennych¹. Nadmieniam, iż w ramach analizy ścieżek możliwe jest otrzymanie dwóch ważnych rezultatów: 1) zweryfikowanie struktury przyczynowej zmiennych i 2) zdekomponowanie korelacji par zmiennych, tj. rozbitcie jej na składowe związane z oddziaływaniem przyczynowym (pośrednim i bezpośrednim) oraz na składowe związane z wpływem nieprzyczynowym².

7.1. Etap 1. Dołączanie do modelu zmiennej endogenicznej – pamięć fonologiczna

W modelu przyjęto trzy zmienne egzogeniczne („o źródłach zewnętrznych”) opisujące cechy sytuacji socjalizacyjnej badanych sześciolatków (model edukacji czytelnicznej i liczba lat uczęszczania do przedszkola) oraz cechę każdej jednostki (płeć)³. Zmienne egzogeniczne nie

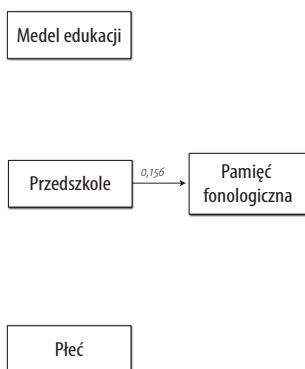
¹ M. Gaul, A. Machowski, *Wprowadzenie do analizy ścieżek*, [w:] *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, J. Brzeziński (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 362.

² *Ibidem*, s. 370.

³ Podejście do edukacji czytelnicznej: holistyczne/tradycyjne, przedszkole (liczba lat uczęszczania do przedszkola: od 1 roku do 4 lat), płeć: chłopiec/dziewczynka).

są ze sobą skorelowane (wyklucza to zagrożenie współliniowością), czego konsekwencją jest fakt, że podgrupy badanych nauczanych zgodnie z modelem holistycznym lub tradycyjnym nie różnią się między sobą ze względu na płeć i liczbę lat uczęszczania do przedszkola (efekt ważenia⁴). Przekładając to na procedurę badawczą założono, iż decyzja wyboru modelu, w jakim będzie przebiegać edukacja (również czytelnictwa), długość oddziaływań przedszkola na dzieci oraz ich płeć (uwarunkowanie biologiczne) sytuowane są poza dziećmi. Można przypuszczać, że każda z tych zmiennych może mieć wpływ na pamięć fonologiczną. Zatem pamięć fonologiczna będzie pierwszą zmienną endogeniczną („o źródłach wewnętrznych”) (rysunek 6.)⁵.

Rysunek 6. Wpływ zmiennych egzogenicznych na pamięć fonologiczną



Źródło: badania własne

Wyniki regresji pokazano w tabeli 41.

Trzy zmienne **egzogeniczne** wyjaśniają w zaledwie 3% zmienności pamięci fonologicznej. Jest więc ona konsekwencją zróżnicowania liczby lat uczęszczania do przedszkola (skorygowane $R^2=0,020$). Ta własność pozostaje zatem w znacznym zakresie zdeterminowana przez inne czyn-

⁴ Zob.: rozdział 4, pkt. 4.6. – osoby badane i przebieg badań.

⁵ Na rys. 7.1. strzałka oznacza, że występuje istotny statystycznie związek między zmiennymi ($\beta=0,156$). Tam, gdzie na diagramie nie ma strzałek, to znaczy, że współczynnik regresji nie osiągnął poziomu statystycznej istotności. W dokonywanych analizach ścieżek związki przyczynowe między zmiennymi wyrażone zostały za pomocą tzw. współczynnika ścieżki. Beta – to standaryzowany współczynnik regresji, odzwierciedlający przyczynowe powiązania między zmiennymi zależnymi.

niki (biologiczne, środowiskowe, kulturowe) nieuwzględnione w modelu. Tak więc, analiza regresji, w której pamięć fonologiczna jest funkcją trzech predyktorów, pokazuje, że zależy ona jedynie od liczby lat uczęszczania do przedszkola – im więcej lat dziecko spędziło w przedszkolu, tym uzyskało wyższy wynik w Zetoteście⁶.

Tabela 41. Wyniki testowania modelu z rysunku 7.1. za pomocą analizy regresji liczby punktów uzyskanych w Zetoteście względem trzech predyktorów

Model	R	R ²	Skorygowane R ²	Standardowy błąd oszacowania
1	0,168 ^a	0,028	0,020	2,806

a. Zmienne objaśniające: (Stała), 1 – sposób nauczania czytania, 2 – liczba lat uczęszczania do przedszkola, 3 – płeć

ANOVA^b

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	
1	Regresja	79,080	3	26,360	3,348	0,019 ^a
	Reszta	2708,022	344	7,872		
	Ogółem	2787,101	347			

a. Zmienne objaśniające: (Stała), 1 – sposób nauczania czytania, 2 – liczba lat uczęszczania do przedszkola, 3 – płeć

b. Zmienna zależna: M – Liczba uzyskanych punktów w ZETOTEST

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność	
	B	Błąd standardowy	β			
						(Stała)
1	Płeć	0,311	0,302	0,055	1,032	0,303
	Liczba lat uczęszczania do przedszkola	0,354	0,121	0,156	2,927	0,004
	Model edukacji czytelnicznej	-0,268	0,318	-0,045	-0,842	0,400

a. Zmienna zależna: M – liczba uzyskanych punktów w ZETOTEST

Przeciętnie dziewczynki i chłopcy posiadają taki sam średni poziom wyników w zakresie słuchowej pamięci fonologicznej. Również sześcioletki uczące się według modelu holistycznego i tradycyjnego nie różnią się

⁶ Por.: rozdz. 4, pkt. 4.4. – opis narzędzi badawczych, ZETOTEST – test do badania słuchowej pamięci fonologicznej G. Krasowicz.

między sobą poziomem słuchowej pamięci fonologicznej (por. rozdział 4, pkt. 4.6.).

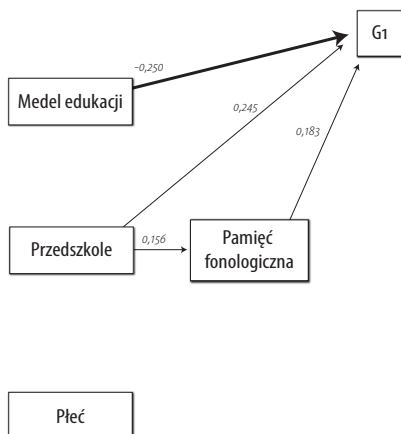
W kolejnych etapach do wyżej przedstawionego modelu dołączane będą sekwencyjne czynniki G₁, G₂, G₃ i G₄ opisujące różne wymiary gotowości do czytania⁷.

7.2. Etap 2. Dołączanie do modelu czynników G₁ – G₄

Dołączenie do modelu czynnika G₁ – operacje analizy na cząstkach fonologicznych

Zaprezentowany wyżej model (rysunek 6) wzbogacono o czynnik G₁ (rysunek 7).

Rysunek 7. Czynniki G₁ jako zmienna zależna



Źródło: badania własne

Wyniki regresji zamieszczono w tabeli 42. Wzajemne powiązania między zmiennymi i czynnikiem G₁ pokazały zróżnicowanie tego czynnika. Owo zróżnicowanie polega na tym, że:

- a) wyższy poziom czynnika G₁ cechuje dzieci, z którymi pracują nauczyciele realizujący model holistyczny edukacji czytelniczej,

⁷ Por.: rozdział 5, pkt 5.4., s. 198-203.

- b) czas spędzony w przedszkolu wpływa na G_1 w sposób bezpośredni (są to wszystkie cechy społeczne i kulturowe środowiska przedszkolnego niezwiązane ze słuchową pamięcią fonologiczną) ($\beta=0,245$) oraz pośredni poprzez kształtowanie pamięci fonologicznej ($\beta=0,028548$). Łączny wpływ przedszkola na $G_1=0,273548^8$.

Tabela 42. Wyniki testowania modelu z rysunku 2 za pomocą analizy regresji G_1 względem czterech predyktorów

Model	R	R ²	Skorygowane R ²	Standardowy błąd oszacowania
1	0,418 ^a	0,174	0,165	0,90752408

a. Zmienne wyjaśniające: (Stała), 1 – M – liczba uzyskanych punktów ZETOTEST, 2 – sposób nauczania czytania, 3 – płeć, 4 – liczba lat uczęszczania do przedszkola

ANOVA^b

Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
1 Regresja	59,667	4	14,917	18,112	0,000 ^a
Reszta	282,495	343	0,824		
Ogółem	342,161	347			

a. Zmienne wyjaśniające: (Stała), 1 – M – liczba uzyskanych punktów ZETOTEST, 2 – sposób nauczania czytania, 3 – płeć, 4 – liczba lat uczęszczania do przedszkola

b. Zmienna zależna: Czynniki G_1

Współczynniki^a

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Standardowy błąd	β		
(Stała)	-1,838	0,440		-4,173	0,000
Płeć	0,081	0,098	0,041	0,832	0,406
1 Liczba lat uczęszczania do przedszkola	0,195	0,040	0,245	4,920	0,000
Model edukacji czytelnicznej	-0,524	0,103	-0,250	-5,088	0,000
M – Liczba uzyskanych punktów ZETOTEST	0,064	0,017	0,183	3,684	0,000

a. Zmienna zależna: Czynniki G_1 . Źródło: badania własne

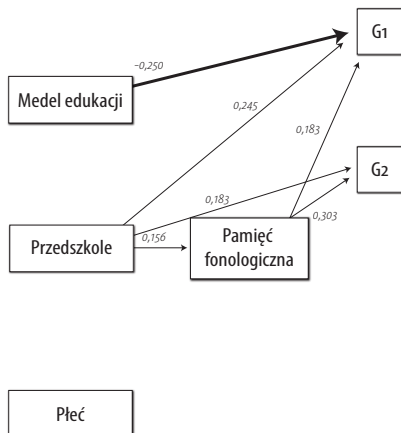
Cztery zmienne egzogeniczne wyjaśniają w 17% zmienności G_1 (skorygowane $R^2=0,165$). Wpływ bezpośredni to 90% oddziaływania przedszkola. A więc środowisko przedszkolne jest bardzo bogatą zmienną kształtującą G_1 , tylko częściowo odbywa się to dzięki pamięci fonologicznej.

⁸ Wpływ pośredni: $0,156 * 0,183=0,028548$; łączny wpływ przedszkola na $G_1=\Sigma$ wpływ bezpośredniego i pośredniego= $0,273548$

Dołączenie do modelu czynnika G2

Zaprezentowany wyżej model (rysunek 7) wzbogacono o czynnik G2 – operacje syntezy na cząstkach fonologicznych wraz ze znajomością liter (rysunek 8).

Rysunek 8. Czynnik G2 jako zmienna zależna



Źródło: badania własne

Wyniki regresji zamieszczono w tabeli 43.

Tabela 43. Wyniki testowania modelu z rysunku 8 za pomocą analizy regresji G2 względem czterech predyktorów

Model	R	R ²	Skorygowane R ²	Standardowy błąd oszacowania
1	0,364 ^a	0,132	0,122	0,93941814

ANOVA ^b					
Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
Regresja	46,219	4	11,555	13,093	0,000 ^a
1 Reszta	302,700	343	0,883		
Ogółem	348,919	347			

a. Zmienne wyjaśniające: (Stała), 1 – M – liczba uzyskanych punktów ZETOTEST, 2 – sposób nauczania czytania, 3 – płeć, 4 – liczba lat uczęszczania do przedszkola

b. Zmienna zależna: Czynnik G2

Model	Współczynniki ^a		Współczynniki standaryzowane β	t	Istotność
	Współczynniki niestandaryzowane				
	B	Standardowy błąd			
(Stała)	-3,141	0,456		-6,890	0,000
Płeć	0,055	0,101	0,027	0,544	0,587
1 Liczba lat uczęszczania do przedszkola	0,123	0,041	0,153	3,010	0,003
Podejście do edukacji czytelnicznej	0,107	0,107	0,051	1,007	0,314
M – Liczba uzyskanych punktów ZETOTEST	0,107	0,018	0,303	5,947	0,000

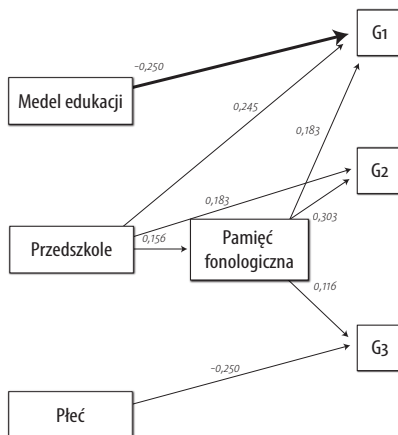
a. Zmienna zależna: Czynniki G2. Źródło: badania własne

W przypadku czynnika G2 okazało się, iż nie wiąże się on z modelem edukacji czytelnicznej. Zależy wyłącznie (pośrednio i bezpośrednio) od liczby lat uczęszczania do przedszkola i słuchowej pamięci fonologicznej. Zauważyć warto, że słuchowa pamięć fonologiczna silniej wpływa na G2 ($\beta=0,303$) niż na G1 ($\beta=0,183$).

Dołączenie do modelu czynnika G3

Zaprezentowany wyżej model (rysunek 8) wzbogacono o czynnik G3 – Operatywność słownictwa (rysunek 9).

Rysunek 9. Czynniki G3 jako zmienna zależna



Źródło: badania własne

Wyniki regresji zamieszczono w tabeli 44.

Tabela 44. Wyniki testowania modelu z rysunku 4 za pomocą analizy regresji G₃ względem czterech predyktorów

Model	R	R ²	Skorygowane R ²	Standardowy błąd oszacowania		
1	0,194 ^a	0,038	0,026	0,98421275		
<i>a. Zmienne wyjaśniające: (Stała), 1 – M – liczba uzyskanych punktów ZETOTEST, 2 – sposób nauczania czytania, 3 – płeć, 4 – liczba lat uczęszczania do przedszkola</i>						
ANOVA ^b						
Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	
1						
Regresja	12,962	4	3,241	3,345	0,010 ^a	
Reszta	332,255	343	0,969			
Ogółem	345,218	347				
<i>a. Zmienne wyjaśniające: (Stała), 1 – M – liczba uzyskanych punktów ZETOTEST, 2 – sposób nauczania czytania, 3 – płeć, 4 – liczba lat uczęszczania do przedszkola</i>						
<i>b. Zmienna zależna: Czynniki G₃</i>						
Współczynniki ^a						
Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane		t	Istotność
	B	Standardowy błąd	β			
(Stała)	-0,641	0,478			-1,342	0,180
Płeć	-0,250	0,106	-0,125		-2,360	0,019
1 Liczba lat uczęszczania do przedszkola	-0,061	0,043	-0,077		-1,426	0,155
Podejście do edukacji czytelnicy	-0,161	0,112	-0,077		-1,444	0,150
M – Liczba uzyskanych punktów ZETOTEST	0,041	0,019	0,116		2,152	0,032

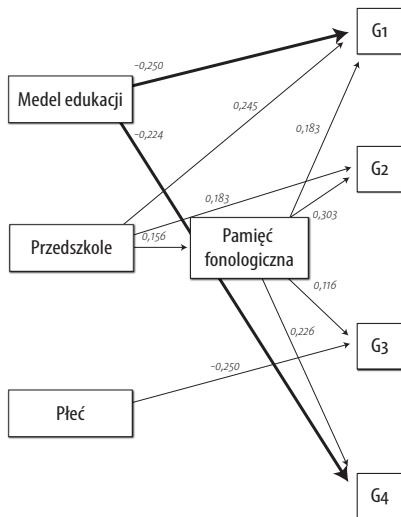
a. Zmienna zależna: Czynniki G₃. Źródło: badania własne

Czynnik G₃, podobnie jak G₁ i G₂ zależy od słuchowej pamięci fonologicznej, ale – w przeciwieństwie do nich – nie zależy bezpośrednio od liczby lat uczęszczania do przedszkola. Czynniki G₃ jest więc bardziej specyficznie związany już z samą słuchową pamięcią fonologiczną. Ujawnia się w nim również różnica ze względu na płeć. Dziewczynki mają wyższe wartości czynnika G₃ niż chłopcy. Płeć silniej determinuje G₃ niż pamięć fonologiczna. Model edukacji czytelnicy nie wiąże się z G₃.

Dołączenie do modelu czynnika G₄

Zaprezentowany wyżej model (rysunek 9) wzbogacono o czynnik G₄ – **Analizę Fonemową** (rysunek 10).

Rysunek 10. Czynniki G4 jako zmienna zależna



Źródło: badania własne

Wyniki regresji zamieszczono w tabeli 45.

