

**Krystyna Sochacka**

ZAKŁAD PSYCHOLOGII SPOŁECZNEJ I ROZWOJU CZŁOWIEKA  
WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII  
UNIwersytet w Białymstoku

## **Rozumienie i wykorzystywanie drukowanych informacji, jako podstawa uczenia się**

Ustawiczne uczenie się stało się wymogiem współczesnego życia, umożliwiającym nadążanie za szybkimi zmianami. Podstawą uczenia się jest umiejętność czytania. Należy podkreślić, że nie chodzi tylko o czytanie w sensie technicznym, lecz przede wszystkim o wykorzystywanie tej umiejętności do zdobywania informacji, tak w ramach nauki szkolnej, jak i w codziennym życiu. Umiejętność rozumienia i wykorzystywania drukowanych informacji nazywana jest alfabetyzmem funkcjonalnym. Współcześnie coraz częściej obserwuje się trudności zarówno u dzieci w trakcie nauki czytania, jaki i u dorosłych, którzy nie potrafią w pełni korzystać z drukowanych informacji. Uzasadnia to potrzebę intensywnego zajmowania się problemem czytania szczególnie w naszym kraju. Opracowanie dotyczy diagnozy czytania. Jest to zagadnienie, które łączy badania naukowe z profesjonalną praktyką. Badanie poziomu umiejętności czytania nieodzwone jest w praktyce poradniczej, a także w praktyce szkolnej, gdzie istotne jest monitorowanie efektów nauczania, które pozwala na bieżąco śledzić postępy uczniów w czytaniu, umożliwia wyłonienie dzieci potrzebujących dodatkowej pomocy w nauce, a także ułatwia opracowanie planu nauczania. Omówione zostaną: płynność, tempo i poprawność czytania, czytanie ze zrozumieniem, czytanie dla przyjemności, jak również możliwe sposoby ich badania.

### **Wprowadzenie**

Ustawiczne uczenie się stało się wymogiem współczesnego życia, umożliwiającym nadążanie za szybkimi zmianami. Podstawą uczenia się jest umiejętność czytania. Wszelkie trudności w tym zakresie, takie jak powolne czytanie, czy słabe rozumienie tekstu stanowią istotną przeszkodę na tej drodze. Współcześnie coraz częściej obserwuje się trudności zarówno u dzieci w trakcie nauki czytania, jaki i u dorosłych, którzy nie potrafią w pełni korzystać z drukowanych informacji. Problem ten dostrzeżono w wielu rozwiniętych krajach świata. Począwszy od drugiej połowy XX wieku zainteresowanie problemem czytania znacznie wzrosło i do dziś nie słabnie.

Umiejętność czytania, a szerzej problem alfabetyzacji (czytania i pisanie) jest przedmiotem zainteresowania badaczy z różnych dyscyplin naukowych, pedagogów, socjologów, psychologów, niekiedy także filozofów. Na przykład Allan Bloom tak pisze o amerykańskiej młodzieży drugiej połowy XX wieku: „Nie od rzeczy byłby program zwyczajnej alfabetyzacji, jako że większość dzisiejszych absolwentów szkół średnich ma kłopoty z czytaniem i pisaniem. Niektóre uczelnie podejmują to cenne zadanie, lecz nie nagłaśniają tego faktu, ponieważ jest to funkcja szkoły średniej, którą zostały obarczone na skutek opłakanego stanu naszego szkolnictwa, czym nie zamierzają się chwalić”<sup>1</sup>.

Przez wiele lat w Polsce panował mit, zgodnie z którym polski system edukacji przewyższa systemy edukacyjne zachodniej Europy czy Stanów Zjednoczonych. Niejednokrotnie można było słyszeć, co prawda najczęściej w kręgach rodzinnych opowieści, o sukcesach edukacyjnych dzieci przebywających za granicą. Udział Polski w międzynarodowych badaniach pozwolił ten mit, przynajmniej częściowo, zweryfikować<sup>2</sup>.

W międzynarodowych projektach Polska reprezentowana była przez zespół badawczy pod kierunkiem Ireneusza Białeckiego<sup>3</sup>. W porównaniu z innymi narodami Polacy czytają słabo, a różnice pomiędzy Polską a innymi badanymi krajami są bardzo duże. Nie chodzi tylko o czytanie w sensie technicznym, lecz o wykorzystywanie tej umiejętności do zdobywania informacji, tak w ramach nauki szkolnej, jak i w codziennym życiu. Tę umiejętność rozumienia i wykorzystywania drukowanych informacji nazwano alfabetyzmem funkcjonalnym.

W polityce edukacyjnej wielu krajów ważne miejsce zajmuje kształcenie ustawiczne, w tym pomoc osobom, które z różnych względów nie nabyły podstawowych umiejętności czytania i pisanie. Praktycznym inicjatywom (np. nieodpłatnym kursom) towarzyszą systematyczne badania naukowe. Podejmowane są, zakrojone na szeroką skalę, badania międzynarodowe (OECD/PISA). W 2001 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ ogłosiło dekadę 2003-2012 dekadą piśmienności. Międzynarodowa społeczność zobowiązała się wtedy do poprawy wskaźnika umiejętności czytania i pisanie na świecie o 50% do 2015 roku.

<sup>1</sup> A. Bloom, *Umysł zamknięty*, Poznań 1997, s. 407.

<sup>2</sup> M. Ryng, *Edukacja w Polsce w badaniach OECD/PISA*, UW, <http://www.dlaczego-polska.pl/index.php?p=art4> [data wejścia: 03.12.2008].

<sup>3</sup> I. Białecki, J. Haman, *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD/PISA. Wyniki polskie — raport z badań, PAN 2000*, [http://www.ifispan.waw.pl/ifis/badania/program\\_pisa/raport2000](http://www.ifispan.waw.pl/ifis/badania/program_pisa/raport2000).

