

Zróżnicowanie poziomu umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych: grupy ryzyka trudności szkolnych

Anna Brzezińska¹

Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Streszczenie

Artykuł prezentuje wyniki badań nad poziomem opanowania umiejętności czytania przez uczniów klas IV-VI szkół podstawowych. Badaniom poddano dwa wymiary umiejętności czytania – dekodowanie i rozumienie. Narzędziem badawczym była metoda *Prolexia* Jana Obera *et al.* Część I w postaci zestawu słów łańcuchowych bada umiejętność dekodowania, a część II w postaci zestawu zdań łańcuchowych bada umiejętność rozumienia. Badaniom poddano 463 uczniów, w tym 248 dziewczynek i 215 chłopców. Uczniowie klas IV stanowili 30% grupy, klas V - 34% grupy, a klas VI - 36% grupy. Uczniowie mieszkali na wsi (27%), w miastach średniej wielkości (46%) oraz w Warszawie (27%). Badania ujawniły duże wewnętrzne zróżnicowanie badanych klas tylko pod względem poziomu dekodowania. Najbardziej homogeniczna okazała się grupa uczniów klas IV, a najmniej klas VI, przy czym istotne były tylko różnice między klasą IV i V oraz IV i VI. Procent uczniów, których cechuje zarówno niski poziom dekodowania, jak i rozumienia jest jednak podobny w każdej klasie: kl. IV – 38%, kl. V - 36%, kl. VI – 36%. Łącznie w całej badanej grupie aż 173 uczniów czyli ok. 37 % ma problemy z czytaniem.

Wprowadzenie

Badania nasze², prowadzone za pomocą narzędzia o nazwie *Prolexia* autorstwa Jana Obera i zespołu (Ober *et al.*, 1998) nad poziomem opanowania umiejętności czytania przez uczniów szkół podstawowych pokazują duże ich wewnętrzne zróżnicowanie, tak ze względu na wiek (klasę: IV, V czy VI), płeć, jak i środowisko oraz poziom wykształcenia rodziców (por.: Brzezińska 2003a – porównanie wyników uczniów klas IV, V i VI; Brzezińska, 2003b – analiza wyników uczniów klas IV i ich psychospołecznych uwarunkowań). Zróżnicowanie to dotyczy obu badanych wymiarów umiejętności czytania, a mianowicie dekodowania i rozumienia, choć nie w takim samym stopniu.

Z punktu widzenia możliwości wykorzystania zebranego materiału empirycznego jako podstawy do planowania bardziej efektywnych strategii kształcenia, szczególnie w zakresie doskonalenia umiejętności czytania tak w szkole podstawowej, jak i później ważnym wydało się spojrzenie na całość tego materiału w kategoriach tzw. grup ryzyka. Chodzi tu przede wszystkim o grupy ryzyka związane z trudnościami w uczeniu się powiązane ze słabo opanowaną umiejętnością czytania, bądź będące ich bezpośrednim skutkiem. O tym, czy jakiś uczeń jest czy nie jest w grupie ryzyka decyduje wiele czynników, nie tylko to, jaki jest

¹ Adres do korespondencji: Instytut Psychologii, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, 60-568 Poznań, ul. Szamarzewskiego 89. Adres e.mail: aibrzez@amu.edu.pl

² Badania omawiane w tym tekście były finansowane z grantu Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie w roku akademickim 2001/2002 i 2002/2003. Prezentowane tu wyniki są częścią szerszego projektu badawczego pt.: *Mowa pisana: rozwój i jego uwarunkowania* realizowanego w latach 2001-2003 – patrz: Brzezińska, 2003a oraz tekst w tym samym tomie pt.: *Poziom umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych*.