Tabela 45. Wyniki testowania modelu z rysunku 10 za pomocą analizy regresji G4 względem czterech predyktorów

Model	R	R ²	Skorygowane R ²	Standardowy błąd oszacowania
1	0,262 ^a	0,069	0,058	0,97801460

a. Zmienne wyjaśniające: (Stała), M – liczba uzyskanych punktów ZETOTEST, sposób nauczania czytania, płeć, liczba lat uczęszczania do przedszkola

ANOVA ^b						
	Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
	Regresja	24,271	4	6,068	6,344	0,000 ^a
1	Reszta	328,084	343	0,957		
	Ogółem	352,355	347			

a. Zmienne wyjaśniające: (Stała), 1 – M – liczba uzyskanych punktów ZETOTEST, 2 – sposób nauczania czytania, 3 – płeć, 4 – liczba lat uczęszczania do przedszkola

b. Zmienna zależna: Czynniki G4

Model	Współczynniki ^a				t	Istotność
	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane			
	B	Standardowy błąd	β			
(Stała)	-2,316	0,475			-4,878	0,000
Płeć	-0,037	0,105	-0,018		-,348	0,728
1 Liczba lat uczęszczania do przedszkola	0,061	0,043	0,075		1,427	0,155
Podejście do edukacji czytelnicej	0,202	0,111	0,095		1,823	0,069
M – Liczba uzyskanych punktów ZETOTEST	0,080	0,019	0,226		4,266	0,000

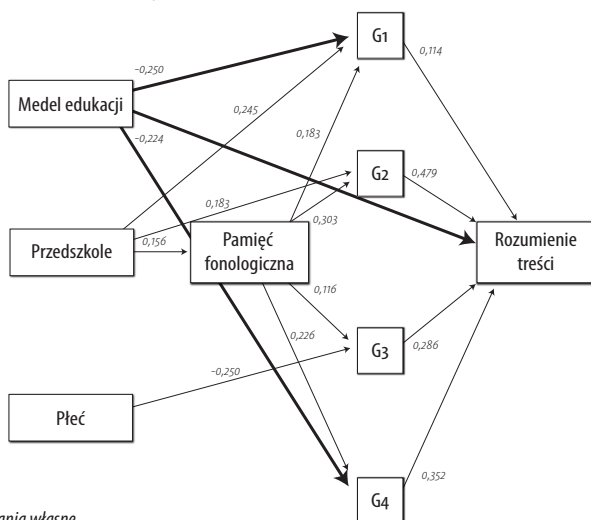
a. Zmienna zależna: Czynniki G4. Źródło: badania własne

G4 jak wszystkie poprzednie czynniki jest uwarunkowany przez słuchową pamięć fonologiczną. W tym przypadku ujawnia się również słaby (na granicy istotności $p=0,069$) wpływ modelu edukacji czytelnicej. Wyższe wartości czynnika G4 posiadają dzieci, które są edukowane w tradycyjnym modelu edukacji czytelnicej.

7.3. Etap 3. Dołączenie do modelu umiejętności rozumienia czytanego tekstu

W trzecim etapie do modelu (rysunek 10) dołączono czynnik UMIEJĘTNOŚCI ROZUMIENIA CZYTANEGO TEKSTU (rysunek 11).

Rysunek 11. Rozumienie treści jako zmienna zależna



Źródło: badania własne

Tabela 46. Wyniki testowania modelu z rysunku 11 za pomocą analizy regresji czynnika Rozumienia treści względem siedmiu predyktorów

Model	R	R ²	Skorygowane R ²	Standardowy błąd oszacowania		
1	0,726 ^a	0,527	0,516	0,70863891		
<i>a. Zmienne wyjaśniające: (Stała), 1 – Czynniki G4, 2 – płęć, Czynniki G1, 3 – Czynniki G2, 4 – Czynniki G3, 5 – sposób edukacji czytelniczej, 6 – liczba lat uczęszczania do przedszkola, 7 – M – liczba uzyskanych punktów ZETOTEST</i>						
ANOVA ^b						
Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	
Regresja	190,034	8	23,754	47,303	0,000 ^a	
1 Reszta	170,235	339	0,502			
Ogółem	360,269	347				
<i>a. Predyktory: (Stała), Czynniki G4, płęć, Czynniki G1, Czynniki G2, Czynniki G3, sposób nauczania czytania, liczba lat uczęszczania do przedszkola, M – liczba uzyskanych punktów ZETOTEST</i>						
<i>b. Zmienna zależna: Rozumienie tekstu (czynnik z 5 zadań Testu Rozumienia Treści Tekstu)</i>						
Współczynniki ^a						
Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane		t	Istotność
	B	Standardowy błąd	β			
(Stała)	0,724	0,394			1,840	0,067
Płęć	-0,065	0,077			-0,032	0,398
Liczba lat uczęszczania do przedszkola	0,015	0,033			0,018	0,647
Podejście do edukacji czytelniczej	-0,482	0,084			-0,224	0,000
1 M – Liczba uzyskanych punktów ZETOTEST	-0,017	0,015			-0,047	0,268
Czynnik G1	0,117	0,043			0,114	0,006
Czynnik G2	0,487	0,041			0,479	0,000
Czynnik G3	0,292	0,039			0,286	0,000
Czynnik G4	0,356	0,039			0,352	0,000

a. Zmienna zależna: Rozumienie tekstu (czynnik z 5 zadań Testu Rozumienia Treści Tekstu). Źródło: badania własne

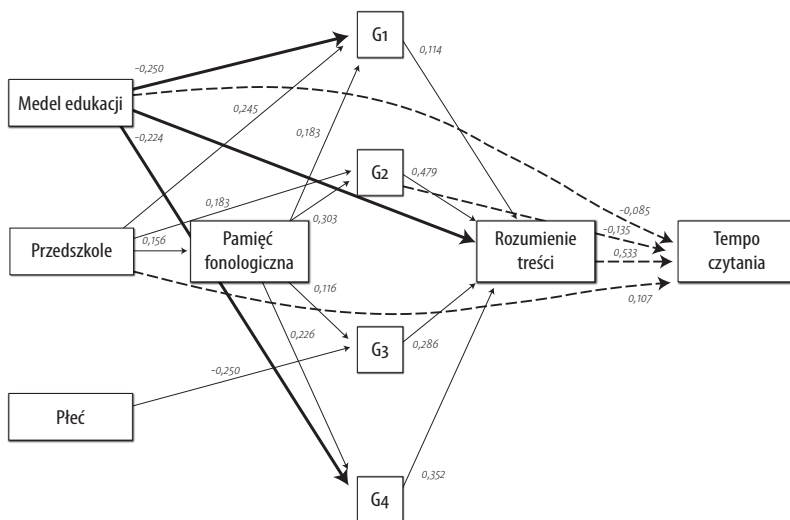
Dokonane analizy dowiodły, iż rozumienie treści jest silnie uwarunkowane wszystkimi czynnikami opisującymi GOTOWOŚĆ DO CZYTANIA.

Zatem model edukacji czytelniczej wpływa pośrednio poprzez G1 i G4 na rozumienie treści. Ale ma ono również wpływ bezpośredni na poziom rozumienia treści. Ponieważ współczynnik regresji jest ujemny ($\beta = -0,224$), oznacza to, że dzieci edukowane zgodnie z modelem holistycznym uzyskały wyższe wartości czynnika ROZUMIENIE TREŚCI i tym samym lepiej rozumieją czytane teksty.

7.4. Etap 4. Dołączenie do modelu „szybkości czytania”

ROZUMIENIE TREŚCI i TEMPO CZYTANIA są zmiennymi skorelowanymi ze sobą⁹. Bez wątpienia ROZUMIENIE TREŚCI najsilniej determinuje tempo czytania. O ile wszystkie czynniki GOTOWŚCI G1, G2, G3, G4 determinują ROZUMIENIE Treści, to tyle tylko G2 ma samodzielny i negatywny wpływ na TEMPO CZYTANIA: sześciolatki cechujące się wysokimi wartościami czynnika G2 nie mają trudności z rozumieniem, ale czytają wolniej.

Rysunek 12. Tempo czytania jako zmienna zależna



Źródło: badania własne

⁹ W modelu (rys. 12) przyjęto założenie, że rozumienie wpływa na szybkość czytania, a nie odwrotnie. Strzałkami przerywanymi (dla czytelności rysunku) oznaczone zostały istotne zależności TEMPA CZYTANIA od zmiennych uwzględnionych w badaniu.

Tabela 47. Wyniki testowania modelu z rysunku 12 za pomocą analizy regresji czynnika szybkość czytania względem ośmiu predyktorów

Model	R	R ²	Skorygowane R ²	Standardowy błąd oszacowania		
1	0,548a	0,300	0,281	0,80991197		
<i>a. Zmienne wyjaśniające: (Stała), 1 – Rozumienie tekstu (czynnik z 5 zadań Testu Rozumienia Treści Tekstu), 2 – płeć, 3 – Czynnik G1, 4 – liczba lat uczęszczania do przedszkola, 4 – M – liczba uzyskanych punktów ZETOTEST, 5 – sposób nauczania czytania, 6 – Czynnik G3, 7 – Czynnik G4, 8 – Czynnik G2</i>						
ANOVA ^b						
Model	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność	
Regresja	94,939	9	10,549	16,081	0,000 ^a	
1 Reszta	221,714	338	0,656			
Ogółem	316,653	347				
<i>a. Zmienne wyjaśniające: (Stała), Rozumienie tekstu (czynnik z Ts), płeć, Czynnik G1, liczba lat uczęszczania do przedszkola, M – liczba uzyskanych punktów ZETOTEST, sposób nauczania czytania, Czynnik G3, Czynnik G4, Czynnik G2</i>						
<i>b. Zmienna zależna: Tempo czytania (Czynnik z danych surowych)</i>						
Współczynniki ^a						
Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standardyzowane		t	Istotność
	B	Standardowy błąd	β			
(Stała)	-0,254	0,452			-0,561	0,575
Płeć	0,056	0,088	0,029		0,634	0,527
Liczba lat uczęszczania do przedszkola	0,082	0,038	0,107		2,180	0,030
Podejście do edukacji czytelniczej	-0,171	0,100	-0,085		-1,704	0,089
1 M – Liczba uzyskanych punktów ZETOTEST	0,002	0,017	0,006		0,122	0,903
Czynnik G1	0,051	0,049	0,053		1,041	0,299
Czynnik G2	-0,129	0,056	-0,135		-2,301	0,022
Czynnik G3	0,017	0,048	0,018		0,360	0,719
Czynnik G4	-0,018	0,050	-0,019		-0,368	0,713
Rozumienie tekstu (czynnik z Ts)	0,499	0,062	0,533		8,045	0,000

a. Zmienna zależna: Tempo czytania (Czynnik z danych surowych). Źródło: badania własne

Model edukacji czytelniczej realizowany przez nauczycieli oddziałuje pośrednio na tempo czytania (poprzez rozumienie), ale również wpływa bezpośrednio i negatywnie (choć słabo) na tempo czytania. Tak więc model tradycyjny edukacji czytelniczej (MT) wpływa negatywnie na rozumienie treści oraz (niezależnie) na tempo czytania.

Na uwagę zwraca również fakt, że czas spędzony w przedszkolu oddziałuje pośrednio na tempo czytania (*via* G2). Ma on również wpływ bezpośredni na tempo czytania, choć nie ma takiego na rozumienie treści. Być może jest to efekt kontaktu z bogatym w symbole środowiskiem przedszkolnym.

Interpretując uzyskane wyniki oraz uwzględniając poczynione uwagi sformułowano poniższe wnioski, będące równocześnie weryfikacją przyjętych w pracy założeń, które nie są hipotezami przyczynowo – skutkowymi, lecz przypuszczeniami zakładającymi istnienie bądź nie istnienie zależności.

Wyniki analiz wykazały, że gotowość do czytania i umiejętność czytania jest uwarunkowana po części realizacją określonego modelu edukacji czytelniczej. Tym samym wyniki **częściowo** potwierdzają założenie pierwsze¹⁰.

- **Wyższy poziom** umiejętności dokonywania operacji na cząstkach fonologicznych [sylabach i jednostkach śródsylabowych (rymach)] (G1) cechuje dzieci, z którymi realizowany jest **model holistyczny** edukacji czytelniczej.
- Umiejętność dokonywania operacji syntezy na cząstkach fonologicznych [sylabach i głóskach oraz jednostkach śródsylabowych (aliteracjach)] wraz ze znajomością liter (G2) **nie** wiąże się z modelem edukacji czytelniczej.
- Model edukacji czytelniczej **nie** wiąże się z umiejętnością operowania słownictwem (G3).
- **Wyższe** wartości w wykonaniu analizy fonemowej (G4) posiadają dzieci, które są edukowane w tradycyjnym modelu edukacji czytelniczej.

Dzieci edukowane według modelu holistycznego częściej niż te, edukowane w modelu tradycyjnym wykazują się umiejętnością czytania ze zrozumieniem. Wyniki potwierdzają w **całości** założenie drugie¹¹.

Model edukacji czytelniczej ponadto **oddziałuje** pośrednio na tempo czytania (poprzez rozumienie), ale również **wpływa** bezpośrednio i negatywnie (choć słabo) na tempo czytania. Tak więc model tradycyjny edukacji czytelniczej wpływa **negatywnie** na rozumienie treści oraz (niezależnie) na tempo czytania.

Analizy pozwoliły na zweryfikowanie założenia trzeciego, odnoszącego się do poziomu pamięci fonologicznej, płci oraz czasu oddziaływania przedszkola i potencjalnie różnicującego wpływ tych zmiennych na **gotowość do czytania i umiejętności czytania sześciolatków**¹².

¹⁰ Por.: rozdział 4, pkt 4.2. s. 140.

¹¹ Por.: ibidem.

¹² Por.: ibidem.

Wyniki **nie** potwierdziły, iż sześciolatki uczące się według modelu holistycznego i tradycyjnego różnią się między sobą poziomem słuchowej pamięci fonologicznej. Ponadto, przeciętnie dziewczynki i chłopcy mają **taki sam** średni poziom wyników w zakresie słuchowej pamięci fonologicznej.

Czas spędzony w przedszkolu wpływa na dokonywanie operacji na cząstkach fonologicznych (G₁) w sposób bezpośredni oraz pośredni poprzez kształtowanie pamięci fonologicznej. Środowisko przedszkolne można więc uznać za bardzo bogatą zmienną kształtującą G₁, tylko częściowo odbywa się to dzięki pamięci fonologicznej.

- Czas oddziaływania przedszkola i poziom słuchowej pamięci fonologicznej w sposób pośredni i bezpośredni **wpływają** na G₂, tj. umiejętność dokonywania operacji syntezy na cząstkach fonologicznych (wraz ze znajomością liter).
- Umiejętność operowania słownictwem **nie** zależy od liczby lat uczęszczenia do przedszkola. Jednak podobnie jak czynnik G₁ i G₂ zależy od słuchowej pamięci fonologicznej.

Dziewczynki mają wyższe wartości czynnika G₃ niż chłopcy.

- Umiejętność wykonania analizy fonemowej (G₄), jak wszystkie poprzednie czynniki jest uwarunkowany przez słuchową pamięć fonologiczną. W tym przypadku ujawnia się również **słaby** wpływ modelu edukacji czytelnicznej.

Wyniki analiz jakościowych, opartych na wnioskowaniu o przebiegu organizacji edukacji czytelnicznej w przedszkolu (por. rozdział 2, pkt. 2.1.) prowadzą do **potwierdzenia** założenia czwartego, iż praktyczna realizacja określonego modelu **warunkuje** stopień opanowania umiejętności determinujących gotowość do czytania, jak i opanowanie umiejętności czytania przez dzieci sześciolatki.

Wyniki uzyskane przez badane dzieci warunkowane są więc cechami języka polskiego, ale i modelem edukacji czytelnicznej, który to określa arbitralnie sposób postępowania nauczycieli w **stadium wstępnym** (przed pismem) oraz w **stadium kluczowym** (opanowanie pisma) na etapie analitycznym fonologicznym¹³. W konsekwencji prowadzi to do osiągnięcia przez dzieci w trakcie początkowej nauki czytania (i pisanie) określonej

¹³ Klasyfikacja według G. Krasowicz-Kupis. Warto zwrócić uwagę na fakt, że obecnie w polskiej metodyce mają zastosowanie różne sposoby nauki czytania (zob. rozdział 3, pkt. 3.4.) i że sprzyjają one różnej wiedzy fonologicznej i morfologicznej, co jest efektem korzystania z metod opracowanych dla różnych systemów językowych i ortograficznych.

świadomości językowej odnoszącej się do podsystemu fonologicznego oraz ortograficznego oraz nastawienia i motywacji do sięgania po teksty pisane i ich czytania.

Jest to jednocześnie kierunek wyjaśnienia efektu końcowego realizacji modelu edukacji czytelniczej, jakim jest **czytanie ze zrozumieniem**, co potwierdzają ustalenia empiryczne zawarte w rozdziałach 5, 6, 7.

ZAKOŃCZENIE

Przeprowadzone badania nad gotowością i umiejętnością czytania dzieci sześciolletnich stanowią jeden z elementów diagnozy i oceny oddziaływań edukacyjnych przedszkola w zakresie szeroko rozumianej edukacji czytelniczej. W odróżnieniu od istniejących badań dotyczących tego problemu zastosowano nieco odmienne podejście badawcze, tj. określono modele edukacji czytelniczej, według których była prowadzona edukacja badanych dzieci i podjęto próbę ustalenia istnienia związku modelu (lub braku istnienia związku) z osiągnięciami dzieci w analizowanych obszarach. Uwagi krytyczne sformułowano w stosunku do sposobu organizacji i realizacji modelu edukacji czytelniczej.