Wyniki badań międzynarodowych pokazały, że na poziomie czytania określonym, jako najwyższy jest nas najmniej, podczas kiedy na najniższym najwięcej, bo aż 40%. Znacznie odbiegamy przy tym od innych. Na tym najniższym poziomie jest nas niemal dwa razy więcej niż Amerykanów, których jest tu najwięcej, spośród pozostałych krajów. Wyniki te są alarmujące, uzasadnia to potrzebę intensywnego zajmowania się problemem czytania, szczególnie w naszym kraju. Liczne publikacje, także w prasie codziennej, opisujące uzyskane przez Polaków wyniki, spowodowały, że problem ten przestał być obecny już tylko w teorii, czy praktyce edukacyjnej, ale stał się również znany szerokiej opinii publicznej.

Celem tego opracowania jest przyjrzenie się stosowanemu sposobom badania umiejętności czytania. Diagnozowanie czytania łączy badania naukowe z profesjonalną praktyką. Punktem wyjścia dociekań naukowych dotyczących czytania jest precyzyjne badanie tej umiejętności, a ich oczekiwanym efektem pełniejsze rozumienie istoty czytania, co w założeniu powinno przynieść skutki praktyczne, np. wskazać sprawności, które należy diagnozować i kształcić w związku z doskonaleniem tej umiejętności. Badanie poziomu umiejętności czytania nieodzowne jest także w praktyce poradnianej, ze względu na to, że umiejętność czytania jest jednym z podstawowych obszarów, których pomiar jest istotny w diagnozowaniu trudności szkolnych dzieci, a szczególnie zaburzeń dyslektycznych. Diagnozowanie czytania ma swoje miejsce również w praktyce szkolnej, gdzie istotne jest monitorowanie efektów nauczania, które pozwala na bieżąco śledzić postępy uczniów w czytaniu, co umożliwia wyłonienie dzieci potrzebujących dodatkowej pomocy w nauce, a także ułatwia opracowanie planu nauczania.

Efektywność badań zarówno naukowych, jak i poradnianych, czy szkolnych zależy w dużej części od właściwego diagnozowania, tzn. takiego, które obejmuje poza czytaniem także umiejętności istotne dla nauki czytania i posługuje się właściwymi sposobami ich badania. W tym miejscu przedstawione zostaną tylko sposoby diagnozowania czytania. Przygotowano je dla nauczycieli na podstawie szerszego opracowania tego zagadnienia<sup>4</sup>, w którym opisano także zdolności istotne dla czytania wraz ze sposobami ich badania.

Poniżej zostaną przedstawione najczęściej stosowane sposoby badania czytania. W przeciwieństwie do bardziej rozwiniętych krajów u nas

---

<sup>4</sup> K. Sochacka, *Diagnozowanie czytania*, [w:] *Diagnoza dysleksji*, G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras (red.), Gdańsk, w druku.

ciągle jeszcze niewiele jest odpowiednich metod, po które można po prostu sięgnąć, dlatego często stajemy przed koniecznością przygotowania ich we własnym zakresie. Mam nadzieję, że to opracowanie okaże się w takich próbach pomocne.

## Badanie czytania

W zależności od wieku ucznia pomiar może obejmować identyfikację liter, pojedynczych słów naturalnych niepowiązanych treściowo lub wyrazów powiązanych logicznie w zdania, czytanie wyrazów sztucznych (pseudowyrazów), historyjek dostosowanych do poziomu nauczania (czytanie tekstu). Badania takie wymagają głośnego czytania, dlatego przeprowadza się je z dziećmi indywidualnie. Są to najczęściej proste i krótkie próby nie wymagające szczególnego przygotowania, łatwe do przeprowadzenia także dla nauczyciela i, co ważne, nieobciążające go czasowo.

Zwykle badane są dwa aspekty czytania: dekodowanie i rozumienie. Dekodowanie jest to strategia czytania umożliwiająca odczytywanie wszystkich wyrazów, a przede wszystkim tych nigdy wcześniej niewidzianych, czy też sztucznie utworzonych. Umiejętność dekodowania nazywana jest techniką czytania i polega na prawidłowym przekładaniu liter na dźwięki, czyli na rozpoznawaniu i wyrażaniu znaków graficznych, za pomocą, których została zakodowana informacja językowa. Sprawdzianem umiejętności dekodowania jest czytanie słów, często sztucznych, których nie można rozpoznać z pamięci, których odczytanie wymaga dekodowania, tzn. sekwencyjnej zamiany znaków graficznych na fonetyczne. Znane dziecku wyrazy naturalne mogą być natomiast odczytywane poprzez bezpośrednie wzrokowe rozpoznawanie, tzn. bez odnoszenia się do poszczególnych liter, co z kolei nazywane jest identyfikacją<sup>5</sup>.

Opanowanie dekodowania jest warunkiem rozumienia zapisanych treści. Samo dekodowanie może mieć miejsce bez rozumienia znaczenia tego, co się czyta, jednak to dopiero rozumienie czytanego materiału jest istotą i zasadniczym celem czytania. Zakłada się, że w trakcie czytania dekodowane wyrazy stają się dostępne procesom językowym odpowiedzialnym

---

<sup>5</sup> Por. K. Sochacka, *Rozwój umiejętności czytania*, Białystok 2004; M. Szczerbiński, *Dysleksja rozwojowa: próba definicji*, [w:] *Dysleksja — problem znany czy nieznan*, Lublin 2007, s. 47-70.

za rozumienie, a to znaczy, że prawidłowe dekodowanie jest niezbędnym elementem czytania ze zrozumieniem<sup>6</sup>.

Stosowane miary czytania odnoszą się oddzielnie do dekodowania, jak tempo i poprawność oraz do rozumienia treści, bądź też obejmują je łącznie. Miarą, która łączy w sobie oba te aspekty, stając się wskaźnikiem ogólnej kompetencji w czytaniu, jest płynność czytania.