Brzezińska, A. (2004). Zróżnicowanie poziomu umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych: grupy ryzyka trudności szkolnych. *Forum Oświatowe*, 2 (31), 31-45.

poziom różnych jego kompetencji (wtedy mówimy o istnieniu podmiotowych czynników ryzyka), ani nie tylko to, z jakiego środowiska się wywodzi (kontekstowe czynniki ryzyka). Przyjęcie interakcyjnego punktu widzenia jako punktu wyjścia do analizy oznacza, iż pod uwagę musimy brać jednocześnie oba rodzaje czynników i wzajemne między nimi relacje (Brzezińska, 2003c). W przypadku badania umiejętności czytania oznacza to poddanie analizie porównawczej nie tylko wyników pozwalających na określenie poziomu dekodowania i rozumienia, ale także zwrócenie uwagi na to, na ile wiek ucznia i środowisko, w jakim żyje są czynnikami istotnie różnicującymi badaną umiejętność.

Problem

Analizując wyniki badań uczniów klas IV-VI szkół podstawowych szukaliśmy odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy badane kl. IV, V i VI są jednolite czy wewnętrznie zróżnicowane, tzn. czy da się wyłonić grupy uczniów podobnych do siebie ze względu na poziom opanowanej dotąd umiejętności czytania?
2. Czy można wskazać grupy ryzyka, a więc uczniów, którzy wymagaliby podjęcia dodatkowych specjalistycznych działań ze strony nauczyciela i/lub psychologa?

Metoda i organizacja badań

W badaniach zastosowano metodę³ pod nazwą *Prolexia* autorstwa Jana Obera *et al.* (1998). Badala ona umiejętność czytania w dwóch wymiarach – dekodowania i rozumienia. Wskaźnikiem poziomu dekodowania była liczba poprawnie rozdzielonych wyrazów w ciągu 1 min w próbie drugiej. Wskaźnikiem poziomu rozumienia była liczba poprawnie wyodrębnionych zdań (było ich 31) w próbie drugiej. Zatem dyspersja teoretyczna wyników dla dekodowania wynosiła 0-44 pkt, a dla rozumienia 0-31 pkt. Z uwagi na różną wielkość dyspersji teoretycznych, aby umożliwić porównywanie wyników odnoszących się do dekodowania i rozumienia między sobą dokonano transformacji wartości średnich arytmetycznych obliczonych dla porównywanych grup dzieci na wartości wskaźnika W% wg wzoru: $(\text{średnia arytmetyczna}/X_{\text{max}})*100$.

Zmienne niezależne tu poddane analizie to tylko klasa (wiek) oraz środowisko jego zamieszkania.

³ Dodatkowo wykorzystano jedną – zmodyfikowaną przez nas po badaniach pilotażowych - czytanekę z *Testu Cichego Czytania ze Zrozumieniem (TCC)*, tego samego, który wykorzystywał w swych badaniach Kwieciński (2002a) oraz 12 wybranych i przeformułowanych – także po badaniach pilotażowych (Brzezińska, Rospierska, Zysko, 2003) - pytań z *Kwestionariusza Objawów Dysleksji dla Dorosłych (KODD-R)* Vinegarda w opracowaniu M. Bogdanowicz i G. Krasowicz (1996). Wyniki tych dodatkowych narzędzi służyły m. in. do oceny trafności metody *Prolexia*.

Badania przeprowadzono w II semestrze roku szkolnego 2001/2002 na grupach celowo dobranych w klasach IV, V i VI na wsiach, w małych miastach, miastach średniej wielkości i w Warszawie. Ponieważ grupa uczniów z małych miast była niewielka (razem 47 uczniów, w tym 29 z kl. IV i 18 z kl. V) ta grupa nie jest brana pod uwagę w poniższych analizach.

Warunkiem przeprowadzenia badań w danej klasie było uzyskanie zgody dyrekcji szkoły oraz zgody rodziców dzieci i samych uczniów. Uczniowie po przedstawieniu im celu badań i instrukcji mogli odmówić wzięcia w nich udziału. Otrzymali oni *Zeszyt testowy*, zawierający wszystkie narzędzia w następującej kolejności: trzy zadania badające dekodowanie, dwa zadania badające rozumienie, czytankę i 12 pytań do badania jej zrozumienia, 12 pytań do samooceny objawów dysleksji, kwestionariusz z pytaniami o dodatkowe informacje. Badanie miało ograniczony czas wykonania prób badających dekodowanie i rozumienie oraz rozumienia czytanki. Przed rozpoczęciem rozwiązywania prób zapoznano uczniów z zasadami ich rozwiązywania oraz podano przykłady zapisane na tablicy i obecne tam podczas całego badania. Badanie zajmowało jedną godzinę lekcyjną. Badania przeprowadzili studenci Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie⁴.