Badania potwierdziły, że w modelu nazwanym „tradycyjnym” podejście do edukacji czytelniczej jest zbliżone do rozpowszechnionego w praktyce pedagogicznej stanowiska, według którego dziecko jest odpowiedzialne za poziom wyników uczenia się (jego indywidualne cechy determinują wyniki). Opisywany przez badane nauczycielki przebieg edukacji czytelniczej, a w tym sposób stosowania metody nauki czytania (warianty metody E. i F. Przyłubskich) wskazywał na dominację interakcji przebiegających przeważnie jednokierunkowo, od dorosłego ku dziecku. Nauczycielki pracujące zgodnie z tym modelem żywiły przekonanie, że uczą i są w centrum sytuacji sprzyjającej wymianie wiedzy. Pozytywnie należy ocenić działania nauczycielek, które wzbogacały ten model w obszarze czytania globalnego, jak i analityczno-syntetycznego. Interesującą kwestią okazało się określenie roli nauczycielek w początkowym etapie edukacji czytelniczej, która w świetle uzyskanych danych jest określana przez nie jako wiodąca.

W przypadku modelu określonego jako holistyczny uzyskane podczas badań informacje potwierdziły odmienne od tradycyjnego podejście do edukacji czytelniczej, tj. pracę według założeń holistycznych, związanych

z wybraną metodą nauki czytania (naturalna nauka języka), ale i zgodnej, w niektórych obszarach, z pedagogiką interaktywną (odmienna metoda I. Majchrzak). Realizowano także pewne działania wpisane w model tradycyjny (metodę analityczno-syntetyczną), wzbogacone jednak o elementy zgodne z założeniami modelu holistycznego. Uzyskane wyniki pozwoliły ostatecznie określić ten model jako po części całościowy i po części fonologiczny. Wobec możliwości różnorodnego definiowania tego modelu, miałam do czynienia z jego następującymi wariantami¹: a) z działaniami łączącymi podejście holistyczne z fonologią z i towarzyszącym im oczekiwaniem, że dzieci skorzystają z różnych „stylów nauczania”, b) z działaniami z zakresu fonologii wraz z działaniami holistycznymi, pozwalającymi na wyjście poza powszechnie przyjęte w modelu tradycyjnym strategie nauczające. Przedstawiony w tym modelu przebieg edukacji czytelnicznej wskazuje na występowanie interakcji edukacyjnych, które charakteryzuje przynajmniej jeden z następujących elementów: współpraca, dochodzenie do wspólnych decyzji, uzgadnianie wspólnego pola działania, koordynacja punktów widzenia². Komunikowanie symetryczne nadawało kontaktom nauczyciela z dziećmi mniej sformalizowany charakter niż w modelu tradycyjnym.

Przedstawione wyniki wskazują, iż potrzebna jest zmiana w myśleniu o organizacji edukacji czytelnicznej sześciolatków. Analiza postępów dzieci przekonała mnie o celowości skupienia się na potrzebach edukacyjnych dzieci. Nie rozważałam natomiast, który model edukacji czytelnicznej jest dominujący (MT czy MH), nie poszukiwałam też kompromisu między modelami. Nie ma gwarancji, że każde zalecenie opracowane dla potrzeb edukacyjnych danego dziecka będzie skuteczne w odniesieniu do innego. W związku z tym, aby dziecko edukować czytelnicznie nauczyciele nie powinni obawiać się podejmowania decyzji, co do wyboru modelu i sposobów postępowania edukacyjnego. Nauczyciele cechujący wiedzą, ale i elastycznością w działaniach edukacyjnych to niewątpliwie jedna z istotnych „sił sprawczych” sukcesu dziecka.

W nauczycielskim myśleniu o edukacji powinien pojawiać się zamiar podejmowania takich działań, które mogą pomóc konkretnemu dziecku stawać się czytelnikiem. Istotne w tym mogą być informacje na temat procesu czytania i nauczania czytania poparte wynikami badań. Oznacza to, iż

¹ S. Wren, *What Does a Balanced Literacy Approach Mean? – SEDL Reading Resources 2009*, <http://www.sedl.org> [data wejścia: 06.06.2009].

² K. Lubomirska, *W uczeniu się nie jesteś sam. Rozważania o pedagogice interaktywnej i konstruktywistycznej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 5, s. 5.

„ostatecznym beneficjentem badań edukacyjnych muszą być dzieci, nie sami badacze. Mądrzy nauczyciele przypatrują się badaniom edukacyjnym po to, aby mieć udokumentowane źródło procedury zastosowanej pomocy oraz lepiej pracować z dziećmi, którym służą”³. Nasuwa się wniosek, aby oprócz kierowania się w planowaniu działań z dziećmi przyjętym dla języka polskiego modelem edukacyjnym, nauczyciele (po rozpoznaniu rozwoju dziecka i jego potrzeb w zakresie edukacji czytelnicznej) udzielali na te potrzeby odpowiedzi w postaci wyboru i zastosowania modeli, strategii czy metod adekwatnych do ujawnianych potrzeb⁴. Ten wątek rozważań wynika z potwierdzonego badaniami faktu, iż wyodrębniane czynniki warunkujące sukces w czytaniu, mogą wpływać na opanowanie umiejętności czytania (i pisania), lecz te specyficzne trudności występujące np. „u dzieci z trudnościami” nie zawsze tłumaczą ich występowanie⁵.

Zaprezentowane w książce analizy wykazały, iż przeniesienie edukacji czytelnicznej wraz z elementarną nauką czytania z klasy I do przedszkoli i oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych wpłynęło niekorzystnie na sposób pracy z sześciolatkami. Wnioski z obserwacji przeprowadzanych w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych jeszcze w latach 80.⁶ potwierdzały się także w kolejnych dekadach⁷. Wskazywały one na trend opisywany jako „przedydaktyzowanie procesu” i pogłębianie skłonności do preferowania przez nauczycieli w tradycyjnym modelu edukacji czytelnicznej coraz bardziej dominującej roli nauczyciela, pracę równym frontem i skupianie się na technicznej stronie czytania, bez tworzenia i pełnego wykorzystywania sytuacji, które skłaniałyby dzieci do czytania ze zrozumieniem. Obecnie mamy do czynienia z sytuacją odwrotną, tj. dzieci sześcioletnie przechodzą do

³ R.E. Slavin, *Education Research Can and Must Address “What Works” Questions*, “Educational Researcher” 2004, Vol. 33, No. 1, p. 27-28.

⁴ Idea prowadzenia działalności diagnostycznej w edukacji czytelnicznej opisana jest w książce E. Czerwińskiej i M. Narożnik, *Słoneczna biblioteka, Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 35-36.

⁵ A. Otaba, D. Fuchs, *Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A revive of the literature*, “Remedial & Special Education” 2002, 23 (5), p. 300-316.

⁶ M. Cackowska, *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984, s. 189-190.

⁷ B. Bielen, E. Brańska, M. Karwowska-Struczyk, *Przedszkolne czytanie i pisanie – refleksje metodyczne*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1996, nr 1; S. Zagórski, *Czym różni się koń od kota?* [Wywiad z Ireną Majchrzak], „Gazeta Magazyn”, dodatek do „Gazety Wyborczej” 1998, nr 15 (226), s. 21-24; E. Arciszewska, *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie „Zak”, Warszawa 2002.

szkół i tam będą kontynuować edukację czytelniczą i naukę czytania. Moje obawy wzbudza organizacja przebiegu ich nauczania i wychowania w warunkach szkolnych i zagrożenie jej zjawiskiem „nauczania sześciolatków na wzór szkolny”, z jakim mieliśmy do czynienia w przedszkolach i w oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych (tzw. klasach „0^o”). Nie bez znaczenia jest czas oddziaływania przedszkola na dziecko, ponieważ poziom umiejętności uczniów na progu szkoły jest znacząco powiązany z edukacją przedszkolną. Barbara Murawska wskazała, iż ma tu znaczenie zarówno sam fakt uczestniczenia w zajęciach przedszkolnych, jak i długość edukacji przedszkolnej⁸.

Niniejsze badania potwierdziły, iż model tradycyjny w opisywanej i realizowanej strukturze nie jest nadmiernie skuteczny jeśli chodzi o gotowość do czytania i wpływa negatywnie na rozumienie treści. Zaprzecza to pierwotnym założeniom, jakie towarzyszyły wprowadzaniu tego modelu. Zalecano, aby uwzględnić w nim szeroki kontekst rozwojowy, warunki kulturowe i edukacyjne (np. korzystne strategie nauczające używane przez dorosłych w kontakcie z dzieckiem, warunki, w jakich dziecko przeżywa pierwsze kontakty z pismem i jak następnie z niego korzysta, postawy dorosłych względem pisma) oraz metodę nauki czytania odpowiednią do specyfiki języka polskiego. Niestety występujące „odstępstwa” od pierwotnego modelu i jego założeń nie noszą już znamion sporadycznych, lecz przyjęły postać trwałych i specyficznych postępowań dydaktycznych określanych przez L.S. Wygotskiego mianem „realizacji programu zewnętrznego”. Zabawa jako dominująca forma aktywności dzieci jest skuteczniejsza szczególnie w przypadku dzieci ze środowisk, gdzie czytanie nie jest wysoko cenione⁹.

⁸ B. Murawska, *Segregacja na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, 2004. Otrzymane przez autorkę wyniki pokazują, że wprowadzenie obowiązkowej edukacji przedszkolnej od szóstego roku życia ma niewielkie znaczenie dla wyrównywania szans edukacyjnych. Szansą na awans społeczny jest wczesna edukacja przedszkolna. Przedszkole, by mogło spełniać swoją rolę w życiu dzieci o niskim statusie społecznym, musi być dla nich dostępne już w trzecim roku życia.

⁹ Krótkoterminowa skuteczność opisanej przez J. McQuillana (1997) praktyki nagradzania dzieci potwierdzona została wynikami badań psychologicznych, które pokazały istnienie wyraźnego związku między stosowaniem nagród a polepszeniem czytania ze zrozumieniem, słownictwa zwyczajów czytelnich. Dzieci podejmują tego rodzaju aktywność, jednak nie jest ona tak intensywnie kontynuowana przez nie, jeśli oceni się ją w perspektywie długoterminowej. McQuillan ostrzega przed przeznaczaniem środków finansowych na nagrody rzeczowe zamiast na książki. W dalszej perspektywie inwestowanie w książki okazuje się bardziej trafne.

Dzięki badaniom i przyjęciu w nich perspektywy pedagogicznej możliwe było:

- dostarczenie argumentów opartych o analizy lingwistyczne oraz dane związane z uwarunkowaniami środowiskowymi (środowiskiem przedszkolnym – liczbą lat jego oddziaływania na dzieci) i jego jakością (organizacja edukacji czytelniczej – modele, metody, wyposażenie, środki dydaktyczne, poglądy nauczycieli na czytanie, itp.) na rzecz modyfikacji zapatrywań na model edukacji czytelniczej realizowany w polskich przedszkolach,
- zobrazowanie następstw (długoterminowych) wprowadzenia w życie modelu tradycyjnego (fonologicznego), działań łączących podejście holistyczne z fonologią, jak i działań z zakresu fonologii wraz z działaniami holistycznymi, wychodzącymi poza powszechnie przyjęte w modelu tradycyjnym strategie nauczające,
- przedstawienie tego, co jest celem edukacji czytelniczej w każdym z modeli, poznanie stosunku badanych osób do danego modelu oraz określenie podejścia do uczenia się dziecka. Wszystkie wymienione obszary zbudowały „strategię zajmowania się czytaniem” w każdym z badanych modeli¹⁰,
- potwierdzenie, iż działalność edukacyjna przedszkola w dużym stopniu tworzy zaplecze kulturowe (realizuje funkcje kompensacyjną) oraz tam, gdzie to możliwe wykorzystuje zaplecze kulturowe rodziny dzieci.

W świetle uzyskanych badań tym, co przewartościowuje podejście do edukacji czytelniczej i uczenia się dzieci sześciolletnich są strategie nauczania, jakie stosuje dorośli w relacjach z nimi¹¹. Uzyskane wyniki dostarczają argumentów za zdecydowanie „przyjaźniejszą” i sensowniejszą z punktu widzenia dzieci, organizacją procesu stawania się czytelnikiem. Mam na myśli nie pomijanie (ze względu na zbyt młody wiek) w otoczeniu dzieci wszechobecnego pisma, możliwość obserwowania przez nie ludzi, którzy odkrywają jego znaczenie, które z kolei wpływa na ich zachowania czy wreszcie niepowstrzymywanie dzieci od prób czytania, nawet wtedy,

¹⁰ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2005.

¹¹ B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999; K. Lubomirska, *W uczeniu się nie jesteś sam. Rozważania o pedagogice interaktywnej i konstruktywistycznej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 5, s. 5-9; G. Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, Key to Learning Polska, 2007.

kiedy nie potrafią przeczytać jeszcze ani jednego słowa, pomaganie im wyłącznie wtedy, kiedy proszą o pomoc, przekonanie ich, że czytanie nie jest trudne i że dziecko jest w stanie odkryć znaczenie zapisanego słowa¹². Zbytne eksponowanie w edukacji instytucjonalnej „umiejętności” związanych z czytaniem (ale i np. z pisaniem, komunikowaniem się, słuchaniem, poruszaniem się) doprowadziło do rozbicia czynności czytania na wiele możliwie drobnych umiejętności i uczenie ich „jedna po drugiej”¹³. Model tradycyjny edukacji czytelniczej w Polsce uległ przemianie „zgodnie z powszechnie czynionym, choć błędnym założeniem, ukrytym w pojęciu «uczenie się», uczenie się i wykonywanie wyuczonych czynności to dwie różne sprawy”¹⁴. Model holistyczny nie oddziela czynności od umiejętności zaangażowanych w czytanie. Tak więc wpisane w zidentyfikowane modele edukacji czytelniczej (tradycyjny, holistyczny) postępowanie dorosłych wspiera dziecięce działania, aby odkrywać własny sposób czytania i jego cel lub je niweczy.

¹² I. Majchrzak, *W obronie dziecięcego rozumu*, Wydawnictwo Bliżejprzedszkola, Kraków 2007.

¹³ J. Holt, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, tłum. B. Śliwerski, Kraków 2007, s. 38-42.

¹⁴ Ibidem, s. 38.

BIBLIOGRAFIA

- Afflerbach P., Pearson P.D., Paris S.G., *Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies*, "The Reading Teacher" 2008, No. 61 (5).
- Arciszewska E., *Czytające przedszkolaki. Mit czy norma?*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Armbruster B.B., Lehr F., Osborn J., *Put Reading First. Helping Your Child Learn to Read – Report of the National Reading Panel*, National Institute for Literacy, National Institute of Child Health and Human Development, Department of Education 2000.
- Armbruster B.B., Osborn J., *Put Reading First. The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*, Ed. C.R. Adler, RMC Research Corporation, Denver 2001.
- Awramiuk E., *Lingwistyczne podstawy początkowej nauki czytania i pisania po polsku*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2006.
- Babbie B., *Badania społeczne w praktyce*, tłum. W. Betkiewicz, M. Buholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kloskowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Bałachowicz, J., *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Bałachowicz, J., *Pomiar rozwoju umiejętności czytania uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, [w:] *Badanie efektywności kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim*, K. Kuligowska (red.), Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1992.
- Baranowicz, K., *Program kształcenia – próba wyjścia poza schematy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1995.
- Bieleń B., Brańska E., Karwowska-Struczyk M., *Przedszkolne czytanie i pisanie – refleksje metodyczne*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1996, nr 1.
- Blair T.R., Rupley W.H., Nichols W.D., *The effective teacher of reading: Considering the “what” and “how” of instruction*, "The Reading Teacher", Februar 2007, Vol. 60, No. 5.
- Bodrava E., Leong D.J., *Tools of the Mind: A case study of implementing the Vygotskian approach in American Early Childhood and Primary Classrooms*, UNESCO: International Bureau of Education, Geneva 2001.
- Bogdanowicz M., *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo LINEA, Lublin 1994.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., Rożyńska M., *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2007.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., *Uczeń z dysleksją w szkole. Poradnik nie tylko dla polonistów*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2005.
- Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E., *Metoda dobrego startu. Od piosenki do literki, część 1*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005.

- Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa 1997.
- Bogdanowicz M., Kalka D., Krzykowski G., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2005.
- Bogdanowicz M., *Metoda Dobrego Startu w pracy z dzieckiem w wieku od 5 do 10 lat*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Bogdanowicz M., Szlagowska D., *Piosenki do rysowania czyli Metoda Dobrego Startu dla najmłodszych*, Wydawnictwo „Fokus”, Gdańsk 1998.
- Bokus B., Shugar G.W. (red.), *Psychologia języka dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Borchard K.O., *Znaczy Kapitan*, Wydawnictwo Morskie, Gdańsk 1973.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2002.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywni. Przewodnik po metodach aktywizujących*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2000.
- Bruner J.S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Brzezińska A., Burtowy M., *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej: wybrane zagadnienia z teorii i metodyki wychowania przedszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1985.
- Brzezińska A. (red.), *Czytanie i pisanie – nowy język dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Brzezińska A., *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1987.
- Brzezińska A., *Psychologia wychowawcza*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, J. Strelau (red.), t. 3, Gdańskie Wydawnictwo Naukowe, Gdańsk 2000.
- Brzezińska A., *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, [w:] *O pomyślny start ucznia w szkole*, W. Brejnak (red.), Biuletyn Informacyjny Polskiego Towarzystwa Dysleksji – Wydział specjalne, Warszawa 2002.
- Brzeziński J. (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Burszta W.J., *Język hiperrzeczywistości – hiperrzeczywistość języka*, [w:] *Przyszłość języka*, S. Krzemień-Ojak, B. Nowowiejski (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok, 2001.
- Burtowy M., *Przygotowanie dzieci w wieku przedszkolnym do nauki czytania i pisania w szkole*, „Psychologia i Pedagogika” 1992, nr 90, Poznań.
- Cackowska M., *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Cameron C.E., Mc Donald Connor C., Morrison F.J., Jewkes A.M., *Effects of classroom organization a letter – word reading in first grade*, „Journal of School Psychology”, April 2008, Vol. 46, Issue 2.
- Chapman Weston D., Weston M.S., *Co dzień mądrzejsze. 365 gier i zabaw kształtujących charakter, wrażliwość i inteligencję emocjonalną dziecka*, tłum. Z. Czarniecka-Rodzik, Prószyński i S-ka, Warszawa 2002.
- Chlewiński Z., *Kształtowanie się umiejętności poznawczych*, [w:] *Psychologia i poznanie*, M. Materska, T. Tyszka (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1992.
- Chrzanowska I., „*Słoneczna Biblioteka*”, *Zeszyt metodyczny nr 1*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.