## Płynność czytania

Płynność jest to najbardziej ogólny wskaźnik umiejętności głośnego czytania tekstu obejmujący sprawne łączenie poszczególnych części słów, słów w zdaniu, kolejnych zdań tekstu, jak również poziom rozumienia ich treści. Charakteryzowana jest, jako zdolność do czytania poprawnie, szybko i swobodnie, poprzez automatyczne rozpoznawanie wyrazów, ponadto z właściwą intonacją i ekspresją. Traktowana jest najczęściej, jako miara jakościowa, przykładowo można badać płynność czytania dzieci przedstawiając ją na skali pięciopunktowej (1= bardzo mozolnie, niepoprawnie i/lub bez ekspresji; 5= czyta płynnie: swobodnie, poprawnie i wyraziście, z ekspresją). Bywa też wyrażana ilościowo poprzez liczbę słów poprawnie przeczytanych w określonym czasie, zwykle w czasie 1 minuty.

Do płynnego czytania niezbędna jest zarówno wysoka poprawność, jak i szybkie tempo rozpoznawania poszczególnych wyrazów w tekście. Poprawne dekodowanie jest konieczne, lecz niewystarczające do płynnego czytania. Z kolei uczniowie, którzy dekodują szybko, lecz popełniają przy tym błędy, nie czytają płynnie. Płynność wymaga także uwzględnienia cech prozodycznych tekstu, takich jak odpowiednia intonacja, akcent, czy wyrazista interpretacja, gdyż jest to wyrazem rozumienia tego, co się czyta. Na podstawie pomiaru płynności czytania możemy przewidywać nie tylko tempo i poprawność czytania, ale także rozumienie treści<sup>7</sup>.

W trakcie przyswajania umiejętności czytania płynność stopniowo zyskuje na znaczeniu. Zakłada się, że na początku nauki dzieci poznają zasady alfabetyczne, wiedzę o zależnościach pomiędzy dźwiękami i literami i uczą się sprawnego dekodowania prostych wyrazów i zdań. Płynność czytania zaczyna wzrastać znacząco w okresie od końca klasy pierwszej do

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> L. Spear-Swerling, *Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text*, "Reading and Writing" 2006, vol. 19, p. 199-220.

klasy trzeciej, wraz z następującą automatyzacją czynności czytania, tworząc podstawy do radzenia sobie z bardziej wymagającymi i dłuższymi tekstami w ciągu dalszego nauczania. Brak automatyzacji przejawiająca się słabą płynnością wiąże się często z problemami, takimi jak obniżenie rozumienia, mała motywacja do czytania, a w konsekwencji utrudnione funkcjonowanie w szkole. U ucznia, który wkłada dużo wysiłku w odczytywanie poszczególnych słów, obniża się rozumienie tekstu. Odczuwa on czynność czytania, jako trudną i żmudną tracąc motywację do czytania, w rezultacie czyta niechętnie i mało, a to powoduje pogłębianie się jego trudności w czytaniu. Jeśli słaba płynność utrzymuje się poza okresem edukacji elementarnej, na kolejnych poziomach kształcenia jest przyczyną nienadążania za wzrastającymi wymaganiami i nawarstwiania się szkolnych trudności ucznia.

Pomiar płynności czytania już we wczesnym okresie elementarnego nauczania pozwala na wyłonienie dzieci z ryzykiem trudności w czytaniu. Pozwala na identyfikację tych uczniów, którzy potrzebują dodatkowej pomocy. Wczesne rozpoznanie trudności i udzielenie stosownej pomocy, może zapobiec kumulowaniu się braków, utrudniających następnie radzenie sobie z czytaniem na poziomie właściwym dla wieku dziecka. Jest więc, ważnym czynnikiem zapobiegania późniejszym trudnościom w nauce. Słaba płynność czytania bardzo często jest obserwowana u dzieci dyslektycznych. Dzieci takie albo mają trudności w poprawnym czytaniu, przy czym czytają wolno i z trudem, albo dekodują słowa stosunkowo poprawnie, lecz w porównaniu z innymi dziećmi w klasie nadal bardzo wolno, co jest charakterystyczne szczególnie dla tych, które otrzymywały pomoc w nauce czytania.

Słaba płynność wiąże się z wieloma czynnikami zazwyczaj jej towarzyszącymi, wśród których wymienia się rzadki kontakt ze słowem pisanym, małe doświadczenie w czytaniu, zarówno w szkole, jak i poza nią w porównaniu z dziećmi, które czytają sprawnie. Niektórzy badacze wiążą też problemy w płynności czytania z tempem nazywania, czy też tempem przypominania sobie nazw znanych sobie przedmiotów, liter, czy cyfr. Inni łączą ją z deficytami w zakresie fonologicznego przetwarzania, które występują często u dzieci dyslektycznych, a także z rozumieniem mowy.

Na poziomie czytania elementarnego płynność czytania bardziej koreluje z rozumieniem w czytaniu niż z czytaniem pojedynczych słów<sup>8</sup>. Relacje przyczynowe pomiędzy płynnością czytania i rozumieniem są wzajemne. Płynność w sposób przyczynowy wpływa na rozumienie, ponieważ niepoprawne i nieautomatyzowane czytanie wpływa niekorzystnie na rozumie-

---

<sup>8</sup> Ibidem.

nie tekstu, i odwrotnie, zdolność rozumienia może wpływać na płynność czytania, np., jeśli dziecko nie rozumie znaczenia słów w tekście trudno mu będzie czytać szybko z właściwą intonacją, czy ekspresją. Z badań anglojęzycznych dzieci wynika, że siła związku pomiędzy płynnością i rozumieniem w czytaniu maleje wraz z wiekiem. Większość dzieci w trakcie późniejszych etapów kształcenia, czyta w sposób bardziej zaawansowany, automatycznie i poprawnie rozpoznając czytane słowa. W tym okresie rozumienie w czytaniu staje się bardziej zależne od rozumienia mowy. U podstaw płynności i rozumienia leżą procesy takie, jak rozumienie mowy, prawidłowe rozpoznawanie słów i tempo nazywania.

