

Jadwiga Włodek-Chronowska
Uniwersytet Jagielloński

METODY I WYNIKI DIAGNOZOWANIA SPRAWNOŚCI W CZYTANIU

Badania dojrzałości szkolnej wskazują, że poziom rozwoju analizy i syntezy wzrokowej u dzieci pozwala na uchwycenie różnic poszczególnych liter i ich złożonych układów, a przy tym nauczanie metodą analityczno-syntetyczną stwarza dogodne warunki poznania struktury wyrazów oraz kształtowania wyobrażeń poszczególnych liter (grafematów) i związanych z nimi wyobrażeń fonetycznych (fonematów). Pomimo to badacze problemu notują błędy w czytaniu, wynikające z niedostatecznego rozróżniania liter oraz spostrzegania kolejności i pamiętania porządku ich następstwa, mechaniczne łączenie elementów bez powiązania z aspektem semantycznym oraz zbyt szybkie ujmowanie całości w wyniku przedwczesnych, często nieadekwatnych antycypacji językowych i semantycznych.

Również przy czytaniu wyrazów w sposób całościowy, u młodych, początkujących czytelników występują fragmentaryczność i niedokładność spostrzeżeń. Nie zwracając uwagi na strukturę wyrazu, koncentrują się na elementach drugoplanowych (wskazówką do rozpoznania jest zazwyczaj jakiś dowolny, u każdego dziecka inny szczegół, będący reprezentantem danego wyrazu), a niedostatek informacji kompensują często nieadekwatnymi domysłami. W rezultacie stopień wierności wyobrażeniowych reprezentacji w odniesieniu do wzorców jest niski i przy czytaniu całościowym wyrazów występuje raczej ich odpoznanie niż rozpoznawanie. Jak zauważa J. Zborowski (1959) dzieci zaczynające czytać całe wyrazy, ujmują je w sposób schematyczny, popełniają pomyłki zmieniając sens wyrazów, co nie pozostaje bez wpływu na treść tekstu. Autor wskazuje przy tym na możliwość wzrostu pomyłek w czytaniu cichym, pozbawionym kontroli słuchu.

Pojawia się w związku z tym problem diagnozy poziomu sprawności w poprawnym, szybkim czytaniu ze zrozumieniem. Zagadnienie to jest ważne nie tylko dla praktyki pedagogicznej ale również pojawia się jako problem metodologiczny badań naukowych.

W świetle literatury przedmiotu do podstawowych wskaźników poziomu sprawności czytania należą: sposób czytania, poprawność czytania, tempo czytania i rozumienie treści. Z dotychczasowych doświadczeń wynika, że jedynie czytanie głośne tekstu zdaniowego pozwala określić poziom sprawności czytania z uwzględnieniem wszystkich wymienionych wskaźników.

Badanie testem cichego czytania nie uwzględnia ważnych dwóch z wymienionych wskaźników, to znaczy sposobu czytania i poprawności czytania. Test cichego czytania może mieć zastosowanie wyłącznie do badania tempa czytania ze zrozumieniem u biegłych czytelników, którzy już opanowali umiejętność posługiwania się wskazówkami jakimi są cechy charakterystyczne wyrazów spostrzeganych całościowo, przy maksymalnym wykorzystaniu obszaru peryferyjnego widzenia (potencjalnie 6-7 krotnie większego od widzenia centralnego). Jednakże osiągnięcie takiego poziomu umiejętności warunkowane jest dobrą znajomością wzorców bodźcowych, bowiem im lepsza jest znajomość wzorców, tym większej redukcji mogą ulegać wskaźniki wyrazów (a nawet zdań) bez szkody dla rozpoznania. Odwrotnie w przypadku trudności z rozpoznawaniem wyrazów, jako nieznanymi układów liter, następuje zwolnienie tempa, zawężenie pola spostrzegania i czytanie analityczne.