- Chwastniewska D., *Metoda 101 kroków w nauce czytania*, [w:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon” Sp. z o.o., Gdynia 2008.
- Cieszyńska J., *Kocham uczyć czytać. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.
- Cieszyńska J., *Nauka czytania krok po kroku: jak przeciwdziałać dysleksji*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Cieszyńska J., *Seria Kocham czytać*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004-2006.
- Cryer D., *Defining and assessing early childhood program quality*, “Annals of the American Academy of Political & Social Care” 1999, Vol. 563.
- Cybulska J. Dudzińska I., Lipina St., Lipska E., *Inscenizowanie zabaw na podstawie literatury dziecięcej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1972.
- Czerwińska E., Narożnik M., *Słoneczna biblioteka, Przewodnik metodyczny dla nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- DeBaryshe B.D., Binder J. C., Buell M.J., *Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing*, “Early Child Development and Care” 1995, Vol. 160.
- Dikinson D.K. Casewll L., *Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in – service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP)*, “Early Childhood Research Quarterly” 2007, No. 22.
- Dłużniewski B., *Metody aktywizujące w doskonaleniu zawodowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1979.
- Dobrowolska-Bogusławska H., *Metody nauki czytania w krajach anglojęzycznych oraz ich zastosowanie do języka polskiego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Dolata R., Murawska B. Putkiewicz E., Żytko M., *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Dolya G., *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, tłum. Stanley's School of Languages Key to Learning Polska, 2007.
- Doman G., Doman J., *Jak nauczyć małe dziecko czytać*, tłum. M. Pietrzak, Oficyna Wydawnicza Excalibur, Bydgoszcz 1992.
- Dudzińska I., *Dziecko sześciolatnie uczy się czytać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Dunin-Wąsowicz M. (red.), *Vademecum nauczyciela sześciolatek*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Early Reading Strategy. The Report of the Expert Panel on Early Reading In Ontario*, Ontario 2003.
- Elsner D., *Stwórzmy wspianiałe przedszkole*, Mentor, Chorzów 1997.
- Emiluta-Rozya D., *Wspomaganie rozwoju mowy dziecka w wieku przedszkolnym*, Centrum metodyczne pomocy psychologiczno-pedagogicznej MEN, Warszawa 1994.
- Franken R.E., *Psychologia motywacji*, tłum. M. Przyłipiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Galińska D., Jarząbek W., *Próba porównania efektywności stymulacji słuchu fonematycznego u dzieci w wieku 5 i 6 lat*, „Psychologia Wychowawcza” 1990, nr 1-2.
- Galińska D., Jarząbek W., *Wpływ intensywnych oddziaływań na rozwój słuchu fonematycznego u dzieci pięcioletnich*, „Psychologia Wychowawcza” 1986, nr 1.
- Gárate M., Gomez E., *Klasa szkolna – miejsce uczenia się i rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 9.

- Gárate M., Gomez E., *Klasa szkolna – miejsce uczenia się i rozwoju*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 10.
- Gaul M., Machowski A., *Wprowadzenie do analizy ścieżek*, [w:] *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, J. Brzeziński (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Głoz D., *Organizacja i funkcjonowanie pozarodzinnej opieki nad dziećmi w krajach UE – kierunki zmian*, [w:] *Kierunki zmian w systemie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w Polsce*, C. Sadowska-Snarska (red.), Wydawnictwo Wyższej szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2008.
- Gmosińska D., Woźniak D., *Nauka czytania i pisania dzieci z ryzyka dysleksji – prezentacja książki „Literowe komnaty, czyli magiczne sposoby na naukę czytania i pisanie”*, [w:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon” Sp. z o.o., Gdynia 2008.
- Goldman E., Adler C.R., *Put Reading First. Helping Your Child Learn to Read – Report of the National Reading Panel National Institute for Literacy*, National Institute of Child Health and Human Development, Department of Education, Maryland 2006, USA.
- Gołębiak B.D., *Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady może wynikać dla nauczyciela?*, [w:] *Edukacja przez język*, B.D. Gołębiak, G. Teusz (red.), CODN, Warszawa 1996.
- Gontarczyk M., *Asymetria wybranych obszarów kory mózgowej a dysleksja – wyniki neuroobrazowania*, [w:] *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, I. Pietras, G. Krasowicz-Kupis (red.), Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2008.
- Górniewicz E., *Koncepcja zróżnicowania metod nauki czytania i pisania w zależności od szczebla edukacyjnego*, [w:] *Dylematy wczesnej edukacji*, D. Klus-Stańska, M. Suświłło (red.), Wydawnictwo WSP, Olsztyn 1989.
- Górniewicz E., *Pedagogiczna diagnoza specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Gorzechowska J., Kaczurbina M., *Mało nas, mało nas. Polskie dziecięce zabawy ludowe*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.
- Grelowska W., *Wczesna nauka czytania dla przyspieszenia rozwoju intelektualnego dziecka (komunikat z badań)*, [w:] *Czytanie w początkowych latach edukacji*, A. Jakubowicz, K. Lenartowska, M. Pleniewicz (red.), Arcanus, Bydgoszcz 1999.
- Grondas M., *Rozwijanie umiejętności wychowawczych*, Społeczne Towarzystwo Oświatowe, Kraków 2004.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Dobosz K., Zielińska E., *Jak nauczyć dzieci sztuki konstruowania gier?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Grządkowska A., *Nauka czytania przez czytanie, a pisanie przez pisanie*, „Edukacja i Dialog” 1989, nr 2.
- Guilford J.P., *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
- Guz S., *Materiały sensoryczne Montessori i ich znaczenie dla rozwoju dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 5.
- Guz S., *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole. Kształcenie i osiągnięcia dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2006.
- Halpern D.F., *Sex Differences in Intelligence*, „American Psychologist” 1997, No. 52.

- Hatcher P.J., Goetz K., Snowling M.J., Hulme Ch., Gibbs S., Smith G., *Evidence for the effectiveness of the Early Literacy Support programme*, "British Journal of Educational Psychology" 2006, No. 76.
- Hay I., *Facilitating children's emergent literacy using shared reading: A comparison of two models*, „Australian Journal of Language and Literacy” 2007, Vol. 30, No. 3.
- Holt J., *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, tłum. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Jabłoński S., *Teorie psychologiczne w praktyce edukacyjnej*, „Edukacja” 2007, nr 1 (97).
- Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach*. Informator, MEN, Warszawa 2008.
- Jakowicka M., *Efekty nauki czytania i pisania dzieci sześciolatków w klasach eksperymentalnych*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zielona Góra 1973.
- Jaszczyszyn E. (red.), *Ekologiczna edukacja przedszkolna*, Stowarzyszenie na Rzecz Ekorozwoju Agro-group, Białystok 2003.
- Jaszczyszyn E., *Wspieranie dziecka sześciolatka w procesie nauki czytania w warunkach instytucjonalnych*, [w:] *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*, K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala (red.), Katowice – Mysłowice 2008.
- Jaszczyszyn E., Andrzejewska J., *Current problems of the pre-school education in Poland. What the does future „claim” from the present?*, Tekst referatu przedstwowany na European Regional Conference of OMEP 2009, Greece, Current Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the Future.
- Jaszczyszyn E., *Czytanie dzieci sześciolatków w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, A. Cichoński (red.), Trans Humana, Białystok 2005.
- Jaszczyszyn E., *Dziecięca wrażliwość na rymy (rozpoznawanie i ich tworzenie przez sześciolatków)*, „Edukacja” 2009, nr 3.
- Jaszczyszyn E., *Identification and formation of alliterations vs. the pre-school period and the model of reading education implemented in a nursery school*, „Rozprawy Naukowe”, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej 2009, t. III.
- Jaszczyszyn E., *Inicjalny kontakt ze słowem pisany w przedszkolu*, [w:] *Odkrywanie – wyjaśnianie rzeczywistości. Perspektywa artystyczna i edukacyjna*, K. Krasoń, M. Łączyk (red.), Uniwersytet Śląski, Oficyna Wydawnicza Waclaw Walasek, Katowice 2009.
- Jaszczyszyn E., *Kierunki przemian w polskim systemie instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w wieku przedszkolnym*, [w:] *Kierunki przemian w Polsce na rzecz równowagi praca – życie – rodzina*, C. Snarska-Sadowska (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2008.
- Jaszczyszyn E., *Obniżenie wieku obowiązku szkolnego. Czy sześciolatek może iść do szkoły? Czy szkoła jest gotowa na przyjęcie sześciolatka?*, [w:] *III debata z cyklu Edukacja bez barier. Wychowanie przedszkolne warunkiem wyrównywania szans edukacyjnych*, ZG ZNP, Warszawa 2008.
- Jaszczyszyn E., *Przedsiębiorczy język dziecka a stymulowanie jego twórczej aktywności w przedszkolnym kółku literackim*, [w:] *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, A. Wąsiński (red.), Wyższa Szkoła Administracji w Bielsko-Białej, Bielsko-Biała – Katowice 2009.
- Jaszczyszyn E., *Rozwijanie gotowości do czytania a język pedagogiki przedszkolnej*, [w:] *Język współczesnej pedagogiki*, T. Zacharuk (red.), Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2008.
- Jaszczyszyn E., *Rozwijanie umiejętności mówienia*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 11.

- Jaszczyszyn E., *Szansę edukacyjne dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko, sukcesy i porażki*, R. Piwowarski (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Jaszczyszyn E., *Wczesna nauka czytania jako wskaźnik jakości edukacji przedszkolnej*, [w:] *Problemy edukacji lingwistycznej. Kształcenie języka ojczystego dziecka*, M.T. Michalewska, M. Kisiel (red.), Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2002.
- Jaszczyszyn E., *Wprowadzanie dzieci 3 letnich w świat pisma jako działanie na rzecz podnoszenia jakości edukacji przedszkolnej*, [w:] *Edukacja przedszkolna na przełomie tysięcy. Wybrane zagadnienia*, S. Guz (red.), Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP w Warszawie, Warszawa 2001.
- Jaszczyszyn E., *Wspieranie nauki czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 9.
- Jaszczyszyn E., Trusik I., *Zajęcia kulinarne sześciolatków*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 10.
- Jaszczyszyn E., *Znaczenie metody modelowania i zadaniowej w wychowaniu rodzinnym*, [w:] *Dobro dziecka w rodzinie*, L. Adamowska, J. Uszyńska-Jarmoc (red.), Wyższa Niepaństwowa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Białystok 2005.
- Jordan A., *100-lecie pedagogiki Montessori*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 5.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, tłum. K. Krużewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999.
- Kaja B. (red.), *Diagnoza dysleksji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Kamińska K., *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999.
- Karwowska-Struczyk M., *Jakość edukacji przedszkolnej – wyzwanie czy nadawanie znaczenia*, [w:] *Dziecko – sukcesy i porażki*, R. Piwowarski (red.), Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Karwowska-Struczyk M., *Nisze ekologiczne a rozwój człowieka*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Karwowska-Struczyk M., *Rozmowa dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Katz L.G., *Perspectives on the quality of early childhood programs practice*, “Phi Delta Kappan” 1994, Vol. 76, Issue 3.
- Katz L.G., *Kwestie programowe we wczesnej edukacji – jak zaangażować intelekt i emocje dziecka*, tłum. Ewa Pulkowska – tekst wykładu wygłoszonego 9.05.2005 w Warszawie, Fundacji Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komeńskiego w Polsce.
- Kielar-Turska M., *Mowa dziecka: słowo i tekst*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1989.
- Kienig A., *Znaczenie i rozwój edukacji przedszkolnej w Polsce*, [w:] *System instytucjonalnej opieki nad dzieckiem w aspekcie godzenia życia zawodowego z rodzinnym*, C. Sadowska-Snarska (red.), Wydawnictwo Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Białymstoku, Białystok 2007.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2000.
- Klus-Stańska D., *Świat dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*, [w:] *Świat dziecięcych znaczeń*, D. Klus-Stańska (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Klus-Stańska D., Nowicka M., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2005.

- Klus-Stańska D., *Dyskurs pedagogiki wczesnoszkolnej*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o, Warszawa 2009.
- Kochan-Wójcik M., *Diagnoza motywów poznawania świata i uczenia się dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, M. Kochan-Wójcik, A. Krajna, Z. Kuklińska, E. Małkiewicz (red.), Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2002.
- Kochan-Wójcik M., Krajna A., Kuklińska Z., Małkiewicz E., *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2002.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2002.
- Kopaczyńska I., Nowak-Łojewska A., *Obszary wspólnego zaangażowania w edukacji dzieci*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2007.
- Kopaliński Wł., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1988.
- Kopik A., (red.), *Sześciolatki w Polsce. Raport 2006. Diagnoza badanych sfer rozwoju*, Wydawnictwo TEKST Sp. z o.o., Kielce 2007.
- Kopik A., Walasek-Jaros B., *Dwa konteksty odpowiedzi na pytanie: czy polski sześciolatek może iść do szkoły?*, [w:] *III debata z cyklu Edukacja bez barier. Wychowanie przedszkolne warunkiem wyrównywania szans edukacyjnych*, ZG ZNP, Warszawa 2008.
- Kotuła S.D., *Czytanie a sprawność umysłu*, „Biuletyn BIB”, 2006 nr 3 (73).
- Kraśń K., *Dziecięce odkrywanie tekstu literackiego – kinestetyczne interpretacje liryki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Krasowicz-Kupis G., Pietras I. (red.), *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon” Sp. z o.o., Gdynia 2008.
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.
- Krasowicz G., Bogdanowicz M., *Wybrane aspekty umiejętności metajęzykowych dzieci 6-letnich i dynamika ich zmian w klasie „0”*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1996, t. 4, nr 2-3.
- Krasowicz G., *Trudności w czytaniu – przegląd wybranych koncepcji psycholingwistycznych*, „Psychologia Wychowawcza” 1991, nr 1.
- Krauze-Sikorska H., *Stymulacja twórczego rozwoju dziecka w procesie edukacji przez sztukę*, [w:] *Współczesność i przyszłość edukacji*, B. Grzeszkiewicz (red.), Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2006.
- Król F., *Sztuka czytania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Król G., Wieczorkowska G., *Przykłady zastosowań modelowania strukturalnego w badaniach społecznych*, Instytut Badań Społecznych, Warszawa.
- Król G., Wieczorkowska G., *Budowanie czynników za pomocą analizy czynnikowej*, [w:] *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, J. Brzeziński (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 2000.
- Krzyżewska J., *Aktywne metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. AU OMEGA, Suwałki 1998.
- Kurcz I., *Pamięć. Uczenie się. Język*, [w:] *Psychologia ogólna*, T. Tomaszewski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992.

- Kwarciak B., *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości językowej*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1995.
- Łaguna M., *Budować obraz siebie. Badania nad obrazem siebie studentów kształconych metodami aktywizującymi*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1996.
- Larose D.T., *Metody i modele eksploracji danych*, tłum. A. Wilbik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Levis D., *Jak wychować zdolne dziecko*, tłum. K. Górską-Łazarz, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1988.
- Lipowska M., *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Łobacz P., *Nabywanie systemu fonologicznego a świadomość fonologiczna dzieci*, [w:] *Rozwój poznawczy i rozwój językowy dzieci z trudnościami w komunikacji werbalnej*, H. Mierzejewska, M. Przybysz-Piwkova (red.), Wydawnictwo DiG, Warszawa 1997.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Lubomirska K., *Przedszkole, rzeczywistość i szansa*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997.
- Lubomirska K., *W uczeniu się nie jesteś sam. Rozważania o pedagogice interaktywnej i konstruktywistycznej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 5.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Książka i Wiedza, Warszawa 1984.
- Majchrzak I., *W obronie dziecięcego rozumu*, Wydawnictwo Bliżejprzedszkola, Kraków 2007.
- Majchrzak I., *Wprowadzanie dziecka w świat pisma*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Majer-Gemińska E., *Przygotowanie uczniów klas początkowych do nauki literatury*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 1993.
- Mała Encyklopedia Medycyny*, t. 3, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Malendowicz J., *O trudnej sztuce czytania i pisanie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Małkiewicz E., *Motywy poznawania świata i uczenia się w kontekście podstawowych potrzeb dziecka. Wykład wprowadzający*, [w:] *Edukacja elementarna a diagnoza pedagogiczna*, M. Kochan-Wójcik, A. Krajna, Z. Kuklińska, E. Małkiewicz (red.), Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2002.
- Malmquist E., *Nauka czytania w szkole podstawowej*, tłum. A. Thierry, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Marody M., *Technologia intelektu: językowe determinanty wiedzy potocznej i ludzkiego działania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Maruszewski T., *Psychologia poznawcza*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2002.
- Marzano R.J., Paynter D.E., *Trudna sztuka pisania i czytania*, tłum. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Maurer A. (red.), *Głoski rozpoczynające i kończące słowa. Program kształtowania świadomości fonologicznej dla dzieci przedszkolnych i szkolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
- Maurer A. (red.), *Zabawy z rymami. Kształtowanie świadomości fonologicznej u dzieci przedszkolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
- Maurer A., *Rozwój umiejętności czytania*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1994, t. 2, nr 2.