Wśród polskich autorów na temat płynności czytania pisze Zbigniew Tarkowski<sup>9</sup>, który uznaje ją za wypadkową trzech rodzajów płynności: płynności semantycznej, gramatycznej oraz fonologicznej. Płynność semantyczna to swobodne przechodzenie od jednej myśli do drugiej. Zdaniem autora, funkcją pauz, powtarzania i przeciągania głosek lub sylab jest uzyskanie czasu do namysłu, a przyczyną ograniczony zasób słów i pojęć, bądź też trudności w ich przypominaniu. Płynność syntaktyczna z kolei, to swobodne przechodzenie od jednej struktury gramatycznej do następnej. Jej brak przejawia się powtarzaniem słów funkcyjnych, głównie przyimków i spójników, a także autopoprawkami, ujawniając się przy czytaniu dłuższych tekstów o złożonej strukturze gramatycznej. Płynność fonologiczna natomiast to swobodne przechodzenie od artykulacji jednej głoski do następnej. Niepłynność w tym zakresie przejawia się powtarzaniem, przeciąganiem lub blokowaniem głosek i sylab, szczególnie w czasie artykułowania wyrazów trudnych fonetycznie, i łączone jest z obniżoną sprawnością w zakresie fonologicznego przetwarzania. Wskazując na prawdopodobne uwarunkowania poszczególnych rodzajów płynności, badacz podkreśla jednocześnie, że o płynności czytania decyduje wiele czynników, wśród których wymienia: językowe, psychologiczne, fizjologiczne i społeczne.

## Tempo i poprawność czytania

Tempo jest jedną z podstawowych miar branych pod uwagę przy analizie umiejętności czytania, zwykle wyrażane jest liczbą słów przeczytanych w ciągu minuty. Jest to miara ilościowa, w trakcie czytania dokonywany

---

<sup>9</sup> Z. Tarkowski, J. Półrola, *Jąkanie a trudności w czytaniu*, [w:] *Dysleksja — problem znany czy nieznan*, Lublin 2007, s. 247-260.

jest pomiar czasu, a wskaźnik tempa obliczany jest według wzoru. Pomiar tempa najczęściej obejmuje identyfikację pojedynczych liter, słów naturalnych niepowiązanych treściowo, dekodowanie wyrazów sztucznych (pseudowyrazów) lub też czytanie zdań i tekstów. Znajomość liter zaliczana jest do predyktorów czytania w początkowym okresie nauki. Przy czytaniu liter i wyrazów przerywamy po upływie określonego czasu (np. 1 min., czy 0,5 min.), przy czytaniu tekstu natomiast z reguły czytany jest cały przygotowany fragment tekstu, zwykle krótki, co umożliwia sprawdzenie także czytania ze zrozumieniem. Wyjątek stanowią dzieci czytające bardzo słabo, którym należy przerwać przedłużające się zmagania z tekstem, aby nie narażać ich na zbyt duży wysiłek i frustrację. Niezależnie od tego, czy czytanie trwało krócej, czy nawet znacznie dłużej niż minutę, mierzony w czasie badania czas zamienia się na sekundy i razem z liczbą wyrazów przeczytanych w danym czasie, podstawia do wzoru uzyskując liczbę wyrazów/na minutę, czyli wskaźnik tempa czytania:

$$\text{Tempo czytania} = \frac{\text{Liczba przeczytanych wyrazów} \times 60}{\text{Czas czytania w sekundach}}$$

W badaniu tempa czytania, szczególnie u dzieci w czasie edukacji elementarnej lub starszych z trudnościami w czytaniu, uwzględnia się jednocześnie jego poprawność, do powyższego wzoru podstawiając liczbę prawidłowo przeczytanych wyrazów.

Poprawność określana jest poprzez liczbę bądź też procent błędów popełnionych w trakcie czytania, gdy analizowany jest cały czytany tekst, czy lista wyrazów. W sytuacji, gdy brany jest pod uwagę określony czas czytania, w czasie którego niektóre dzieci przeczytały tylko część tekstu lub część wyrazów z listy, wynikającą z różnego stopnia przyswojenia umiejętności czytania, poprawność czytania może być wyrażona poprzez proporcję wyrazów prawidłowo odczytanych do wszystkich przeczytanych w danym czasie<sup>10</sup>.

Cennym źródłem wiedzy dotyczącej poprawności jest dokładna analiza wszelkich pomyłek, czy błędów popełnionych w trakcie czytania,

---

<sup>10</sup> G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9 letnich*, Lublin 1999.



która umożliwia poznanie stosowanej strategii dekodowania, a także rzuca światło na przyczyny trudności w czytaniu<sup>11</sup>.

W badaniach tempa czytania, należy wziąć pod uwagę, że słowa występujące w kontekście, a tak jest w przypadku tekstu, czytane są w czasie krótszym i z mniejszą liczbą błędów niż przypadkowo zestawiona lista takich samych wyrazów<sup>12</sup>. Dzieje się tak ze względu na to, że czynnikiem korzystnie wpływającym na tempo czytania jest rozumienie treści. Podobnie litera występująca w wyrazie jest szybciej rozpoznawana niż ta sama litera ułożona wśród innych zestawionych przypadkowo<sup>13</sup>. Badanie czytania list naturalnych i sztucznych słów również pokazuje, że te naturalne czytane są znacznie szybciej. W tym przypadku przyczyny są jednak bardziej złożone, gdyż obejmują ponadto odmienne sposoby (strategie) czytania, jak np. szybsze bezpośrednie wzrokowe rozpoznawanie wyrazów naturalnych i wolniejsze fonologiczne dekodowanie pseudowyrazów.