Badana grupa uczniów szkół podstawowych liczyła 463 osoby, w tym 30,2% uczniów klas IV, 33,5% uczniów klas V i 36,3% uczniów klas VI. Dziewczynki stanowiły 53,6% grupy, a chłopcy 46,4% grupy. Dzieci ze szkół wiejskich było 125 (27%), ze średnich miast 216 (46,7%), a z Warszawy 122 czyli 26,3% grupy.

Wyniki

Umiejętność czytania u uczniów kl. IV, V i VI: poziom i zróźnicowanie grup

Uzyskane przez badanych uczniów rozkłady wyników prezentują Tab. 1a w odniesieniu do dekodowania oraz Tab. 1b w odniesieniu do rozumienia.

W odniesieniu do dekodowania wszystkie różnice między klasami są statystycznie istotne. Uczniowie kl. IV uzyskali wyniki niższe niż uczniowie klas V ($t=4,838$; $p<0,001$) i niższe niż uczniowie kl. VI ($t=7,621$; $p<0,001$), a uczniowie kl. V wyniki niższe niż uczniowie kl. VI ($t=222,847$; $p=0,005$). Mamy zatem taki układ wyników dla wartości średnich arytmetycznych: kl. IV < kl. V < kl. VI.

Jeśli chodzi o stopień wewnętrznego zróźnicowania grup, to różnica między odchyleniami standardowymi dla kl. IV i kl. V jest statystycznie istotna (test proporcji

⁴ Ich prace magisterskie (Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej, 2003, Warszawa) zawierają analizy rzetelności i trafności oraz procedury normalizacji metody *Prolexia*, a także szczegółowo prezentują wyniki dzieci w kolejnych klasach w różnych środowiskach.

Brzezińska, A. (2004). Zróżnicowanie poziomu umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych: grupy ryzyka trudności szkolnych. *Forum Oświatowe*, 2 (31), 31-45.

wariancji $F=1,436$; $p=0,030$), między kl. IV i kl. VI także jest istotna ($F=1,684$; $p=0,002$), nie jest natomiast istotna między kl. V i VI ($F=1,173$; $p=0,316$). Oznacza to, iż różnice w poziomie opanowania umiejętności czytania są istotnie mniejsze wśród uczniów kl. IV, a zwiększają się w kl. V i są podobnie duże w kl. V, jak w kl. VI.

Tab. 1a. Poziom opanowania umiejętności czytania (dekodowanie) w kl. IV, V i VI

Poziom czytania	Wyniki w przedziałach	f			%		
		Kl. IV	Kl. V	Kl. VI	Kl. IV	Kl. V	Kl. VI
Niski	(00 - 05)	5	-	1	3,57	-	0,60
	(06 - 11)	25	19	12	17,86	12,26	7,14
Umiarkowany	(12 - 17)	51	46	33	36,43	29,68	19,64
	(18 - 23)	39	38	44	27,86	24,52	26,19
Wysoki	(24 - 29)	14	30	43	10,00	19,35	25,60
	(30 - 35)	5	12	16	3,57	7,74	9,52
Bardzo wysoki	(36 - 41)	1	7	14	0,71	4,52	8,33
	(42 - 44)	-	3	5	-	1,94	2,98
Razem		140	155	168	100,00	100,00	100,00
Średnia		16,457	20,690	23,375			
Mediana		15	19	23			
Dyspersja		0 - 36	6 - 42	1 - 44			
Odch. stand.		6,769	8,111	8,783			