- Maurer A., *Świadomość fonologiczna a automatyzacja w nauce czytania i pisania – przegląd literatury obcojęzycznej*, [w:] *Diagnoza dysleksji*, B. Kaja (red.), Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- McMahon R., Richmond M., et al., *Relationships between kindergarten teacher's perceptions of literacy acquisition and children's literacy involvement and classroom materials*, "Journal of Educational Research" 1998, Vol. 91, Issue 3.
- McQuillan J., *The effects of incentives on reading*, "Reading Research & Instruction" 1997, No. 36 (2).
- Mendel M., Cieślak A., *(P)rogi szkoły*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o, Warszawa 2009.
- Metera H., *Przewodnik metodyczny do podręcznika „Nauczę się czytać”*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, 1976.
- Miksza M., *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1997.
- Minimum programowe*, „Monitor Polski” 1992, nr 12, poz. 86.
- Miodzińska-Brookes E., Kulawik A., Tataro M., (red.), *Zarys poetyki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Młodzińska T., *Czytanie a naturalna nauka języka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1995, nr 1.
- Moir A., Jessel D., *Płeć mózgu: o prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, tłum. N. Kancewicz-Hoffman, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1993.
- Murawska B., *Segregacja na progu szkoły podstawowej*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa, 2004.
- Muszyński H., *Wstęp do metodologii pedagogiki*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971
- Mystkowska H., *Uczymy czytać w przedszkolu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3, poprawione, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Oppermann K., Weber E., *Język kobiet, język mężczyzn. Jak porozumieć się w miejscu pracy*, tłum. J. Mańkowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Otaba A., Fuchs D., *Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A revive of the literature*, "Remedial & Special Education" 2002, No. 23 (5).
- Pacholicka D., Fik A., *Edukacja sześciolatek – szansą na lepszą jakość życia*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 7.
- Papuzińska J., *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Papuzińska J., Walczewska-Klimczak G., *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – Doświadczenia – Postulaty*, Książnica Płocka im. Wł. Broniewskiego, Płock 2004.
- Pawłowska R., *Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 1992.
- Pearson P.D., *Teaching and learning reading: A research perspective (Focus on Research)*, "Language Arts" 1993, No. 70 (6).
- Pietras I., Krasowicz-Kupis G. (red.), *Zrozumieć, żeby pomóc. Dysleksja w ujęciu interdyscyplinarnym*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2008.

- Porayski-Pomsta J., *O roli słowa pisanego w rozwoju mowy dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 2.
- Program pracy wychowawczo-dydaktycznej z dziećmi sześciolletnimi*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
- Program wychowania w przedszkolu dzieci 3-6-letnich* – DKO – 4013-3/92.
- Przetacznik-Gierowska M., *Od słowa do dyskursu*, Wydawnictwo Energeia, Warszawa 1994.
- Przetacznikowa M., *Wiek przedszkolny*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, M. Zebrowska (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Przyłubscy E. i F., Szypowska K., *Mam 6 lat*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Raport OE z badania rezultatów Programu „Czytające Szkoły” i „Czytające Przedszkola”*, Warszawa 2006.
- Raymond S., *Jak pomóc dzieciom radzić sobie z dysleksją. Poradnik dla rodziców*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2004.
- Rocławski B., *Nauka czytania i pisanie*, Glottispol, Gdańsk 1998.
- Rzechowska E., *Pomoc jako czynnik aktualizujący sferę najbliższego rozwoju poznawczego*, „Studia z Psychologii w KUL”, t. 8, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1996.
- Sachajska E., *Uczymy poprawnej wymowy*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Schaffer H.R., *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), tłum. A. Brzezińska, K. Warchoł, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1994.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2008.
- Schaffer H.R., *Rozwój języka w kontekście*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), tłum. A. Brzezińska, K. Warchoł, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995.
- Schaffer H.R., *Wzajemność kontroli we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), tłum. A. Brzezińska, K. Warchoł, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1994.
- Schieffelin B.B., Ochs E., *Socjalizacja języka*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), tłum. A. Brzezińska, G. Lutomski, J. Lorenz, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1995.
- Schiller P., *Wczesne czytanie*, tłum. R. Waliś, Wydawnictwo K. E. Liber, Warszawa 2005.
- Scipio V., *Early Literacy Development in Minority, Middle-Class Families . A Qualitative Research Study*, Kean University, April 2006, p. 82.
- Semenowicz H., *Nowoczesna szkoła francuska technik Freineta*, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Celestyna Freineta, Otwock – Warszawa 1995.
- Silberg J., *Nauka czytania przez zabawę*, tłum. R. Waliś, Wydawnictwo K.E. Liber, Warszawa 2005.
- Singleton Ch., Henderson, L.M., *Visual factors in reading*, „London Review of Education” 2006, Vol. 4, No. 1.
- Skudrzyk A., *Czy zmierzch kultury pisma? O synestezji i alfabetyzmie funkcjonalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2005.
- Slavin R.E., *Education Research Can and Must Address “What Works” Questions*, “Educational Researcher” 2004, Vol. 33, No. 1.

- Ślodownik-Rycaj E., *Rozwijanie mowy komunikatywnej dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Sochacka K., *Rozwój umiejętności czytania*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2004.
- Spionek H., *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1970.
- Stanovich K.E., *Toward an Interactive – Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency*, “Reading Research Quarterly” 1988, Vol. 16.
- Szczerbiński M., *Co naprawę pomaga dzieciom z trudnościami w czytaniu? Czyli o pożytkach płynących z lektury wyników badań*, nieopublikowany tekst wykładu wygłoszonego na Uniwersytecie w Białymstoku, Białystok 2008.
- Szczerbiński M., Pelc-Pękala O., *Test dekodowania. Instrukcje badań*, Kraków 2007.
- Szendy F. (red.), *Jak nauczyłam dzieci czytać i pisać*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1967.
- Szmuc E., *Wczesna nauka czytania*, „Bliżej Przedszkola” 2009, nr 6.
- Taboń S., *Istota czytania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Tannen D., *Ty nic nie rozumiesz! Kobieta i mężczyzna w rozmowie*, tłum. A. Sylwanowicz, Wydawnictwo W.A.B, Warszawa 1994.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 2003.
- Taraszkiewicz M., Rose C., *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli*, cz. 1, Transfer Learning, CODN w Warszawie, 2006.
- Tietze W., Cryer D., *Current trends in European early child care and education*, “Annals of the American Academy of Political & Social Care” 1999, Vol. 563.
- Tinker M.A., *Podstawy efektywnego czytania*, tłum. K. Dudziak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Toffler A., *Szok przyszłości*, tłum. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Woydyłło-Osiatyńska, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1998.
- Tomaszewski T., *Ogólna charakterystyka procesów orientacyjnych, intelektualnych i wykonawczych*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1974, nr 12.
- Trzebiński J., *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Twardowski A., *Porozumiewanie się dorosłego z dzieckiem*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2007, nr 6.
- Twardowski A., *Strategie nauczania wspierające rozwój psychiczny dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 4.
- Ungeheuer-Gołąb A., *O edukacji przez intelekt i emocje w książeczkach – podręcznikach dla najmłodszych*, [w:] *Intersubiektywność sztuki w recepcji i tworzeniu. Diagnoza, edukacja, wsparcie rozwoju*, K. Krasoń, B. Mazepa-Domagala, A. Wąsiński (red.), Centrum Ekspresji Dziecięcej przy Bibliotece Śląskiej, Katowice, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała, Bielsko-Biała – Katowice 2009.
- Waloszek D., *Przygotowanie dzieci sześciolletnich do zadań szkolnych*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1993.
- Waloszek D., *Nauczyciel i dziecko. Organizacja warunków edukacji przedszkolnej*, Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra 1998.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna, metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.

- Waloszek D., *Program w edukacji dziecka. Geneza, istota, kryteria*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Weselińska L., *O gotowości dzieci do podjęcia nauki czytania i pisania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1974, nr 6.
- Wichura H., *Modele lekcji w nauczaniu początkowym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1984.
- Więckowski R., *Kontrowersje dotyczące przedszkolnej nauki czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1997, nr 9.
- Więckowski R., *Przygotowanie dzieci sześciolletnich do czytania w klasie pierwszej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1974, nr 7-8.
- Wieczorkowska G., Kochański P., Eljaszuk M., *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Wilgocka-Okon B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Williams T.L., “Reading” *The painting: Exploring visual literacy in the primary grades*, “The Reading Teacher”, Vol. 60, No 7, April 2007.
- Wiosna J., *Radość czytania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 5.
- Wygotski L.S., *Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Dziecko w zabawie i świecie języka*, A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutowski, B. Smykowski (red.), tłum. T. Czub, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, tłum. E. Flesznerowa, J. Fleszner, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Zagórski S., *Czym różni się koń od kota? [Wywiad z Ireną Majchrzak]*, „Gazeta Magazyn”, dodatek do „Gazety Wyborczej” 1998, nr 15 (226).
- Zahorska M. (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce – szanse i zagrożenia*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.
- Zajcew N.A., *Pismo, chtieniyie, schiot. Uchebnik novovo tipa dlya uchiteley, vospitateliey, roditeliey*, Izdatelstvo „Lan”, Sankt-Petersburg 2000.
- Zakrzewska B., *Trudności w czytaniu i pisaniu. Modele ćwiczeń*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999.
- Zborowski J., *Dziecko u progu szkoły*, „Życie Szkoły” 1968, nr 10.
- Zborowski J., *Początkowa nauka czytania*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1959.
- Zeece P., Harris P., Hayes N., *Building Literacy Links for Young Children*, “Early Childhood Education Journal”, August 2006, Vol. 34, No. 1.
- Żechowska B., *Wybrane metodologiczne wzory badań empirycznych w pedagogice*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1983.
- Żurakowska E., *Zajęcia z czytaniem*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2003, nr 5.

STRONY INTERNETOWE

- Andrusiewicz P., *Cele kształcenia literackiego w warunkach kultury współczesnej*, [w:] *Z teorii i praktyki dydaktycznej języka polskiego*, t. 14, Katowice, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego” 1995, nr 1499. <http://ultra.ap.krakow.pl/~andrus/publ/tekst1.html> [data wejścia: 7.09.2008].
- Araciszewska E., *Czytanie globalne czyli sojusz metod*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2. http://www.eid.edu.pl/archiwum/1998,96/luty,136/czytanie_globalne_czyli_sojusz_metod,691.html [data wejścia: 23.07.2008].

- Baj A., *Nauczyciel*, „Trendy – uczenie się w XXI wieku” 2006, nr 8/12, Internetowy magazyn CODN [data wejścia: 23.11.2006].
- Capińska E., *Dziecko dobrze przygotowane do szkoły*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 1. http://www.eid.edu.pl/archiwum/1996,94/styczen,115/dziecko_dobrze_przygotowane_do_szkoly,447.html [data wejścia: 3.08.2009].
- Ciszewska B., *Nauka czytania w przedszkolu wg koncepcji M. Montessori*, <http://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4305> [data wejścia: 5.08.2009].
- Dylak St., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, <http://www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf> [data wejścia: 15.11.2007].
- Förster A., *Lew Wygotski – geniusz odkryty na nowo*, „Trendy – uczenie się w XXI wieku”, 2003, nr 3/7 – Internetowy magazyn CODN [data wejścia: 23.04.2007].
- Instructional Approaches: A Framework for Professional Practice*, Saskatchewan Education, Canada <http://www.sasked.gov.sk.ca> [data wejścia: 12.04.2009].
- Jordan J., *Pedagogika Marii Montessori*, „Trendy – uczenie się w XXI wieku” 2005, nr 3 – Internetowy Magazyn CODN [data wejścia: 25.04.2007].
- Kępińska Z., *Inteligencja emocjonalna – nowy model wychowawczy*, „Trendy – uczenie się w XXI wieku” 2007, nr 1(15) – Internetowy Magazyn CODN [data wejścia: 3.02.2007].
- Kliś M., *Proces rozumienia tekstu w badaniach psychologicznych*, „Konspekt” 2004, nr 18/19 – <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/18/klis.html> [data wejścia: 10.07.2007].
- Maurer A., *Pojęcie świadomości fonologicznej*, http://www.dysleksja.waw.pl/biuletyn/biuletyn_23/artikul2.html [data wejścia: 15.03.2008].
- Murawska B., *Czy wyrzucić czytanki?*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 3. http://www.eid.edu.pl/archiwum/1998,96/marzec,137/czy_wyrzucic_czytanki,700.html [data wejścia: 23.09.2003].
- Putkiewicz E., Żyto M., *Szanse przedszkolaków na pomysłność*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 149. http://www.eid.edu.pl/archiwum/2003,101/wrzesien,191/szanse_przedszkolakow_na_pomyslność,1485.html [data wejścia: 23.08.2007].
- Rayner K., Foorman B.R., Perfetti Ch.A., Pesetsky D., Seidenberg M.S., *How psychological science informs the teaching of reading*, “Psychological Science in the Public Interest” 2001, Vol. 2, No. 2, p. 31-74, <http://www.psychologicalscience.org/journals/pspi/pdf/pspi22.pdf> [data wejścia: 14.07.2009].
- Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, <http://sjp.pwn.pl/> [data wejścia: 2.09.2009].
- Swartz S.L., Klein A.F., *Reading Recovery: an overview*, <http://www.sfusd.k12.ca.us/programs/rr/RRoverview.html> [data wejścia: 05.06.2009].
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć dzieci w dzisiejszych czasach?*, „Trendy – uczenie się w XXI wieku” 2007, nr 6 – Internetowy Magazyn CODN [data wejścia: 23.09.2007].
- Wren S., *What Does a Balanced Literacy Approach Mean?*, SEDL Reading Resources 2009, <http://www.sedl.org> [data wejścia: 06.06.2009].
- Wykaz książek pomocniczych przeznaczonych dla dzieci 6-letnich w oddziałach przedszkolnych - <http://www.men.gov.pl/content/view/275/> [data wejścia: 5.04.2009].
- http://dziennik.pl/nauka/article93924/Przepis_na_mlodego_geniusza.html [data wejścia: 26.02.2008].
- http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/nowa/index.php?page=recenzje_kp [data wejścia: 4.05.2009].
- <http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/nowa/kp/zlota/index.html> [data wejścia: 2.05.2009].
- <http://sylaba.info> [data wejścia: 22.08.2009].
- <http://www.wrzesnia.pl/przedszkola/nr6/page3.html> [data wejścia: 2.08.2009].

- <http://www.byrodzicami.pl/materialy-montessori/szorstkie-litera> [data wejścia: 3.07.2009].
- http://www.eid.edu.pl/archiwum/2000,98/luty,156/program_jezykowy_w_szkolach_montessori,952.html [data wejścia: 2.09.2009].
- <http://www.literka.pl> [data wejścia: 28.02.2008].
- <http://www.men.gov.pl/content/view/12124/22/> [data wejścia: 9.01.2008].
- <http://www.edunews.pl> [data wejścia: 10.05.2009].
- <http://nauka.2p.pl/czytanie/teksty.html> [data wejścia: 15.07.2007].
- <http://www.bookcrossing.pl> [data wejścia: 14.07.2008].

SUMMARY

The changes of the Polish education system (organizational, programmatic, didactic) have caused placing the groups of six-year-olds on the first obligatory level of education- at primary schools. Since 2009 the school duty for six-year-olds has been introduced, but in 2009, 2010 and 2011 the decision if a child would attend school depends to parents. Since the 1st of September 2012 the school duty will affect all six-year-olds. The reform – for all the six-year-olds to move to primary schools and realize the school duty there, will start in September 2012. The described educational situation of six-year-olds affects the issues of the reading education model.

The ‘reading education’ notion used in my work is related to a narrower concept of ‘learning to read’, used in Polish pedagogical literature, as well as to a concept of ‘literary education’. It also includes a pedagogical process which leads to acquiring the readiness to read and learning to read, all through cultural transfer (called ‘entering the literary culture’).

My book presents the results of the research, which aim was to diagnose the level of readiness to read and the reading skills of a group of six-year-olds in the context of the reading education models used by their teachers at nursery schools. Firstly, the model used to accomplish the reading education was identified (a traditional one, also called code oriented or a holistic one, also called integrated). Then the effects of those models in regard to the children’s ‘readiness to read’ and ‘reading skills’ were defined.

Practically only a few teachers defined themselves as followers of a code oriented approach or integrated approach. There were some, who described their teaching as ‘balanced’. Unfortunately, there is no agreement about the matter of this concept. Therefore, I have met the following matters: a) a mixed approach of the code oriented and integrated ones, but with no clear distinction how it is done; b) very clear actions

according to the code oriented approach with providing the children with the possibility to read authentic literature; c) actions combining the code oriented approach and integrated approach with the hope that the children will make the most of various 'teaching methods'.