Listy wyrazów naturalnych i sztucznych stosowane w badaniu powinny być dopasowane, tzn. porównywalne. Należy podkreślić, że pseudowyrzy należy budować w szczególny sposób, tzn. tak, aby naśladowały budowę fonologiczną i morfologiczną polskich wyrazów<sup>14</sup>. Najczęściej tworzy się je z przekształcenia wyrazów naturalnych, zachowując ich ogólny schemat, poprzez zamianę samogłosek lub spółgłosek położonych równoległe w parach sztucznych i naturalnych wyrazów. Przykładowo Eleni Morfidi i in.<sup>15</sup> zmieniali samogłoski w wyrazach naturalnych bez zmiany zasadniczej struktury słowa. Pary słów dobierali według wzorca: po 10 słów i 10 pseudosłów: CVCC, gdzie C to spółgłoski (*consonant*), a V to samogłoski (*vowel*), np. *song*, i *seng*; po 10 słów i pseudosłów: CVCVC, np. *magic* i *migic*; po 10 słów i pseudosłów: CVCCVC, np. *garden*, *dinner* i *gerden*, *danner*. Tak dobrane słowa o wzrastającej trudności ułożone były w czterech rzędach na kartce.

<sup>11</sup> K. Sochacka, *Rozwój umiejętności...*, op. cit.

<sup>12</sup> Por.: B. Ročlawski, *Badanie tempa i techniki czytania*, Gdańsk 1995; J. Ober, E. Jaškowska, P. Jaškowski, J. J. Ober, *Propozycja nowej metody oceny rozwoju funkcji czytania – test słów i zdań łańcuchowych*, „Logopedia” 1998, nr 25, s. 81-96; G. Krasowicz-Kupis, *Językowe, ale nie fonologiczne deficyty w dysleksji*, [w:] *Diagnoza dysleksji*, M. Kaja (red.), Bydgoszcz 2003; K. Sochacka, *Rozwój umiejętności...*, op. cit.

<sup>13</sup> M. Just, P. Carpenter, *A theory of reading: From eye fixation to comprehension*, „Psychological Review” 1980, No 87, p. 329-354, za: I. Kurcz, *Język a psychologia*, Warszawa 1992.

<sup>14</sup> Z. Matějček, M. Bogdanowicz, *Próby czytania i pisanie – „Łatysz II i III” z wykorzystaniem materiału bezsensownego*, maszynopis UG, Gdańsk 1995.

<sup>15</sup> E. Morfidi, A. Van Der Leij, P. F. De Jong, F. Scheltinga, J. Bekebrede, *Reading in two orthographies: A cross-linguistic study of Dutch average and poor readers who learn English as a second language*, „Reading and Writing” 2007, Vol. 20, p. 753-784.

Wyrazy, zdania, czy fragmenty tekstów służące do badania dostosowane są zwykle do wieku i poziomu kształcenia, bądź też uszeregowane pod względem trudności. Zakłada się, że łatwy tekst może nie ujawnić trudności, a zbyt trudny zaciemnia istniejące problemy, czyniąc je trudnymi do zinterpretowania. Niektórzy jednak zwracają uwagę, że dobrane do wieku, czy zgodnej z nim klasy teksty mogą być zniechęcające dla dzieci słabo czytających, a ponadto utrudniają rozpoznanie, na czym polega trudność, czy dotyczy ona tempa, poprawności, czy innego aspektu płynności czytania. W takiej sytuacji uznaje się za pomocne i równie diagnostyczne posłużenie się tekstem łatwym dla dziecka. Dyskutowana jest kwestia, czy wskaźniki czytania łatwego i trudniejszego tekstu mierzą to samo, niektórzy uznają, że teksty łatwe umożliwiają różnicowanie dzieci na podstawie tempa czytania tekstu, natomiast ograniczają możliwość traktowania takiego pomiaru, jako predyktora rozumienia. Louise Spear-Swerling<sup>16</sup> wykazała, że płynność czytania tekstów łatwych, odczytywanych poprawnie przez prawie wszystkie dzieci, badana w klasie trzeciej była istotnym wskaźnikiem również poziomu czytania ze rozumieniem, jakie te dzieci osiągały w klasie czwartej.

W celu uniezależnienia wyniku od stopnia trudności tekstu niektórzy autorzy<sup>17</sup> proponują, aby tempo czytania, zamiast liczbą słów na minutę, wyrażać liczbą liter/fonemów przeczytanych prawidłowo w ciągu sekundy. Poziom tak liczonego tempa czytania ustala się według następującego wzoru:

$$\text{Tempo czytania} = \frac{\text{Liczba przeczytanych liter/fonemów}}{\text{Czas w sekundach}}$$

Tłumaczy się to tym, że w miarę zwiększania trudności tekstu zazwyczaj wzrasta też średnia długość słowa. Porównanie natomiast tekstów o różnej trudności i liczbie słów, lecz takiej samej liczbie liter/fonemów pokazuje jednakowy czas czytania w obu przypadkach. Wynika z tego, że sprawność dekodowania znaków literowych tekstu jest stała i nie zależy od

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Por. L. Spear-Swerling, *Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy Text*, "Reading and Writing" 2006, No 19, p. 199-220; B. Rocławski, *Badanie tempa...*, op. cit., J. Ober i in., *Propozycje nowej metody...*, op. cit..

stopnia trudności tekstu, dlatego zdaniem Jana Obera<sup>18</sup>, może być traktowana, jako podstawowy parametr charakteryzujący rozwój umiejętności czytania. Autor ten podaje, że niezależność tempa czytania od trudności tekstu ujawnia się także na poziomie sylab. Jako potwierdzenie przytacza badania parametrów skanowania wzrokowego tekstu w trakcie czytania, w czasie których dowiedziono, że nie zależą one od trudności tekstu. Z kolei Bronisław Rocławski<sup>19</sup>, przy tak liczonym tempie czytania, akcentuje możliwość porównywania wyników badań prowadzonych w różnych językach, ze względu na to, że średni czas realizacji fonemów jest w wielu językach bardzo podobny, podczas gdy różnice średniej długości fonemowej wyrazów mogą być znaczne. Ten sposób pomiaru tempa czytania, pomimo że przejrzysty i prosty w interpretacji, wymaga znajomości struktury fonemowej wyrazów. Fonem jest jednostką mniej znaną niż wyraz, wiedza ta jednak nie powinna być obca zarówno nauczycielom, jak i teoretykom badającym czytanie.