Źródło: opracowanie własne

Tab. 1b. Poziom opanowania umiejętności czytania (rozumienie) w kl. IV, V i VI

Poziom czytania	Wyniki w przedziałach	f			%		
		Kl. IV	Kl. V	Kl. VI	Kl. IV	Kl. V	Kl. VI
Niski	(00 - 03)	18	12	9	12,86	7,74	5,36
	(04 - 07)	26	30	22	18,57	19,35	13,10
Umiarkowany	(08 - 11)	45	31	38	32,14	20,00	22,62
	(12 - 15)	31	46	44	22,14	29,68	26,19
Wysoki	(16 - 19)	14	22	44	10,00	14,19	26,19
	(20 - 23)	4	10	9	2,86	6,45	5,36
Bardzo wysoki	(24 - 27)	1	2	1	0,71	1,29	0,60
	(28 - 31)	1	2	1	0,71	1,29	0,60
Razem		140	155	168	100,00	100,00	100,00
Średnia		9,671	11,697	12,458			
Mediana		9	12	13			
Dyspersja		0 - 24	0 - 31	0 - 28			
Odch. stand.		5,168	5,879	5,361			

Źródło: opracowanie własne

W odniesieniu do rozumienia uczniowie kl. IV uzyskali wyniki istotnie niższe niż uczniowie kl. V ($t=3,088$; $p=0,002$) i kl. VI ($t=4,571$; $p<0,001$). Nie ma natomiast różnicy między uczniami kl. V i VI ($t=1,218$; $p=0,224$). Wszystkie trzy grupy były w podobnym stopniu zróżnicowane (wartość F w każdym przypadku istotna na poziomie $p>0,05$).

Mamy więc taki obraz badanych grup uczniów:

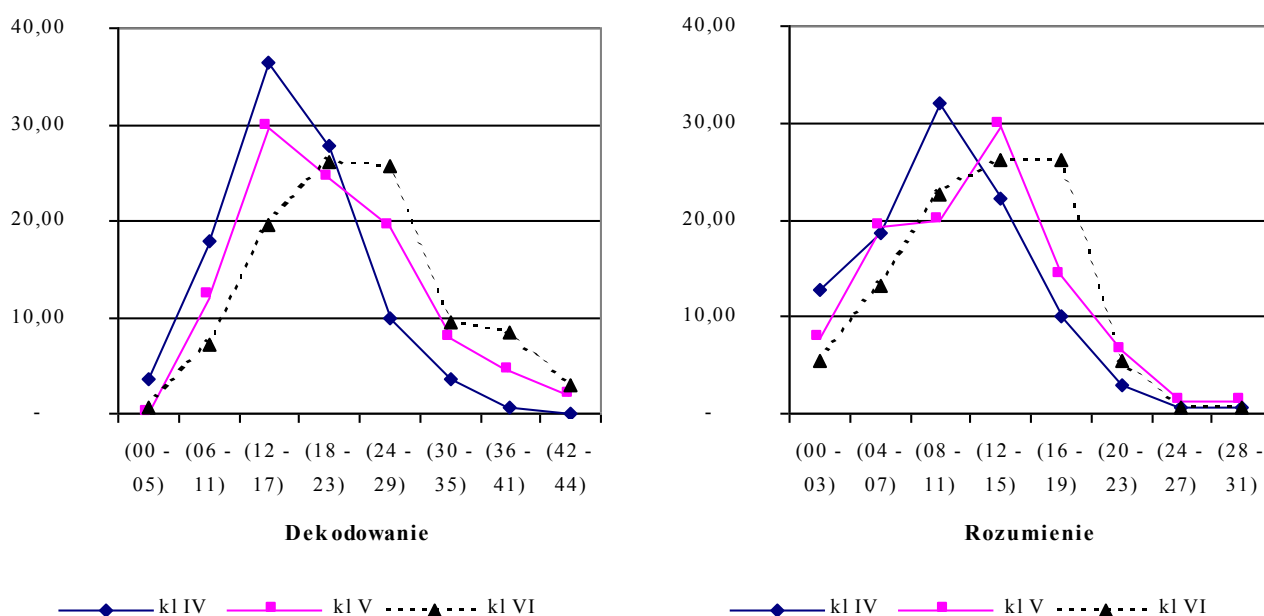
Dekodowanie:

Poziom grupy: IV < V < VI
Zróżnicowanie grupy: IV < V ≈ VI

Rozumienie:

Poziom grupy: IV < V ≈ VI
Zróżnicowanie grupy: IV ≈ V ≈ VI

Oznaczałoby to, iż poziom dekodowania jest wyższy w każdej kolejnej klasie. Rośnie wartość średniej arytmetycznej – odpowiednio: 16, 457 < 20,690 < 23,375 i mediany – odpowiednio: 15 < 19 < 23, ale też uczniowie zaczynają się coraz bardziej od siebie różnić, zwiększa się bowiem dyspersja wyników (dyspersja teoretyczna wynosiła 0-44): (0-36) w kl. IV, (6-42) w kl. V i (1-44) w kl. VI oraz wartość odchylenia standardowego: 6,769 < 8,11 ≈ 8,783. Natomiast poziom rozumienia jest istotnie niższy u uczniów klas IV, a w następnych klasach wyższy, choć nie ma różnic istotnych między kl. V i VI, podobny jest także poziom wewnętrznego zróżnicowania wszystkich trzech porównywanych grup (por.: dane w Tab. 1b – niewielkie różnice wartości średniej arytmetycznej i mediany, podobna dyspersja i wartości odchylenia standardowego). Ilustracją tych tendencji jest Rys. 1.



Rys. 1. Poziom umiejętności czytania w kl. IV, V i VI
Źródło: opracowanie własne

Poziom umiejętności czytania: grupy ryzyka

Ciekawych wniosków dostarcza przeprowadzona łączna analiza poziomu dekodowania i rozumienia u badanych uczniów. Wartości współczynników korelacji r-Pearsona wskazują na podobne, dość silne i wprost proporcjonalne powiązanie obu wymiarów umiejętności czytania w każdej klasie (dla $p=0,05$): kl. IV $r=0,67$; kl. V $r=0,62$; kl. VI $r=0,66$. Rys. 2a, b i c ilustrują rozrzuty otrzymanych wyników kolejno dla kl. IV, V i VI. Jak widać, rozrzut wyników jest największy w klasie V, potem w VI, a najmniejszy w kl. IV.

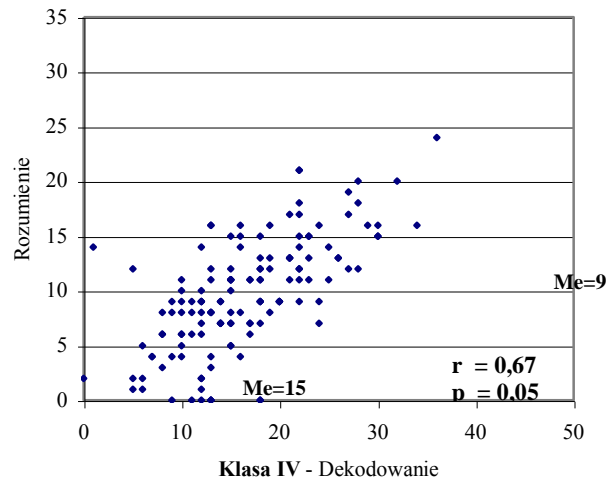
Tab. 2a. Dekodowanie a rozumienie w klasie IV

	dekodowanie X < 15	dekodowanie X > 15	razem
rozumienie X < 9	A 54	B 19	73
rozumienie X > 9	C 17	D 50	87
razem	71	69	140