As far as the 'readiness' was concerned, the evaluation included met-aphonological, perceptual and expressional skills on the intersyllable, syllable and phoneme levels. Besides the rate of naming objects and knowledge of capital letters of Polish alphabet were measured and checked. The diagnosis of the reading ability in a technical aspect included determining the reading rate and the strategies used while reading. The reading comprehension aspect was evaluated on the basis of the test requiring reading with understanding.

The theoretical basis for constructing a balanced model are, among others, the theory of L.S. Wygotski and the concept of the actual level of development and the *Zone of proximal development*, the mutuality model of H.R. Schaffer, the strategy of teaching with the participation of an agent created by R. Miller. Thus, a different from the proposed in a traditional or holistic models way of organizing the contact with writing is possible. It is based on the readiness of an adult to support a child through, e.g. creating situations in which children learn in a spontaneous-reactive way (a child wants what an adult wants). In order to organize work according to the balanced model it is important to answer the question about what the teachers' actions supporting a child should be.

I would like to declare that my intention was to formulate (by paths analysis method) a cause model, which makes it possible to comprehend the relations among the variables. It is not my intention to decide about the superiority of one model over another one.

The work finishes with the final conclusions in a systematic apprehension and messages for educational practice in the context of deliberations about models, methods, organizations and didactical means as well as the specificity of the Polish language and their implications for the reading education.

ANEKSY

Aneks 1

Tabela 1.1. Średnie wyniki w zakresie gotowości do czytania uzyskane przez sześciolatkę a model edukacji czytelnicy

	Czynniki	Średnia wyników w modelu tradycyjnym [MT]	Średnia wyników w modelu holistycznym [MH]
<i>Operowanie posiadanym słownictwem</i>	Próba [1]	29,33	31,06*
	Próba [2]	13,49	13,88
	Próba [3]	18,35	18,54
	Próba [4]	4,24	5,31**
* F=8,324, p=0,004; **F=8,247, p=0,004			
<i>Umiejętności metajęzykowe na poziomie fonologicznym</i>			
Rymy		-0,2047738	0,3991353
		F=30,893, p=0,000	
Aliteracje		-0,1390029	0,2709378
		F=30,893, p=0,000	
Synteza (AS 1)		0,0777508*	-0,1515481
Analiza Fonemowa (AS 2)		0,0755555***	-0,1472692
Analiza sylabowa (AS 3)		-0,1300281	0,2534445***
* F=4,138, p=0,043; ** F=3,905, p=0,049; *** F=11,826, p=0,001			
Przekształcanie słów przez usunięcie sylaby		-0,1262482	0,2460770
		F=11,127, p=0,001	
Przekształcanie słów przez dodawanie głosek w tekście		10,93	11,87
		F=7,433, p=0,007	
Tempo nazywania obiektów		0,0483799	-0,0942999
		F=1,590, p=n.i.	
Znajomość liter		55,0652	57,0169
		F=4,008, p=0,046	

Źródło: badania własne

Aneks 2

Tabela 2.1. Związek czynników AS1 – AS3 z modelami edukacji czytelnicej

Czynnik	Średnia w modelu tradycyjnym (MT)	Średnia w modelu holistycznym (MH)
AS1 (synteza)	0,0777508	-0,1515481
		F=4,138, p=0,043
AS2 (analiza fonemowa)	0,0755555	-0,1472692
		F=3,905, p=0,049
AS3 (analiza sylabowa)	-0,1300281	0,2534445
		F=11,826, p=0,001

Źródło: badania własne

Aneks 3

Tabela 3.1. Związek czynników G1 – G4 ze sposobem edukacji czytelnicej

Czynnik	Średnia wyników w modelu tradycyjnym [MT]	Średnia wyników w modelu holistycznym [MH]
G1 – operacje analizy na cząstkach fonologicznych [syllabach i jednostkach śród sylabowych (rymach)]	-0,1844446	0,3595107
		F=24,648, p=0,000
G2 – operacje syntezy na cząstkach fonologicznych [syllabach i głoskach oraz jednostkach śród sylabowych (aliteracjach)] wraz ze znajomością liter	-0,0062137	0,0121115
		F=0,026; p=n.i.
G3 – sprawność operowania słownictwem	-0,0938224	0,1828743
		F=6,058, p=0,014
G4 – analiza fonemowa	0,0210158	-0,0409631
		F=0,299; p=n.i.

Źródło: badania własne

Aneks 4

Tabela 4.1. Zmiany w umiejętności operowania słownictwem z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Fazy analiz	Operatywność słownictwa	
	z	p
1 rok a 2 lata	-0,327	n.i.
1 rok a 3 lata	-0,220	n.i.
1 rok a 4 lata	-0,572	n.i.
2 rok a 3 lata	-0,292	n.i.
2 rok a 4 lata	-0,040	n.i.
3 rok a 4 lata	-0,414	n.i.

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 4.2. Umiejętność rozpoznawania rymów w PO z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maks PO	15	24,2	19	43,2	35	56,5	100	55,6
Min PO	8	12,9	1	2,3	2	3,2	2	1,1
\bar{x}	10,13		12,86		13,03		13,51	
S	5,308		3,356		3,715		2,708	
Min-maks pkt.	0-15		0-15		0-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.3. Umiejętność rozpoznawania rymów w PS z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny PS	5	8,1	10	22,7	16	25,8	36	20
Minimalny PS	2	3,2	1	2,3	2	3,2	3	1,7
\bar{x}	9,92		11,59		11,94		11,9	
S	3,536		2,967		2,833		2,99	
Min-maks pkt.	0-15		4-15		6-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.4. Zmiany w umiejętności rozpoznawania rymów w PO i PS w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola

Etapy analiz	Rozpoznawanie rymów			
	PO		PS	
	z	p	z	p
1 rok a 2 lata	-2,813	0,005	-2,470	0,01
1 rok a 3 lata	-4,058	0,000	-3,276	0,001
1 rok a 4 lata	-5,185	0,000	-4,208	0,000
2 rok a 3 lata	-1,189	n.i.	-0,564	n.i.
2 rok a 4 lata	-1,410	n.i.	-0,750	n.i.
3 rok a 4 lata	-0,-49	n.i.	-0,061	n.i.

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 4.5. Umiejętność rozpoznawania rymów w PO z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny PO	98	42,6	71	60,17
Minimalny PO	13	5,65	0	0
\bar{x}		12,01		14,17
S		4,351		1,296
Min-maks pkt.		0-15		9-15

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 4.6. Umiejętność rozpoznawania rymów w PS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny PS	33	14,3	34	28,8
Minimalny PS	8	3,48	0	0
\bar{x}		10,94		12,63
S		3,302		12,63
Min-maks pkt.		0-15		3-15

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 4.7. Umiejętność tworzenia rymów z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	7	11,3	10	22,7	10	16,1	32	17,8
Minimalny	0	0	1	2,3	1	1,6	3	1,7
\bar{x}		9,08		11,0		11,81		11,62
S		4,726		3,589		3,534		3,323
Min-maks pkt.		0-15		0-15		0-15		0-15

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.8. Zmiany w umiejętności tworzenia rymów w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola

Fazy analiz	Tworzenie rymów	
	z	p
1 rok a 2 lata	-1,840	n.i.
1 rok a 3 lata	-3,367	0,001
1 rok a 4 lata	-3,652	0,000
2 rok a 3 lata	-1,505	n.i.
2 rok a 4 lata	-1,178	n.i.
3 rok a 4 lata	-0,796	n.i.

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 4.9. Umiejętność rozpoznawania aliteracji w PO z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	26	2,3	32	72,7	43	69,4	154	85,6
Minimalny	0	0	1	2,3	0	0	3	1,7
\bar{x}	12,32		14,0		14,03		14,36	
S	3,295		2,861		2,692		2,393	
Min-maks pkt.	1-15		0-15		2-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.10. Umiejętność rozpoznawania aliteracji w PS z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	14	22,6	23	52,3	33	53,2	82	45,6
Minimalny	2	3,2	1	2,3	1	1,6	2	1,1
\bar{x}	11,31		13,52		13,81		13,28	
S	3,615		2,766		1,818		2,888	
Min-maks pkt.	0-15		0-15		7-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.11. Zmiany w umiejętności rozpoznawania aliteracji w PO i PS w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola

Etapy analiz	Rozpoznawanie aliteracji			
	PO		PS	
	z	p	z	p
1 rok a 2 lata	-3,534	0,000	-3,938	0,000
1 rok a 3 lata	-3,632	0,000	-4,599	0,003
1 rok a 4 lata	-7,049	0,000	-4,668	0,000
2 rok a 3 lata	-0,420	n.i.	-0,154	n.i.
2 rok a 4 lata	-1,908	n.i.	-0,811	n.i.
3 rok a 4 lata	-2,720	0,007	-1,121	n.i.

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 4.12. Umiejętność rozpoznawania aliteracji w PO z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny PO	157	68,3	98	83,1
Minimalny PO	4	1,7	0	0
\bar{x}		13,47		14,54
S		3,211		1,444
Min-maks pkt.		0-15		5-15

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 4.13. Umiejętność rozpoznawania aliteracji w PS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny PS	92	40,0	60	50,8
Minimalny PS	6	2,6	0	0
\bar{x}		12,70		13,74
S		3,34		1,91
Min-maks pkt.		0-15		4-15

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 4.14. Umiejętność tworzenia aliteracji z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	16	25,8	19	43,2	29	46,8	95	52,8
Minimalny	1	1,6	1	2,3	1	1,6	3	1,67
\bar{x}		11,74		12,11		13,17		13,18
S		3,75		4,205		2,747		154
Min-maks pkt.		0-15		0-15		1-15		0-15

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.15. Zmiany w umiejętności tworzenia aliteracji w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola

Fazy analiz	Tworzenie aliteracji	
	z	p
1 rok a 2 lata	-1,445	n.i.
1 rok a 3 lata	-2,961	0,003
1 rok a 4 lata	-3,845	0,000
2 rok a 3 lata	-0,927	n.i.
2 rok a 4 lata	-1,422	n.i.
3 rok a 4 lata	-0,407	n.i.

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 4.16. Umiejętność analizy sylabowej słów (ASS) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny ASS	3	4,8	16	36,4	15	24,2	52	28,9
Minimalny ASS	1	1,6	1	2,3	1	1,6	3	1,7
\bar{x}	12,15		16,14		16,98		16,59	
S	6,219		4,583		3,513		4,283	
Min-maks pkt.	0-20		0-20		0-20		0-20	

Oznaczenia: jak w tabeli 4.2.

Tabela 4.17. Umiejętność analizy sylabowej pseudosłów (ASP) uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny ASP	3	4,8	10	22,7	10	16,1	44	24,4
Minimalny ASP	9	14,5	1	2,3	1	1,6	9	5
\bar{x}	11,34		15,66		16,23		15,86	
S	6,309		4,610		3,508		5,007	
Min-maks pkt.	0-20		1-20		1-20		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.18. Zmiany w umiejętności ASS i ASP w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola

Etapy analiz	Analiza sylabowa słów i pseudosłów			
	ASS		ASP	
	z	p	z	p
1 rok a 2 lata	-3,286	0,001	-3,893	0,000
1 rok a 3 lata	-4,771	0,000	-4,766	0,000
1 rok a 4 lata	-5,402	0,000	-5,754	0,000
2 rok a 3 lata	-0,404	n.i.	-0,071	n.i.
2 rok a 4 lata	-0,430	n.i.	-0,557	n.i.
3 rok a 4 lata	-0,838	n.i.	-0,491	n.i.

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 4.19. Umiejętność ASS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczki

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny ASS	49	21,3	37	31,4
Minimalny ASS	9	3,9	1	0,8
\bar{x}	15,41		16,78	
S	5,129		4,143	
Min-maks pkt.	0-20		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 4.20. Umiejętność ASP z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny ASP	40	17,4	27	22,9
Minimalny ASP	14	6,1	4	3,4
\bar{x}	14,48		16,29	
S	5,609		4,333	
Min-maks pkt.	0-20		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 4.21. Umiejętność syntezy sylabowej słów (SSS) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny SSS	45	72,6	34	77,3	49	79	148	82,2
Minimalny SSS	4	1,6	1	2,3	1	1,6	1	0,6
\bar{x}	19,06		19,09		19,58		19,6	
S	6,219		4,583		3,513		4,283	
Min-maks pkt.	0-20		0-20		0-20		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.22. Umiejętność syntezy sylabowej pseudosłów (SSP) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny SSP	10	16,1	13	29,5	17	27,4	63	35
Minimalny SSP	3	4,8	1	2,3	3	4,8	1	0,6
\bar{x}	15,32		17,55		16,73		18,04	
S	6,309		4,610		3,508		5,007	
Min-maks pkt.	0-20		1-20		1-20		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.23. Zmiany w umiejętności SSS i SSP w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola

Etapy analiz	Synteza sylabowa słów i pseudosłów			
	SSS		SSP	
	z	p	z	p
1 rok a 2 lata	-0,533	n.i.	-2,857	0,004
1 rok a 3 lata	-0,970	n.i.	-0,049	n.i.
1 rok a 4 lata	-1,691	n.i.	-4,418	n.i.
2 rok a 3 lata	-0,321	n.i.	-0,953	n.i.
2 rok a 4 lata	-0,793	n.i.	-0,741	n.i.
3 rok a 4 lata	-0,486	n.i.	-1,932	0,053

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 4.24. Umiejętność SSS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczkiej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny SSS	190	82,6	86	72,9
Minimalny SSS	1	0,4	5	0,8
\bar{x}	15,41		16,78	
S	5,129		4,143	
Min-maks pkt.	0-20		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 4.25. Umiejętność SSP z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczkiej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny SSP	73	37,7	30	25,4
Minimalny SSP	7	3,0	1	0,8
\bar{x}	14,48		16,29	
S	5,609		4,333	
Min-maks pkt.	0-20		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 4.26. Umiejętność analizy fonemowej słów (AFS) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny AFS	21	33,9	23	52,3	38	61,3	102	56,7
Minimalny AFS	2	3,2	1	2,3	2	3,2	4	2,2
\bar{x}	12,19		13,64		13,23		12,94	
S	3,745		2,694		3,409		3,711	
Min-maks pkt.	0-15		0-15		0-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.27. Umiejętność analizy fonemowej pseudosłów (AFP) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny AFP	12	19,4	23	52,3	28	45,2	87	48,34
Minimalny AFP	1	1,6	1	2,3	4	6,5	4	2,2
\bar{x}	10,74		13,18		11,92		12,44	
S	4,285		3,112		4,542		3,997	
Min-maks pkt.	0-15		0-15		0-15		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.28. Zmiany w umiejętności AFS i AFP w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola

Etapy analiz	Analiza fonemowa słów i pseudosłów			
	AFS		AFP	
	z	p	z	p
1 rok a 2 lata	-2,587	0,01	-3,688	0,000
1 rok a 3 lata	-2,701	0,007	-2,474	0,013
1 rok a 4 lata	-2,818	0,005	-3,853	0,000
2 rok a 3 lata	-0,304	n.i.	-1,138	n.i.
2 rok a 4 lata	-0,140	n.i.	-0,781	n.i.
3 rok a 4 lata	-0,568	n.i.	-0,635	0,053

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 4.29. Umiejętność AFS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicy

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny AFS	125	54,3	59	50
Minimalny AFS	5	2,2	4	3,4
\bar{x}	13,27		12,32	
S	3,091		4,283	
Min-maks pkt.	0-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 4.30. Umiejętność AFP z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicy

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny AFP	98	42,6	52	44,07
Minimalny AFP	6	2,6	4	3,4
\bar{x}	12,37		11,68	
S	3,799		4,622	
Min-maks pkt.	0-15		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 4.31. Umiejętność syntezy fonemowej słów (SFS) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny SFS	22	35,5	24	54,5	41	66,1	103	57,2
Minimalny SFS	1	1,6	1	2,3	1	1,6	1	0,6
\bar{x}	17,26		17,66		19,26		17,74	
S	3,411		4,176		1,47		3,294	
Min-maks pkt.	0-20		0-20		13-20		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.32. Umiejętność syntezy fonemowej pseudosłów (SFP) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny SFP	13	21	18	40,9	13	37,1	69	38,3
Minimalny SFP	1	1,6	1	2,3	1	1,6	2	1,1
\bar{x}	15,6		17,07		17,4		16,71	
S	4,347		4,49		3,817		4,355	
Min-maks pkt.	0-20		0-20		0-20		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 4.33. Zmiany w umiejętności SFS i SFP w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola

Etapy analiz	Synteza fonemowa słów i pseudosłów			
	SFS		SFP	
	z	p	z	p
1 rok a 2 lata	-1,554	0,000	-2,503	0,012
1 rok a 3 lata	-4,173	0,000	-2,952	0,003
1 rok a 4 lata	-1,827	n.i.	-2,493	0,013
2 rok a 3 lata	-1,882	n.i.	-0,003	n.i.
2 rok a 4 lata	-0,055	n.i.	-0,599	n.i.
3 rok a 4 lata	-2,413	0,016	-7,79	0,436

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 4.34. Umiejętność SFS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicznej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny SFS	137	59,6	53	44,9
Minimalny SFS	3	1,3	2	1,7
\bar{x}	18,33		17,12	
S	3,074		3,462	
Min-maks pkt.	0-20		5-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 4.35. Umiejętność SFP z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicznej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny SFP	83	36,1	40	33,9
Minimalny SFP	4	1,7	1	0,8
\bar{x}	16,92		1,22	
S	3,982		4,845	
Min-maks pkt.	0-20		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Aneks 5

Tabela 5.1. Umiejętność usuwania sylab w słowach (USS) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny USS	3	4,8	7	15,9	9	14,5	31	17,2
Minimalny USS	6	9,7	4	9,1	1	1,6	12	6,7
\bar{x}	7,03		9,86		10,98		10,48	
S	4,791		4,968		3,481		4,309	
Min-maks pkt.	0-15		0-15		2-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 5.2. Umiejętność usuwania sylab w pseudosłowach (USP) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny USP	2	3,2	3	6,8	4	6,5	35	19,4
Minimalny USP	14	22,6	7	15,9	4	6,5	19	10,06
\bar{x}	5,87		8,25		9,97		9,58	
S	4,944		5,396		4,498		4,782	
Min-maks pkt.	0-15		0-15		0-15		0-20	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 5.3. Zmiany w umiejętności USS i USP w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola

Etapy analiz	Usuwanie sylab w słowach i pseudosłowach			
	USS		USP	
	z	p	z	p
1 rok a 2 lata	-2,939	0,003	-2,273	n.i.
1 rok a 3 lata	-4,546	0,000	-4,364	0,000
1 rok a 4 lata	-4,899	0,000	-4,912	0,000
2 rok a 3 lata	-0,561	n.i.	-1,512	n.i.
2 rok a 4 lata	-0,447	n.i.	-1,472	n.i.
3 rok a 4 lata	-0,246	n.i.	-0,254	n.i.