Przykłady takiego właśnie czytania znajdujemy u uczniów nawet w klasach starszych, chociażby w badaniach A. Warskiej (1977). Autorka badając stopień opanowania cichego czytania, stwierdziła wolne tempo czytania oraz słabą recepcję czytanego po cichu tekstu, o czym świadczył niski procent poprawnych odpowiedzi w klasach IV - 51%, w klasach V - 59,9%, w klasach VIII - 61,6%. Ponadto obserwowała, "że w klasach czwartych zarówno dziewczęta jak i chłopcy bardzo często czytają jeszcze półgłosem, szepcą lub bezgłosem poruszają wargami" - co naszym zdaniem, wskazywałoby na utrzymujące się trudności z identyfikacją, które nie powinny już występować na tym poziomie nauki. A przy tym artykulacja, jak wiadomo, wyraźnie zwalnia tempo czytania.

Osobnym, bardzo ważnym problemem jest diagnozowanie sprawności czytania głośnego testem wyrazowym, którego przykładem jest często stosowany Test do Badania Techniki Czytania Głośnego dla Klas I - VIII, opracowany przez Ośrodek Metodyczny w Krakowie na podstawie książki J. Konopnickiego (1961). Test zawiera 144 wyrazy, które badany uczeń czyta głośno przez 1 minutę. Liczba wyrazów przeczytanych poprawnie (wyrazy przeczytane błędnie odlicza się) w ciągu 1 minuty, porównana z tabelą norm dla poszczególnych klas informuje o "poziomie czytania". Test ten pozwala określić jedynie tempo i poprawność czytania, zatem nie uwzględnia tak ważnych wskaźników jak sposób czytania i rozumienie treści. Ponieważ test ten w swojej konstrukcji zakłada badanie czytania w ciągu jednej minuty - jest niebezpiecznie zachęcający do powszechnego stosowania, podczas gdy jego diagnostyczność "poziomu czytania" w klasach starszych jest wielce dyskusyjna. Jak wynika z naszych badań może być on

stosowany jedynie wówczas gdy równolegle posługujemy się testem zdaniowym (do czytania głośnego), a ich wyniki zostaną poddane analizie porównawczej, gdyż dopiero ich relacja wskazuje poziom opanowania sprawności czytania.

W przeprowadzonych badaniach eksperymentalnych przez 6 miesięcy stosowano specjalne ćwiczenia stymulujące proces czytania.

Ćwiczeniami objęto dwie grupy uczniów:

- grupy A stanowili uczniowie nie wykazujący trudności w czytaniu z klas I - 30 uczniów i z klas II - 40 uczniów.

Ćwiczenia w tej grupie realizowano w formie zbiorowej w ramach lekcji języka polskiego;

- grupę B stanowili uczniowie z poważnymi trudnościami w opanowaniu mowy pisanej, z klas I - 30 uczniów i z klas II - 40 uczniów.

Ćwiczenia w tej grupie realizowano w formie indywidualnej w ramach zajęć reedukacyjnych.

Według programu eksperymentu, 5-7 minutowe ćwiczenia odbywały się 4-5 razy w tygodniu, w dwóch fazach:

- ćwiczenia w pierwszej fazie trwające trzy miesiące, były prowadzone w drugim semestrze równolegle w klasach I i II;
- ćwiczenia w drugiej fazie, trzymiesięcznej, objęły tych samych uczniów, ale już w pierwszym semestrze klas II i III.

Badania wstępne i końcowe przeprowadzono dwoma rodzajami testów: testem wyrazowym głośnego czytania, w którym badano poprawność i szybkość czytania wyrazów w ciągu jednej minuty oraz testem zdaniowym głośnego czytania, badając oprócz poprawności i szybkości czytania, również sposób czytania i rozumienie treści. Wyniki testu zdaniowego były przeliczane według odpowiedniego wzoru umożliwiającego porównanie z wynikami testu wyrazowego. Tabela nr 1 przedstawia kształtowanie się maksymalnych indywidualnych szybkości poprawnego czytania w teście wyrazowym i w teście zdaniowym.