χ^2 z poprawką Yatesa = 31,10; df=1; p < 0,001

χ^2 McNemary dla A/D i B/C nieistotne

Źródło: opracowanie własne



Rys. 2a. Dekodowanie a rozumienie w kl. IV

Źródło: opracowanie własne

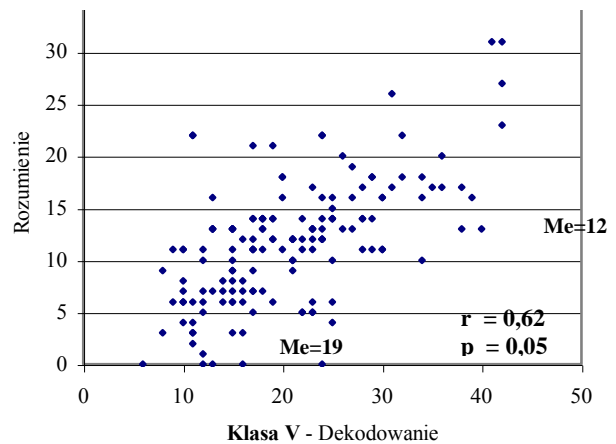
Tab. 2b. Dekodowanie a rozumienie w klasie V

	dekodowanie X < 19	dekodowanie X > 19	razem
rozumienie X < 12	A 57	B 29	86
rozumienie X > 12	C 20	D 49	69
razem	77	78	155

χ^2 z poprawką Yatesa = 19,83; df=1; p < 0,001;

χ^2 McNemary dla A/D i B/C nieistotne

Źródło: opracowanie własne



Rys. 2b. Dekodowanie a rozumienie w kl. V

Źródło: opracowanie własne

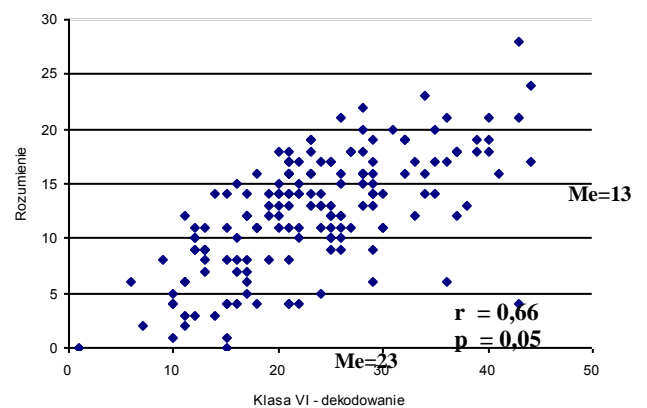
Tab. 2c. Dekodowanie a rozumienie w klasie VI

	dekodowanie X < 23	dekodowanie X > 23	razem
rozumienie X < 13	A 62	B 28	90
rozumienie X > 13	C 28	D 50	78
razem	90	78	168

χ^2 z poprawką Yatesa = 16,98; df=1; p < 0,001

χ^2 McNemary dla A/D i B/C nieistotne

Źródło: opracowanie własne



Rys. 2c. Dekodowanie a rozumienie w kl. VI

Źródło: opracowanie własne

Po podzieleniu każdej badanej grupy wiekowej wg - właściwych dla każdego poziomu wiekowego - wartości mediany dla dekodowania i wartości mediany dla rozumienia uzyskano w każdej klasie cztery grupy dzieci (por. Tab. 2a, b i c). Były to podgrupy następujące:

- A. Dekodowanie < Me oraz Rozumienie < Me czyli grupa „--”
- B. Dekodowanie > Me oraz Rozumienie < Me czyli grupa „+-”
- C. Dekodowanie < Me oraz Rozumienie > Me czyli grupa „-+”
- D. Dekodowanie > Me oraz Rozumienie > Me czyli grupa „++”

	Dekodowanie Średni wynik < mediana	Dekodowanie Średni wynik > mediana
Rozumienie Średni wynik < mediana	A Grupa ryzyka I „--”	B Grupa ryzyka III „+-”
Rozumienie Średni wynik > mediana	C Grupa ryzyka II „-+”	D Grupa pomyślnego rozwoju „++”