### Czytanie ze zrozumieniem

Nauczenie dzieci rozumienia tego, co czytają jest głównym celem edukacji elementarnej, stąd też pomiar rozumienia uznawany jest często za zasadniczy w badaniu sprawności czytania i dlatego poświęca mu się stosunkowo najwięcej miejsca w publikacjach.

Sprawdzając umiejętność czytania ze zrozumieniem u dzieci w początkowym okresie nauki należy uwzględnić, że zdolność ta rozwija się stopniowo równoległe z nabywaniem sprawności w zakresie dekodowania. Dzieci przechodzą kolejno od rozumienia pojedynczych wyrazów, poprzez rozumienie zdań, do rozumienia tekstu. Analiza rozwoju umiejętności czytania u dzieci w czasie nauki w oddziale przedszkolnym i w klasie pierwszej<sup>20</sup> pokazała, że tekst dostosowany do poziomu nauczania przez większość dzieci rozumiany jest dopiero w drugiej połowie klasy pierwszej. Sześciolatki rozpoznając znaczenie wyrazów najczęściej nie potrafią powiązać ich w zdaniu, a w pierwszym semestrze klasy pierwszej rozumiejąc już zdania nie potrafią jeszcze zintegrować ich w spójną logiczną całość, jaką jest tekst. W kolejnych klasach edukacji elementarnej wraz ze wzrasta-

<sup>18</sup> J. Ober, E. Jaśkowska, P. Jaśkowski, J. J. Ober, *Propozycja nowej metody oceny rozwoju funkcji czytania — test słów i zdań łańcuchowych*, „Logopedia” 1998, nr 25, s. 81-96.

<sup>19</sup> B. Rocławski, *Badanie tempa i techniki czytania*, Gdańsk 1995

<sup>20</sup> K. Sochacka, *Rozwój umiejętności...*, op. cit.

jącym doświadczeniem w czytaniu zmienia się sposób rozumienia tekstu przez dzieci, w kierunku od dosłownego pojmowania przedstawionych treści do znajdowania ich domyślnego sensu, czy intencji autora. Poszczególne etapy tego rozwoju opisała Józefa Bałachowicz<sup>21</sup>.

Mając to na uwadze ważne jest, aby dostosować sposób pomiaru rozumienia do wieku i poziomu kształcenia. W początkowym okresie nauki czytania rozumienie wyrazów można sprawdzać poprzez dobieranie podpisów do obrazków, prosząc o wybór właściwego podpisu spośród kilku przedstawionych. Zadaniem sprawdzającym rozumienie zdań może być natomiast wskazanie spośród kilku obrazków właściwego, który ilustruje czytane zdanie.

Na dalszych etapach nauki czytania, podobnie jak i u osób zaawansowanych w czytaniu rozumienie tekstu często sprawdza się prosząc o odpowiedzi na pytania dotyczące przeczytanych treści, można jednak sprawdzać je na wiele sposobów. Zróżnicowanie to może wiązać się z rodzajem materiału stosowanego w badaniach, może to być np. opowiadanie, tekst informacyjny czy materiał poetycki. Może też wynikać z tego, czy zadanie jest ograniczone czasowo, albo czy badani mogą wracać do czytanego tekstu w trakcie odpowiadania na pytania sprawdzające rozumienie. Może wreszcie być mierzone w cichym lub głośnym czytaniu. Należy wziąć pod uwagę, że w głośnym czytaniu na pokaz, w celu zademonstrowania swoich umiejętności, czytający koncentruje się bardziej na poprawności, w mniejszym stopniu zaś na zawartości treściowej.

Różne mogą być sposoby wykazywania się rozumieniem. Sporo ciekawych propozycji można znaleźć przeglądając anglojęzyczne relacje z badań nad czytaniem, szczególnie zwracają uwagę te pochodzące z Ameryki Północnej, gdzie zainteresowanie poziomem czytania społeczeństwa ma już swoją tradycję. Najczęściej spotykane to:

1. Uzupełnianie luk w tekście, poprzez wstawienie odpowiedniego słowa, lub wybór właściwego spośród podanych.
2. Odpowiadanie na pytania dotyczące przeczytanego tekstu, pytania mogą mieć charakter otwarty, lub wymagać wyboru właściwej odpowiedzi, mogą wymagać ustnych odpowiedzi lub na piśmie.
3. Opowiadanie treści przeczytanego tekstu, ten sposób wymaga opracowania sposobu kodowania wypowiedzi.

---

<sup>21</sup> J. Bałachowicz, *Kształtowanie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, Warszawa 1988.

Pytania sprawdzające rozumienie wymagają często nie tylko prostego odwołania się do opisanych faktów, czyli odpowiedzi na pytania dotyczące tego, co zostało opisane, czy, co się wydarzyło, ale także wnioskowania: np. jak sądzisz, co czuła dziewczynka, gdy zobaczyła niespodziankę, oraz dokonania syntezy: np. jaki będzie najlepszy tytuł tej historyjki<sup>22</sup>. Bada się w ten sposób zdolność do wykorzystywania informacji zawartych w tekście, czyli wprawę w aktywnym czytaniu i logicznym rozumowaniu, zwracając uwagę na praktyczne znaczenie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Na przykład w badaniach L. Fuchs, D. Fuchs i C. Hamlett<sup>23</sup> zadawano pięć otwartych pytań odnoszących się do różnych sprawności, były to:

1. Przewidywanie dalszego ciągu wydarzeń
2. Podanie kolejności zdarzeń w czytanej historyjce
3. Przedstawienie głównych myśli
4. Wnioskowanie o znaczeniu trudnych słów na podstawie kontekstu
5. Określenie tematu historyjki