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 5.4. Umiejętność USS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny USS	28	12,2	22	18,6
Minimalny USS	19	8,3	3	2,5
\bar{x}	9,17		11,26	
S	4,77		3,713	
Min-maks pkt.	0-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 5.5. Umiejętność USP z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny USP	14	10,4	20	16,9
Minimalny USP	39	17	5	4,2
\bar{x}	7,82		16,77	
S	5,157		4,179	
Min-maks pkt.	0-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 5.6. Umiejętność usuwania fonemów w słowach (UFS) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny UFS	1	1,6	8	18,2	9	14,5	35	19,4
Minimalny UFS	6	9,7	4	9,1	2	3,2	9	5,0
\bar{x}	7,40		10,07		10,37		10,75	
S	4,396		4,848		4,596		4,225	
Min-maks pkt.	0-15		0-15		0-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 5.7. Umiejętność usuwania fonemów w pseudosłowach (UFP) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny UFP	1	1,6	3	6,8	5	8,1	24	13,3
Minimalny UFP	15	24,2	6	13,6	7	11,3	20	11,1
\bar{x}	5,84		8,73		9,56		9,45	
S	4,702		5,146		5,027		4,913	
Min-maks pkt.	0-15		0-15		0-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 5.8. Zmiany w umiejętności UFS i UFP w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola

Etapy analiz	Usuwanie fonemów w słowach i pseudosłowach			
	UFS		UFP	
	z	p	z	p
1 rok a 2 lata	-3,173	0,002	-3,046	0,002
1 rok a 3 lata	-3,922	0,000	-4,349	0,000
1 rok a 4 lata	-5,309	0,000	-4,968	0,000
2 rok a 3 lata	-0,213	n.i.	-0,859	n.i.
2 rok a 4 lata	-0,509	n.i.	-0,871	n.i.
3 rok a 4 lata	-0,360	n.i.	-0,192	n.i.

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 5.9. Umiejętność UFS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczey

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny UFS	27	11,7	26	22,0
Minimalny UFS	11	4,8	10	8,5
\bar{x}	9,85		10,29	
S	4,235		5,131	
Min-maks pkt.	0-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 5.10. Umiejętność UFP z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicy

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny UFP	19	8,3	14	11,9
Minimalny UFP	18	12,2	20	16,9
\bar{x}	8,46		9,28	
S	4,769		5,655	
Min-maks pkt.	0-15		0-15	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 5.11. Umiejętność przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	11	17,7	14	31,8	18	29,0	58	32,2
Minimalny	2	3,2	0	0	2	3,2	2	1,1
\bar{x}	9,94		11,75		11,52		11,53	
S	3,769		2,253		2,856		2,819	
Min-maks pkt.	0-14		0-14		0-14		0-14	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 5.12. Zmiany w przekształcaniu słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola

Fazy analiz	Przekształcanie słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym	
	z	p
1 rok a 2 lata	-2,515	0,012
1 rok a 3 lata	-2,534	0,011
1 rok a 4 lata	-3,158	0,002
2 rok a 3 lata	-0,131	n.i.
2 rok a 4 lata	-0,036	n.i.
3 rok a 4 lata	-0,185	n.i.

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 5.13. Umiejętność przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicy

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny	55	23,9	46	39,0
Minimalny	5	2,2	1	0,8
\bar{x}	10,95		11,87	
S	3,174		2,567	
Min-maks pkt.	0-14		0-14	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 5.14. Zestawienie danych dotyczących tempa poprawnego nazywania narysowanych obiektów z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	1	1,6	1	2,3	1	1,6	2	1,1
Minimalny	1	1,6	1	2,3	2	3,2	1	0,6
\bar{x}	26,26		27,64		28,56		29,29	
S	7,348		5,938		6,222		6,098	
Min-maks pkt.	12-43		14-42		16-43		16-45	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 5.15. Zmiany w tempie poprawnego nazywania narysowanych obiektów

Fazy analiz	Tempo poprawnego nazywania narysowanych obiektów	
	z	p
1 rok a 2 lata	-1,111	n.i.
1 rok a 3 lata	-1,906	n.i.
1 rok a 4 lata	-2,969	0,003
2 rok a 3 lata	-0,861	n.i.
2 rok a 4 lata	-1,695	n.i.
3 rok a 4 lata	-0,642	n.i.

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 5.16. Tempo poprawnego nazywania narysowanych obiektów z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny	1	0,4	1	0,8
Minimalny	1	0,4	1	0,8
\bar{x}	28,05		29,12	
S	6,483		6,250	
Min-maks pkt.	12-45		17-45	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 5.17. Zestawienie danych dotyczących znajomości nazw liter alfabetu z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	40	64,5	25	56,8	33	53,2	77	42,8
Minimalny	2	3,2	1	2,3	1	1,6	1	0,6
\bar{x}	54,58		56,52		65,4		55,69	
S	11,793		8,844		7,67		7,611	
Min-maks pkt.	16-60		6-60		20-60		4-60	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 5.18. Zmiany w znajomości liter alfabetu

Fazy analiz	Znajomość liter	
	z	p
1 rok a 2 lata	-0,292	n.i.
1 rok a 3 lata	-0,574	n.i.
1 rok a 4 lata	-2,029	n.i.
2 rok a 3 lata	-0,225	n.i.
2 rok a 4 lata	-1,748	n.i.
3 rok a 4 lata	-1,713	n.i.

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 5.19. Znajomość nazw liter alfabetu z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny	97	42,2	78	66,1
Minimalny	1	0,4	1	0,8
\bar{x}	55,07		57,02	
S	9,087		7,589	
Min-maks pkt.	4-60		13-60	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Aneks 6

Tabela 6.1. Rozumienie czytanego tekstu (próba: dopasowanie wyrazu do obrazka) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	14	23,7	30	71,4	37	60,7	117	68,0
Minimalny	4	6,8	5	11,9	1	1,6	1	0,6
\bar{x}	7,19		8,43		8,26		8,42	
Min-maks pkt.	0-9		0-9		0-9		0-9	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 6.2. Rozumienie czytanego tekstu (próba: weryfikacja zdań pod względem ich prawdziwości) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	12	27,3	23	60,5	32	61,5	93	66
Minimalny	6	13,6	4	10,5	4	7,7	7	5
\bar{x}	6,68		7,87		7,98		8,16	
Min-maks pkt.	0-9		0-9		0-9		0-9	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 6.3. Rozumienie czytanego tekstu (próba: dorysowywanie elementów rysunkom adekwatnie do przeczytanego polecenia) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	4	10,3	11	32,4	15	30,6	50	36,5
Minimalny	7	17,9	5	14,7	6	12,2	18	13,1
\bar{x}	3,3		3,74		3,86		3,94	
Min-maks pkt.	0-5		0-5		0-5		0-5	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie.

Źródło: badania własne

Tabela 6.4. Rozumienie czytanego tekstu (próba: wybór najbardziej pasującego słowa) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	5	21,7	11	42,3	13	33,3	57	55,9
Minimalny	2	8,7	2	7,7	3	7,7	1	1
\bar{x}	6,7		7,35		7,41		8,21	
Min-maks pkt.	0-9		0-9		0-9		0-9	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie.

Źródło: badania własne

Tabela 6.5. Rozumienie czytanego tekstu (próba: odpowiedź ustna do pytań po cichym przeczytaniu tekstu) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	2	13,3	9	36,0	12	35,3	54	55,1
Minimalny	2	13,3	5	20,0	1	2,9	2	2,0
\bar{x}	6,53		7,4		7,18		8,08	
Min-maks pkt.	0-9		0-9		0-9		0-9	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie.

Źródło: badania własne

Tabela 6.6. Rozumienie czytanego tekstu (próby 1-5) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	2	3,2	5	11,4	3	4,8	22	12,2
Minimalny	1	1,6	1	2,3	1	1,6	5	2,8
\bar{x}	19,03		26,68		26,79		26,83	
Min-maks pkt.	0-41		0-41		0-41		0-41	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie.

Źródło: badania własne

Tabela 6.7. Zmiany w umiejętności w czytaniu ze zrozumieniem (próby 1 – 5) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola

Fazy analiz	Operatywność słownictwa	
	z	p
1 rok a 2 lata	-3,234	0,001
1 rok a 3 lata	-3,656	0,000
1 rok a 4 lata	-4,231	0,000
2 rok a 3 lata	-0,067	n.i.
2 rok a 4 lata	-0,357	n.i.
3 rok a 4 lata	-0,591	n.i.

Oznaczenia: Test U Manna-Whitneya. Źródło: badania własne

Tabela 6.8. Umiejętność czytania ze zrozumieniem (próba: dopasowanie wyrazu do obrazka) a model edukacji czytelniczej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny	111	49,3	87	79,8
Minimalny	4	1,8	2	1,8
\bar{x}	7,98		8,58	
Min-maks pkt.	0-9		0-9	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 6.9. Umiejętność czytania ze zrozumieniem (próba: weryfikacja zdań pod względem ich prawdziwości) a model edukacji czytelniczej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny	82	48,2	78	74,3
Minimalny	20	11,8	1	1,0
\bar{x}	7,47		8,47	
Min-maks pkt.	0-9		0-9	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 6.10. Umiejętność czytania ze zrozumieniem (próba: dorysowywanie elementów rysunkom adekwatnie do przeczytanego polecenia) a model edukacji czytelniczej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny	51	33,1	29	27,6
Minimalny	25	16,2	11	10,5
\bar{x}	3,75		3,89	
Min-maks pkt.	0-5		0-5	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 6.11. Umiejętność czytania ze zrozumieniem (próba: wybór najbardziej pasującego słowa) a model edukacji czytelniczej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny	36	34,6	50	58,1
Minimalny	6	5,8	2	2,3
\bar{x}	7,36		8,21	
Min-maks pkt.	0-9		0-9	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 6.12. Umiejętność czytania ze zrozumieniem (próba: odpowiedź ustna do pytań po cichym przeczytaniu tekstu) a model edukacji czytelniczej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny	26	29,9	51	60,0
Minimalny	3	3,4	2	2,4
\bar{x}	7,18		8,16	
Min-maks pkt.	0-9		0-9	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 6.13. Umiejętność czytania ze zrozumieniem (próby 1 – 5) a model edukacji czytelniczej

Wynik próby	MT		MH	
	L	%	L	%
Maksymalny	18	7,8	12	10,2
Minimalny	1	0,4	7	5,9
\bar{x}	22,6		30,91	
S	12,1		12,617	
Min-maks pkt.	0-41		0-41	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie, MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 6.14. Strategia czytania słów a strategia czytania pseudosłów

Strategia		Liczebność				Ogółem
		rstart_p				
rstart_s		0	1	2	3	
		[0] Nie czyta	162	1	0	0
	[1] Fonetyczna	3	100	0	0	103
	[2] Wizualna	0	7	24	14	45
	[3] Mieszana	0	15	0	22	37
Ogółem		165	123	24	36	348

Oznaczenia: 0 – brak umiejętności czytania, 1 – strategia fonologiczna, 2 – strategia wizualna, 3 – strategia mieszaną; rstart_s – strategia czytania słów, rstart_p – strategia czytania pseudosłów

Tabela 6.15. Strategia czytania słów a model edukacji czytelniczej

Strategia czytania	Model edukacji czytelniczej				Ogółem	
	MT		MH			
	L	%	L	%	L	%
Nie czyta	99	43,0	64	54,2	163	46,8
Fonetyczna	69	30,0	34	28,8	103	29,6
Wizualna	34	14,8	11	9,3	45	12,9
Mieszana	28	12,2	9	7,6	37	10,6
Ogółem:	230	100,0	118	100,0	348	100,0

Oznaczenia: MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 6.16. Wyniki testu Próby Czytania dla klasy „0” M. Bogdanowicz

Wyniki testu/ l. wyrazów /min.	Czytanie tekstu				Czytanie pseudotekstu			
	L	%	% ważnych	% sk	L	%	% ważnych	% sk
Niski o	163	46,8	46,8	46,8	167	48,0	48,0	48,0
Poniżej przeciętnej 1-4	22	6,3	6,3	53,2	22	6,3	6,3	54,3
Przeciętny 5-13	25	7,2	7,2	60,3	35	10,1	10,1	64,4
Powyżej przeciętnej 14-34	73	21,0	21,0	81,3	91	26,1	26,1	90,5
Wysoki 35-70	65	18,7	18,7	100,0	33	9,5	9,5	100,0
Ogółem	348	100,0	100,0		348	100,0	100,0	

Źródło: badania własne

Tabela 6.17. Tempo czytania słów a liczba lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	1	1,6	3	6,8	1	1,6	13	7,2
Minimalny	28	45,2	15	34,1	31	50	89	49,4
\bar{x}	6,16		21,5		13,11		18,61	
S	11,34		16,5		17,7		23,23	
Min-maks pkt.	0-65		0-70		0-70		0-70	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, S – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 6.18. Poziom tempa czytania słów a liczba lat uczęszczania do przedszkola

Poziom tempa czytania	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Wysoki	2	3,2	12	27,3	6	9,7	45	25,0
Powyżej przeciętnej	6	9,7	12	27,3	19	30,6	36	20,0
Przeciętny	9	14,5	4	9,1	4	6,5	8	4,4
Poniżej przeciętnej	17	27,4	1	2,3	2	3,2	2	1,1
Niski	28	45,2	15	34,1	31	50,0	89	49,4

Źródło: badania własne

Tabela 6.19. Tempo czytania pseudosłów a liczba lat uczęszczania do przedszkola

Wynik próby	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Maksymalny	1	1,6	1	2,3	1	1,6	1	0,6
Minimalny	16	25,8	11	25	22	35,5	70	38,9
\bar{x}	6,54		13,81		11,06		11,85	
<i>S</i>	11,03		14,17		13,64		14,28	
Min-maks pkt.	0-40		0-46		0-54		0-58	

Oznaczenia: \bar{x} – średnia arytmetyczna, *S* – odchylenie standardowe, min – wartość minimalna w próbie, maks – wartość maksymalna w próbie. Źródło: badania własne

Tabela 6.20. Poziom tempa czytania pseudosłów a liczba lat uczęszczania do przedszkola

Poziom tempa czytania	Liczba lat uczęszczania do przedszkola							
	1 rok		2 lata		3 lata		4 lata	
	L	%	L	%	L	%	L	%
Wysoki	1	1,6	7	15,9	4	6,5	21	11,7
Powyżej przeciętnej	8	12,9	12	27,3	17	27,4	54	30,0
Przeciętny	8	12,9	8	18,2	6	9,7	13	7,2
Poniżej przeciętnej	17	27,4	2	4,5	1	1,6	2	11,1
Niski	28	45,2	15	34,1	34	54,8	90	50,0

Źródło: badania własne

Tabela 21. Tempo czytania słów a model edukacji czytelniczej

Poziom tempa czytania	Model edukacji czytelniczej			
	MT		MH	
	L	%	L	%
Wysoki	28	12,2	37	31,4
Powyżej przeciętnej	34	14,8	39	33,1
Przeciętny	23	10,0	2	1,7
Poniżej przeciętnej	22	9,6	0	0
Niski	123	53,5	40	33,9

Oznaczenia: MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 6.22. Tempo czytania pseudosłów a model edukacji czytelniczej

Poziom tempa czytania	Model edukacji czytelniczej			
	MT		MH	
	L	%	L	%
Wysoki	12	5,22	21	17,8
Powyżej przeciętnej	42	18,26	49	41,52
Przeciętny	27	11,74	8	6,78
Poniżej przeciętnej	21	9,13	0	0
Niski	128	55,65	40	33,89

Oznaczenia: MT – model tradycyjny, MH – model holistyczny. Źródło: badania własne

Tabela 6.23. Związek rozumienia z tempem czytania

		Tempo czytania*	Rozumienie
Tempo czytania*	Korelacja <i>r</i> Pearsona	1	0,538^a
	Istotność dwustronna		0,000
	N	348	348
Rozumienie	Korelacja Pearsona	0,538*	1
	Istotność dwustronna	0,000	
	N	348	348