Tabela nr 1

Lp	Badanie /Klasa	Grupa A		Grupa B	
		test wyrazowy	test zdaniowy	test wyrazowy	test zdaniowy
1.	Wstępne I	42	64,8	28	22,8
2.	Końcowe II	115	120,0	64	77,4
1.	Wstępne II	102	96,0	86	55,8
2.	Końcowe III	144	159,6	116	126,6

Jak wynika z tabeli w grupie A szybkość poprawnego czytania była wyższa w teście zdaniowym aniżeli w teście wyrazowym. Natomiast w grupie B, w której znaleźli się uczniowie z poważnymi trudnościami w opanowaniu mowy pisanej, w badaniach wstępnych wyraźnie wyższe wyniki uzyskano w teście wyrazowym i to zarówno u uczniów z klasy I jak i z klasy II. Dopiero pod wpływem ćwiczeń, w badaniach końcowych najwyższe wyniki uzyskano w teście zdaniowym, a zatem podobnie jak w grupie A.

Największa progresja szybkości poprawnego czytania w teście wyrazowym zarówno u uczniów którzy nie mają trudności w czytaniu jak i uczniów z poważnymi trudnościami w opanowaniu mowy pisanej - występuje w klasie II w pierwszym semestrze.

Natomiast największa progresja szybkości poprawnego czytania testu zdaniowego, również w grupie A jak i B, występuje w klasie III w pierwszym semestrze.

Konkludując możemy stwierdzić, że uwzględnienie w analizach badań, relacji wyników szybkości poprawnego czytania testu wyrazowego i zdaniowego pozwoliło na ujawnienie ich wartości diagnostycznej zawsze bowiem wyższe wyniki w teście zdaniowym znamionują dojrzałą technikę czytania. Prawidłowość ta została potwierdzona również w badaniach dystansowych po dwóch latach od zakończenia eksperymentu, tych samych uczniów lecz już w klasach IV i V, gdzie zawsze średnia liczba wyrazów czytanych poprawnie w ciągu jednej minuty była wyższa w teście zdaniowym niż wyrazowym.

Inne prawidłowości, ważne z punktu widzenia diagnozy sprawności czytania zostały ujawnione dzięki zastosowaniu w toku wspomnianego eksperymentu, ćwiczeń w czytaniu i pisaniu tekstów zdaniowych z zapisem literowym w układzie pionowym (to znaczy litera pod literą poprzednią w wyrazie):

a
u
t
o

Analiza porównawcza wyników badań testem zdaniowym w układzie poziomym i testem zdaniowym w układzie pionowym wskazuje że:

- w początkowym okresie nauki czytania (jak wynika z badań wstępnych) utrzymują się trudności przede wszystkim w rozróżnieniu poszczególnych znaków graficznych oraz spostrzeganiu porządku ich następstwa, wyraźne przy czytaniu tekstu z zapisem w układzie pionowym, a markowane przy teście z zapisem poziomym, w którym złożone zespoły znaków graficznych spostrzegane są całościowo, raczej odpoznawane niż rozpoznawane;
- pod wpływem ćwiczeń, już po trzech miesiącach znaczenie wzrasta poprawność, a przy tym procent wyrazów czytanych poprawnie kształtuje się podobnie wysoko w układzie pionowym jak i poziomym. Stanowi to potwierdzenie przyjętej w badaniach hipotezy, że funkcją zastosowanego do ćwiczeń

literowych zapisu tekstu w układzie pionowym jest kształtowanie adekwatnych do wzorców wyobrażeniowych reprezentacji poszczególnych znaków graficznych w porządku ich następstwa.