Poprzez tego rodzaju zadania można, w sposób konkretny, określić różne poziomy rozumienia czytanego tekstu. W międzynarodowych badaniach przeprowadzonych w 1994 roku z udziałem Polski<sup>24</sup> sposób rozumienia mierzono poprzez odnajdywanie, porównywanie, łączenie i przetwarzanie wiadomości zawartych w tekście. Wyniki podzielono na pięć poziomów według stopnia trudności i złożoności zadań zaklasyfikowanych do każdego z poziomów<sup>25</sup>:

1. Wyszukiwanie pojedynczych informacji, określenie ogólnej tematyki czytanego tekstu i odniesienie go do wiedzy potocznej w elementarnym zakresie.
2. Znajdowanie bezpośrednio podanych informacji, interpretowanie wskazanego fragmentu tekstu, przy wykorzystaniu własnej wiedzy oraz dokonanie prostego wnioskowania.
3. Połączenie rozproszonych informacji, określenie relacji pomiędzy poszczególnymi fragmentami tekstu oraz odniesienie się do codziennych doświadczeń i wiedzy.

<sup>22</sup> M. Pierce, T. Katzir, M. Wolf, G. Noam, *Clusters of second and third grade dysfluent urban readers*, "Reading and Writing", 2007, No 20, p. 885-907.

<sup>23</sup> L. Fuchs, D. Fuchs, C. Hamlett, *Using curriculum-based measurement to inform reading instruction*, "Reading and Writing" 2007, No 20, p. 553-567.

<sup>24</sup> I. Białecki, *Analfabetyzm funkcjonalny*, „Nowa Rzeczpospolita” 1996, nr 6, s. 68-76.

<sup>25</sup> Za: J. Łysek, *Analfabetyzm funkcjonalny uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła” 2007, nr 1-2, s. 178-190.

4. Odnalezienie w tekście informacji podanych nie wprost, właściwe interpretowanie niuansów językowych oraz dokonanie krytycznej oceny tekstu.
5. Wyszukiwaniu ukrytej informacji w trudnych tekstach, wykazanie się ich zrozumieniem, umiejętnością krytycznej oceny oraz formułowania niestereotypowych wniosków.

Rozumienie w czytaniu sprawdzane jest zazwyczaj, albo za pomocą serii krótkich tekstów o wzrastającej trudności, po których następują pytania, albo za pomocą dwu różnych fragmentów dostosowanych do wieku i poziomu kształcenia, ze względu na to, że niektórzy badani mogą być szczególnie zainteresowani jakimś tematem i mieć większą wiedzę, umożliwiającą czytanie trudniejszych tekstów z jakiegoś obszaru, w porównaniu z innymi.

Louise Spear-Swerling<sup>26</sup> zaleca, jeśli to możliwe, aby stosować więcej niż jedną miarę czytania ze zrozumieniem. Możliwości w tym zakresie będzie wtedy wyrażać średnia wyników. Niezależnie od tego różnice uzyskane w pomiarach, jak również możliwe ich przyczyny także powinny być wzięte pod uwagę. Z doświadczeń badawczych autorki wynika, że poszczególne miary rozumienia z reguły korelują znacząco ze sobą, tzn., jeśli badany wypada słabo w jednym sprawdzianie, podobnie słaby wynik uzyska najprawdopodobniej również w innym. Natomiast, jeśli stosujemy tylko jedną miarę, należy pamiętać o ograniczeniach wynikających z faktu, że poszczególne zadania mogą odnosić się w różnym stopniu do zdolności odpowiedzialnych za rozumienie w czytaniu. Na przykład uznaje się, że wynik otrzymany w pomiarze rozumienia zawsze świadczy o poziomie dekodowania, jednak zadania polegające na uzupełnianiu luk w tekście zależą od niego szczególnie, bardziej niż odpowiadanie na pytania dotyczące treści, które może być znacząco wspierane ogólną wiedzą osoby badanej. Z kolei zadania wymagające napisania odpowiedzi na pytania otwarte, badają zarówno czytanie, jak i pisanie, a próby, których wykonanie jest ograniczone czasowo, bardziej uwzględniają tempo czytania, niż te, które takiego ograniczenia nie mają.

Określenie jedynie poziomu czytania ze zrozumieniem nie wskaże na jego przyczyny. Powodem słabego rozumienia w czytaniu niekiedy może być słabe dekodowanie, a w innych przypadkach mały zasób słów, czy słabsze rozumienie mowy. Nie można też wykluczyć wpływu ogólnego poziomu rozwoju umysłowego na wynik.

<sup>26</sup> L. Spear-Swerling, *Childrens's reading...*, op. cit.

Testem, o którym warto wspomnieć ze względu na to, że eliminuje wpływ różnic indywidualnych w rozwoju intelektualnym badanych na czytanie ze zrozumieniem na poziomie słów i zdań, jest test słów i zdań łańcuchowych, oparty na pomysłe szwedzkich badaczy I. Lundberga i C. Jacobsena<sup>27</sup>, a w Polsce opracowany przez J. Obera i in.<sup>28</sup> Mierzy on szybkość rozpoznawania słów poprzez podział łańcuchów wyrazowych za pomocą pionowych kresek, oraz rozumienia zdań poprzez podział łańcuchów zdaniowych. Jest to prosty test, ten sam do oceny rozwoju umiejętności czytania na dowolnym etapie rozwoju dziecka, czy też dorosłego, którym można zastąpić serię tekstów o rosnącym stopniu trudności, czy też dostosowanych do wieku i poziomu kształcenia. Prostota, łatwość i uniwersalność oraz możliwość badań grupowych powodują, że test ten szczególnie przydatny jest do badań przesiewowych.