*Oznaczenia:** – korelacja istotna na poziomie 0,01(dwustronnie); *a* czynnik z danych surowych. Źródło: badania własne

SPIS RYSUNKÓW, TABEL I WYKRESÓW

RYSUNKI:

1.	Zakres umiejętności metajęzykowych	31
2.	Relacje między modelem, strategiami, metodami i umiejętnościami z uwzględnieniem stopnia ogólności (od ogólnego po szczegółowy)	44
3.	Źródła występowania zachowań wobec literatury	86
4.	Sposoby ujmowania zależności między językiem a pismem: nadrzędność języka, któremu podporządkowano mowę i pismo	87
5.	Schemat związków między zmiennymi	143
6.	Wpływ zmiennych egzogenicznych na pamięć fonologiczną	216
7.	Czynnik G1 jako zmienna zależna	218
8.	Czynnik G2 jako zmienna zależna	220
9.	Czynnik G3 jako zmienna zależna	221
10.	Czynnik G4 jako zmienna zależna	223
11.	Rozumienie treści jako zmienna zależna	224
12.	Tempo czytania jako zmienna zależna	226

TABELE:

1.	Zestawienie najważniejszych modeli opanowywania czytania przez dziecko	38
2.	Schemat badań gotowości do czytania i umiejętności czytania	160
3.	Liczba punktów uzyskana w Zetoteście a wiek badanych dzieci	163
4.	Liczba lat uczęszczania do przedszkola a model edukacji czytelniczej	163
5.	Liczba lat uczęszczania do przedszkola a model edukacji czytelniczej po procesie ważenia	164
6.	Prawidłowy lub zaburzony poziom pamięci fonologicznej z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	164
7.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście sprawności operowania posiadanym słownictwem (N=348)	171
8.	Analiza czynnikowa dla 4 zadań tworzących Test 1: Sprawność operowania posiadanym słownictwem	173
9.	Średnie zmiennych [1], [2], [3] i [4] a model edukacji czytelniczej	173
10.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście rozpoznawania rymów	174
11.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście tworzenia rymów (N=348)	175
12.	Analiza czynnikowa dla 3 zmiennych	177
13.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście rozpoznawania aliteracji (N=348)	177

14.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście tworzenia aliteracji (N=348)	179
15.	Analiza czynnikowa dla 3 zmiennych	181
16.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w analizie sylabowej słów i pseudosłów (N=348)	181
17.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w syntezie sylabowej słów i pseudosłów (N=348)	183
18.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w analizie fonemowej słów i pseudosłów (N=348)	185
19.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w analizie fonemowej słów i pseudosłów (N=348)	186
20.	Analiza czynnikowa dla 8 zmiennych	188
21.	Dane wyjściowe – analiza czynnikowa (FACTOR)	189
21.	Tempo czytania słów a model edukacji czytelniczej	274
22.	Średnie wartości czynników AS1, AS2 i AS3 a model edukacji czytelniczej	189
23.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście przekształcania słów i pseudosłów przez usuwanie sylab (N=348)	190
24.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście przekształcania słów i pseudosłów przez usuwanie fonemu (N=348)	192
25.	Analiza czynnikowa dla 4 zmiennych	193
26.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w teście przekształcania słów poprzez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym (N=348)	194
27.	Charakterystyka wyników uzyskanych w teście nazywania obiektów	196
28.	Analiza czynnikowa nazywania obiektów dla 2 zmiennych	197
29.	Dane wyjściowe – analiza czynnikowa (FACTOR)	198
30.	Charakterystyka wyników uzyskanych w badaniu znajomości liter polskiego alfabetu	198
31.	Dane wyjściowe – analiza czynnikowa (FACTOR)	200
32.	Średnie wartości czynników G1, G2 i G3 i G4 a model edukacji czytelniczej	201
33.	Charakterystyka wyników uzyskanych przez badane dzieci w zadaniach testu rozumienia treści czytanego tekstu	204
34.	Dane wyjściowe – analiza czynnikowa (FACTOR)	206
35.	Strategie czytania słów badanych dzieci	207
36.	Charakterystyka tempa czytania słów i pseudosłów przez badane dzieci	208
37.	Wyniki regresji dla modelu 1 regresji ROZUMIENIA względem 4 składowych	211
38.	Wyniki regresji dla modelu 1 regresji TEMPO CZYTANIA względem 4 składowych	211
39.	Średnie zmiennych G1 – G4 a strategie czytania	212

40.	Średnie zmiennych umiejętności czytania a modele edukacji czytelnicy	212
41.	Wyniki testowania modelu z rysunku 7.1. za pomocą analizy regresji liczby punktów uzyskanych w Zetoteście względem trzech predyktorów	217
42.	Wyniki testowania modelu z rysunku 2 za pomocą analizy regresji G1 względem czterech predyktorów	219
43.	Wyniki testowania modelu z rysunku 8 za pomocą analizy regresji G2 względem czterech predyktorów	220
44.	Wyniki testowania modelu z rysunku 4 za pomocą analizy regresji G3 względem czterech predyktorów	222
45.	Wyniki testowania modelu z rysunku 10 za pomocą analizy regresji G4 względem czterech predyktorów	223
46.	Wyniki testowania modelu z rysunku 11 za pomocą analizy regresji czynnika Rozumienia treści względem siedmiu predyktorów	225
47.	Wyniki testowania modelu z rysunku 12 za pomocą analizy regresji czynnika szybkość czytania względem ośmiu predyktorów	227

TABELE ZAWARTE W ANEKSACH:

1.1.	Średnie wyniki w zakresie gotowości do czytania uzyskane przez sześciolatka a model edukacji czytelnicy	253
2.1.	Związek czynników AS ₁ – AS ₃ z modelami edukacji czytelnicy	254
3.1.	Związek czynników G ₁ – G ₄ ze sposobem edukacji czytelnicy	254
4.1.	Zmiany w umiejętności operowania słownictwem z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	254
4.2.	Umiejętność rozpoznawania rymów w PO z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	255
4.3.	Umiejętność rozpoznawania rymów w PS z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	255
4.4.	Zmiany w umiejętności rozpoznawania rymów w PO i PS w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola	255
4.5.	Umiejętność rozpoznawania rymów w PO z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicy	256
4.6.	Umiejętność rozpoznawania rymów w PS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelnicy	256
4.7.	Umiejętność tworzenia rymów z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	256
4.8.	Zmiany w umiejętności tworzenia rymów w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola	256
4.9.	Umiejętność rozpoznawania aliteracji w PO z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	257
4.10.	Umiejętność rozpoznawania aliteracji w PS z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	257
4.11.	Zmiany w umiejętności rozpoznawania aliteracji w PO i PS w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola	257

4.12.	Umiejętność rozpoznawania aliteracji w PO z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	258
4.13.	Umiejętność rozpoznawania aliteracji w PS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	258
4.14.	Umiejętność tworzenia aliteracji z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	258
4.15.	Zmiany w umiejętności tworzenia aliteracji w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola	258
4.16.	Umiejętność analizy sylabowej słów (ASS) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	259
4.17.	Umiejętność analizy sylabowej pseudosłów (ASP) uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	259
4.18.	Zmiany w umiejętności ASS i ASP w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola	259
4.19.	Umiejętność ASS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	259
4.20.	Umiejętność ASP z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	260
4.21.	Umiejętność syntezy sylabowej słów (SSS) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	260
4.22.	Umiejętność syntezy sylabowej pseudosłów (SSP) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	260
4.23.	Zmiany w umiejętności SSS i SSP w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola	261
4.24.	Umiejętność SSS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	261
4.25.	Umiejętność SSP z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	261
4.26.	Umiejętność analizy fonemowej słów (AFS) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	261
4.27.	Umiejętność analizy fonemowej pseudosłów (AFP) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	262
4.28.	Zmiany w umiejętności AFS i AFP w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola	262
4.29.	Umiejętność AFS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	262
4.30.	Umiejętność AFP z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	262
4.31.	Umiejętność syntezy fonemowej słów (SFS) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	263
4.32.	Umiejętność syntezy fonemowej pseudosłów (SFP) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	263
4.33.	Zmiany w umiejętności SFS i SFP w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola	263
4.34.	Umiejętność SFS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	264
4.35.	Umiejętność SFP z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	264
5.1.	Umiejętność usuwania sylab w słowach (USS) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	264
5.2.	Umiejętność usuwania sylab w pseudosłowach (USP) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	265

5.3.	Zmiany w umiejętności USS i USP w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola	265
5.4.	Umiejętność USS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	265
5.5.	Umiejętność USP z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	265
5.6.	Umiejętność usuwania fonemów w słowach (UFS) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	266
5.7.	Umiejętność usuwania fonemów w pseudosłowach (UFP) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	266
5.8.	Zmiany w umiejętności UFS i UFP w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola	266
5.9.	Umiejętność UFS z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	266
5.10.	Umiejętność UFP z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	267
5.11.	Umiejętność przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	267
5.12.	Zmiany w przekształcaniu słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym w zależności od liczby lat uczęszczania do przedszkola	267
5.13.	Umiejętność przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	267
5.14.	Zestawienie danych dotyczących tempa poprawnego nazywania narysowanych obiektów z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	268
5.15.	Zmiany w tempie poprawnego nazywania narysowanych obiektów	268
5.16.	Tempo poprawnego nazywania narysowanych obiektów z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	268
5.17.	Zestawienie danych dotyczących znajomości nazw liter alfabetu z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	268
5.18.	Zmiany w znajomości liter alfabetu	269
5.19.	Znajomość nazw liter alfabetu z uwzględnieniem modelu edukacji czytelniczej	269
6.1.	Rozumienie czytanego tekstu (próba: dopasowanie wyrazu do obrazka) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	269
6.2.	Rozumienie czytanego tekstu (próba: weryfikacja zdań pod względem ich prawdziwości) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	269
6.3.	Rozumienie czytanego tekstu (próba: dorysowywanie elementów rysunkom adekwatnie do przeczytanego polecenia) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	270
6.4.	Rozumienie czytanego tekstu (próba: wybór najbardziej pasującego słowa) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	270
6.5.	Rozumienie czytanego tekstu (próba: odpowiedź ustna do pytań po cichym przeczytaniu tekstu) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	270
6.6.	Rozumienie czytanego tekstu (próby 1-5) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	270

6.7.	Zmiany w umiejętności w czytaniu ze zrozumieniem (próby 1 – 5) z uwzględnieniem liczby lat uczęszczania do przedszkola	271
6.8.	Umiejętność czytania ze zrozumieniem (próba: dopasowanie wyrazu do obrazka) a model edukacji czytelniczej	271
6.9.	Umiejętność czytania ze zrozumieniem (próba: weryfikacja zdań pod względem ich prawdziwości) a model edukacji czytelniczej	271
6.10.	Umiejętność czytania ze zrozumieniem (próba: dorysowywanie elementów rysunkom adekwatnie do przeczytanego polecenia) a model edukacji czytelniczej	271
6.11.	Umiejętność czytania ze zrozumieniem (próba: wybór najbardziej pasującego słowa) a model edukacji czytelniczej	272
6.12.	Umiejętność czytania ze zrozumieniem (próba: odpowiedź ustna do pytań po cichym przeczytaniu tekstu) a model edukacji czytelniczej	272
6.13.	Umiejętność czytania ze zrozumieniem (próby 1 – 5) a model edukacji czytelniczej	272
6.14.	Strategia czytania słów a strategia czytania pseudosłów	272
6.15.	Strategia czytania słów a model edukacji czytelniczej	273
6.16.	Wyniki testu Próby Czytania dla klasy „0” M. Bogdanowicz	273
6.17.	Tempo czytania słów a liczba lat uczęszczania do przedszkola	273
6.18.	Poziom tempa czytania słów a liczba lat uczęszczania do przedszkola	273
6.19.	Tempo czytania pseudosłów a liczba lat uczęszczania do przedszkola	274
6.20.	Poziom tempa czytania pseudosłów a liczba lat uczęszczania do przedszkola	274
6.21.	Tempo czytania słów a model edukacji czytelniczej	274
6.22.	Tempo czytania pseudosłów a model edukacji czytelniczej	274
6.23.	Związek rozumienia z tempem czytania	275

WYKRESY:

1.	Wyniki pomiaru umiejętności operowania posiadanym słownictwem	172
2.	Wyniki pomiaru umiejętności rozpoznawania rymów w próbie obrazkowej i słuchowej	175
3.	Wyniki pomiaru umiejętności tworzenia rymów w próbie obrazkowej i słuchowej	176
4.	Wyniki pomiaru umiejętności rozpoznawania aliteracji w próbie obrazkowej i słuchowej	178
5.	Wyniki pomiaru umiejętności tworzenia aliteracji	179
6.	Wyniki pomiaru umiejętności dokonywania analizy sylabowej słów i pseudosłów	182
7.	Wyniki pomiaru umiejętności dokonywania analizy sylabowej słów i pseudosłów	183
8.	Wyniki pomiaru umiejętności dokonywania analizy fonemowej słów i pseudosłów	185
9.	Wyniki pomiaru umiejętności dokonywania syntezy fonemowej słów i pseudosłów	187

10.	Wyniki pomiaru umiejętności dokonywania przekształcania słów i pseudosłów przez usuwanie sylab (słowa w izolacji)	190
11.	Wyniki pomiaru umiejętności dokonywania usuwania fonemów w słowach i pseudosłowach	192
12.	Wyniki pomiaru umiejętności przekształcania słów przez dodawanie głosek w kontekście zdaniowym	194
13.	Wyniki pomiaru czasu nazywania wszystkich obiektów i tempa ich nazywania	196
14.	Wyniki pomiaru znajomości nazw liter	198
15.	Liczba dzieci w zależności od poziomu wykonania zadań sprawdzających rozumienie czytanych treści	206
16.	Tempo czytania wyrazów a tempo czytania pseudowyrazów	210



Elżbieta Jaszczyszyn jest doktorem nauk humanistycznych w dziedzinie pedagogiki. Pracuje na Uniwersytecie w Białymstoku, na Wydziale Pedagogiki i Psychologii, w Zakładzie Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Jej zainteresowania oraz myślenie badawcze obejmują szeroko rozumianą jakość edukacji przedszkolnej, a zwłaszcza ideę otaczania szczególną troską i wsparciem – na równi – dziecięcej aktywności o charakterze praktycznym jak i umysłowej (mówienia, słuchania, czytania i pisanie, ale i umiejętności współżycia z ludźmi, fantazjowania, podejmowania decyzji czy humanitaryzmu). Autorka i współautorka wielu publikacji, m.in.: E. Jaszczyszyn (red.), *Ekologiczna edukacja przedszkolna* (2003); E. Jaszczyszyn, *Stymulowanie rozwoju psychomotorycznego i osobowości dziecka* (2006); E. Jaszczyszyn, E. Piórkowska, *Wspomaganie rozwoju dziecka literaturą dziecięcą* (2006); E. Jaszczyszyn (red.), *Z pola do przedszkola. Kampania promocyjna na rzecz edukacji małych dzieci* (2009); E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, *Edukacja dziecka – mity i fakty* (2010). Jest rzeczoznawcą MEN do spraw programów nauczania dla zawodów i profili kształcenia ogólnozawodowego oraz podręczników przeznaczonych do kształcenia w zawodach oraz w profilach kształcenia ogólnozawodowego (opiekunka dziecięca). Członek zespołu programowego Polskiego Komitetu OMEP (Organisation Mondiale pour L'Education Prescolaire).

„To bardzo ważne, że podjęto próbę pokazania zakresu stosowanych podejść do nauki czytania dzieci 6-letnich uczęszczających do przedszkola i próbę diagnozy skutków dydaktycznych tych podejść. Jak sama autorka zauważa, nie chodzi Jej o pokazanie czegoś co robić należy, co robić się powinno, ale o pokazanie «jak jest» i, czy to «jak jest» ma związek z gotowością i umiejętnością czytania dzieci. (...) Modelowe rozwiązania – wierne kopie wzoru nie są możliwe do realizacji w kruchej i subiektywnie interpretowanej rzeczywistości edukacyjnej, a w niej relacji nauczyciela i dziecka. Również autorka dostrzega tę trudność (...) – pisze o braku konsekwencji nauczycieli w działaniu odzwierciedlającym cechy charakteryzujące dany «model»”.

Z recenzji dr hab. Małgorzaty Karwowskiej-Struczyk, prof. UW

„Mimo iż w latach 70. XX wieku stworzono w Polsce model edukacji czytelniczej przeznaczony dla dzieci sześciolletnich, to zmiany zachodzące w polskim systemie edukacji, w tym także w edukacji przedszkolnej, spowodowały konieczność opracowania innego modelu, modelu elastycznego, według którego mogłaby przebiegać edukacja czytelnicza. Dlatego dobrze się stało, że Autorka przygotowała opracowanie na ten temat. Przedstawione opracowanie stanowi wartościowy materiał z zakresu merytorycznego wykorzystania najnowszych i najbardziej wartościowych osiągnięć współczesnej myśli pedagogicznej w aspekcie edukacji przedszkolnej. Podjęta problematyka jest aktualna, poznawczo interesująca i praktycznie użyteczna”.

Z recenzji dr hab. Anny Klim-Klimaszewskiej, prof. AP