Ponadto znaczny wzrost liczby wyrazów czytanych całościowo w układzie poziomym tekstu, przy równoczesnym wzroście tempa czytania, wskazuje na przyspieszenie procesów syntetyzowania elementów złożonych zespołów znakowych zarówno w aspekcie wzrokowym jak i słuchowym;

- progresja średnich szybkości poprawnego czytania, niezależnie od układu graficznego tekstu, nie ma przebiegu linearnego lecz fazowy, w którym po osiągnięciu apogeum, następuje plateau. Z tym, że im wyższa progresja szybkości czytania w fazie apogeum, tym wyraźniejsze plateau;
- relatywnie większa progresja sprawności czytania tekstu z zapisem w układzie poziomym w porównaniu z zapisem w układzie pionowym, pojawiająca się w badaniach końcowych, stanowi prawdopodobną przyczynę pogarszania się w końcowych badaniach recepcji treści tekstu czytanego w układzie pionowym, biorąc pod uwagę, że sposób analizy, jaką wywołuje literowy zapis tekstu w układzie pionowym, u dojrzałego czytelnika pojawia się tylko przy percepcji złożonych wzorców nieznanymi w celu ich identyfikacji.

Również analiza opinii uczniów na temat preferowanego układu tekstu pozwoliła stwierdzić, że:

- wśród uczniów preferujących tekst z zapisem literowym w układzie pionowym około 60% stanowią uczniowie z zaburzoną lateralizacją;
- brak preferencji układu pionowego lub poziomego tekstu zdaje się stanowić stadium przejściowe, gdyż uczniowie, którym żaden układ graficzny nie sprawiał trudności i każdym posługiwali się chętnie, w miarę nabywania biegłości w czytaniu coraz liczniej preferowali tekst z zapisem wyrazowym w układzie poziomym w badaniach końcowych.

Przedstawione prawidłowości przebiegu procesu nabywania sprawności czytania pod wpływem stymulacji odnoszą się również do uczniów wykazujących w badaniach wstępnych poważne trudności w opanowaniu mowy pisanej.

Reasumując możemy stwierdzić, że proces opanowania umiejętności czytania nie ma przebiegu linearnego lecz fazowy, w którym po osiągnięciu apogeum następuje plateau tym wyraźniejsze im wyższe szybkości czytania wystąpiły w fazie apogeum oraz, że układ typograficzny tekstu może mieć istotne znaczenie zarówno dla ćwiczeń sprawności czytania, jak i celów diagnostycznych. Czytanie tekstu zdaniowego w zapisie literowym w układzie pionowym i czytanie tekstu wyrazowego w układzie poziomym sprzyja procesom analizy złożonych wzorców nieznanymi, ich identyfikacji i utrwalaniu wyobrażeniowych reprezentacji, a w miarę nabywania biegłości w czytaniu, wyniki szybkości czytania maleją. Relatywnie bowiem wyższe wyniki szybkości poprawnego czytania tekstów zda-

niowych w układzie poziomym znamionują przyspieszenie procesów syntetyzowania elementów złożonych zespołów znakowych w aspekcie wzrokowym i słuchowym, opanowanie umiejętności posługiwania się cechami charakterystycznymi i widzeniem peryferycznym, a zatem dojrzałość okulomotoryczną. Dotyczy to nie tylko procesu przyspieszania szybkości czytania ale również nauki czytania uczniów dyslektycznych.

LITERATURA

- Drevillon J. J., 1983, *Traitement de l'information en situation de rééducation par la lecture verticale*. W: *Rééducation orthophonique*, vol. 21, nr 134.
- Konopnicki J., 1961, *Problem opóźnienia w nauce szkolnej*. W: *Prace Komisji Nauk Pedagogicznych* nr 7, Wrocław-Kraków, Ossolineum.
- Warsicka A., 1977, *Stopień opanowania cichego czytania a powodzenie dziecka w nauce szkolnej*, Poznań, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Seria Psychologia-Pedagogika nr 37.
- Zborowski J., 1959, *Początkowa nauka czytania*, Warszawa, PZWS.

Jadwiga Włodek-Chronowska

Methods and results of diagnosing reading competence

Summary

A survey of reading aloud and comprehension conducted among junior standard pupils shows that typographic outline of a text can be of significant importance for both, diagnostic purpose and reading competence exercises. Reading a sentence text in vertical letter notation and reading word text in horizontal notation are conducive for analysis of complex unfamiliar patterns, their identification and consolidation of imaginal representations.