### Czytanie dla przyjemności

W związku z diagnozowaniem czytania, amerykańscy badacze zwrócili uwagę na problem, jak się wydaje, do niedawna u nas niedoceniany. Chodzi o praktykę dzieci w czytaniu, której początki mogą sięgać wczesnego dzieciństwa za sprawą rodziców, którzy dzieciom czytają. Od kilku już lat, wzorem Amerykanów, Irena Koźmińska<sup>29</sup> przekonuje w ramach akcji Cała Polska Czyta Dzieciom, że codzienne czytanie, poza wieloma innymi pożytkami, które wnosi do relacji między dzieckiem a dorosłym, czy samooceny dziecka, rozwija język, wzbogaca słownictwo, uczy umiejętności mówienia i słuchania, doskonali pamięć, kształtuje wrażliwość moralną dziecka, uczy myślenia, a przede wszystkim sprawia, że dzieci kojarzą czytanie z radością, a nie z obowiązkiem i nudą. W konsekwencji same wcześniej sięgają po książkę dla własnej przyjemności. O rozwoju kontaktów z książką w dzieciństwie i wczesnym czytaniu pisała Grażyna Krasowicz-Kupis<sup>30</sup>.

<sup>27</sup> Za: M. Turner, *Diagnoza dysleksji w Wielkiej Brytanii — przegląd testów*, [w:] *Diagnoza dysleksji*, B. Kaja (red.), Bydgoszcz 2003, s. 36-49.

<sup>28</sup> J. Ober i in., *Propozycja nowej metody...*, op. cit.

<sup>29</sup> W. Tochman, *Cała Polska Czyta Dzieciom: wywiad z Ireną Koźmińską*, „Gazeta Wyborcza” 2001, nr 122, dodatek „Wysokie Obcasy” nr 21, z dnia 26.04., s. 47.

<sup>30</sup> G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*, Lublin 2004.

Czytanie dla przyjemności, rozumiane jest, jako spontaniczne czytanie przez dzieci książek, czasopism, wiadomości, z samej tylko ciekawości, dla siebie samych, dla zabawy, z minimalną pomocą dorosłego lub zupełnie samodzielnie. Chodzi o pozaszkolne doświadczenia dzieci w obcowaniu z tekstem, w dobrowolnym czytaniu sprawiającym zadowolenie, które nie wynika z obowiązku. Wielu badaczy uznaje, że odgrywa ono kluczową rolę w nabywaniu płynności czytania, w powiększaniu zasobu słów i podstawowej wiedzy o świecie, a nawet w nauce pisania. Jest silnie związane z motywacją do nauki czytania. Dzieci, które są zainteresowane czytaniem, chętniej czytają dla rozrywki i własnej satysfakcji. Istnieje silny związek pomiędzy dobrowolnym samodzielnym czytaniem a postępami w nauce czytania. Dzieci z problemami w czytaniu na ogół mają rzadki kontakt ze słowem pisanym i małe doświadczenie w czytaniu, zarówno w szkole, jak i poza nią w porównaniu z dziećmi, które czytają sprawnie. Rzadko czytają dobrowolnie, ponieważ wymaga to od nich dużego wysiłku, książki z poziomu ich klasy są dla nich zbyt trudne, niechęć do czytania jest też konsekwencją niepowodzeń w dotychczas podejmowanych próbach. Badanie ilości czasu spędzanego na samodzielnym czytaniu dla przyjemności może być więc dobrym predyktorem sprawności czytania.

U dzieci na etapie edukacji początkowej istnieje wiele możliwych sposobów badania takiej samodzielnej aktywności w czytaniu. Mogą to być dzienniczki, w których dzieci notują ile minut dziennie spędzają na czytaniu, czy wypełnianie kwestionariusza, który zawiera pytania o to jak często czytają dla przyjemności i jakie książki przeczytały. Stosowane są też tak zwane listy wyboru, w których zadaniem dzieci jest rozpoznanie tytułów książek i ich autorów. Na listach znajdują się zarówno rzeczywiste tytuły i nazwiska, jak i fałszywe, co umożliwi wykrycie dzieci, które nie znając ich próbują zgadywać. Wyniki poszczególnych metod badania pozaszkolnego obcowania dzieci z tekstem, jak podaje L. Spear-Swerling<sup>31</sup>, są znacząco skorelowane ze sobą. Ponadto dotychczasowa praktyka badawcza pokazała, że dzienniczki, w których dzieci notują czas poświęcony na czytanie są czasochłonne i mogą być trudne, ponieważ wymagają określania ilości czasu. Kwestionariusze i listy wyboru są pomiarami szybszymi i mniej uciążliwymi. Listy wyboru, w przeciwieństwie do kwestionariuszy i dzienniczków, pozwalają uniknąć ewentualnego zawyżania czasu spędzanego na czytaniu, z powodu uznawania go za społecznie pożądany. W badaniach stwierdzono, jak dotąd, że zachodzi istotny związek pomię-

---

<sup>31</sup> L. Spear-Swerling, *Childrens's reading...*, op. cit.



dzy czasem spędzającym na czytaniu dla przyjemności a płynnością i rozumieniem w czytaniu, zasobem słów, pisaniem i zasobem wiedzy o świecie.

## Zakończenie

Właściwe diagnozowanie czytania powinno obejmować nie tylko sprawności w zakresie samego czytania, ale także zdolności istotne dla powodzenia w nauce tej umiejętności, które wskażą na przyczyny w przypadku trudności, a tym samym sfery, które należy kształcić i rozwijać w związku z doskonaleniem czytania. Czytelnik zainteresowany tym zagadnieniem, treści obejmujące sposoby badania zdolności istotnych dla czytania znajdzie w szerszym opracowaniu przedstawionego powyżej tematu, które aktualnie znajduje się w druku<sup>32</sup>.

Celem diagnozowania jest zawsze zdobycie wiedzy niezbędnej do tego by zaradzić problemowi, by nieść pomoc. Dlatego zgłębianie złożoności czynności czytania oraz jej uwarunkowań, ma duże znaczenie zarówno w wymiarze ogólnym, jak i indywidualnym.

---

<sup>32</sup> K. Sochacka, *Diagnozowanie czytania*, [w] *Diagnoza dysleksji*, G. Krasowicz-Kupis, I. Pietras (red.), Gdańsk, w druku.