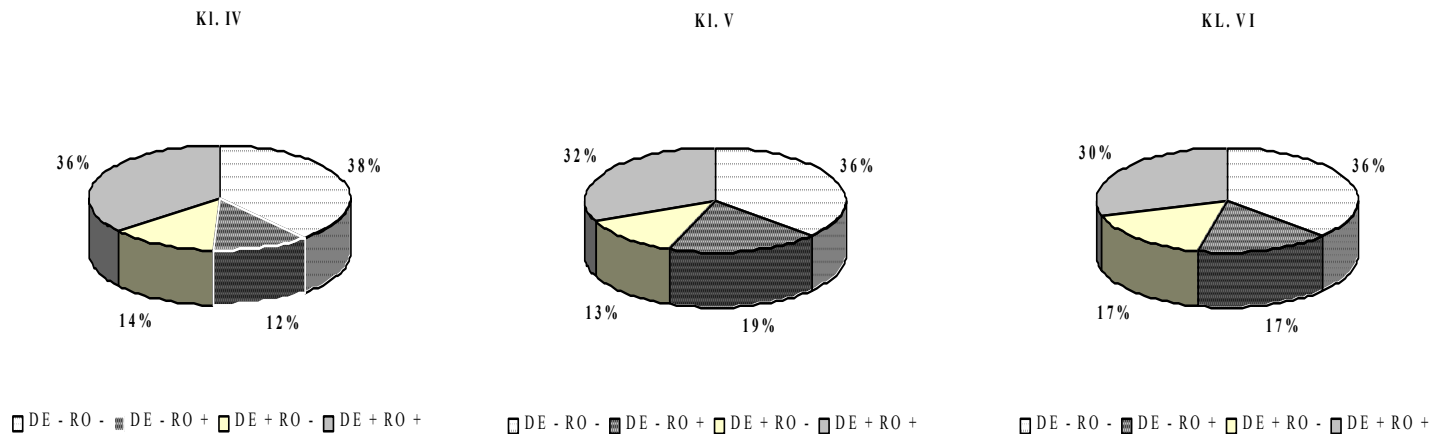
Tab. 3 i Rys. 3 pokazują procent uczniów zaliczonych do wyłonionych w każdej klasie czterech podgrup. Zastosowany test χ^2 pokazał, iż w każdym przypadku istotnie różna jest liczba uczniów zaliczonych do czterech utworzonych klas. Różnica ta dotyczy przede wszystkim liczby uczniów zaliczonych do kategorii A – C oraz B – D. Nieistotne natomiast okazały się różnice w liczbie uczniów zaliczonych dla kategorii A – D oraz B – C.

W każdej z porównywanych klas proporcjonalnie (%) podobna była liczba uczniów zaliczonych do kategorii „grupa ryzyka I” (kategoria A) oraz „grupa bez ryzyka” (kategoria D) - różnice między tymi liczebnościami nie były statystycznie istotne wg testu wartości χ^2 McNemary. Podobnie nieistotne statystycznie wg tego samego testu były różnice między liczbą uczniów zaliczonych do pozostałych dwóch kategorii, tj. „grupa ryzyka II” (kategoria C) i „grupa ryzyka III” (kategoria B) (por. dane pod Tab. 2a, 2b i 2c). Rys. 3 pokazuje te rozkłady dla każdej klasy oddzielnie.

Tab. 3. Procent uczniów w wyodrębnionych grupach ryzyka w każdej klasie

Charakterystyka grupy	Klasa IV	Klasa V	Klasa VI	Grupa ryzyka	Ryzyko trudności szkolnych
A. Dekodowanie ≤ Me; Rozumienie ≤ Me	38	36	36	I	Bardzo wysokie
C. Dekodowanie ≤ Me; Rozumienie > Me	12	19	17	II	Wysokie
B. Dekodowanie > Me; Rozumienie ≤ Me	14	13	17	III	Umiarkowane
D. Dekodowanie > Me; Rozumienie > Me	36	32	30	--	Niskie

Źródło: opracowanie własne



Rys. 3. Procent uczniów w wyodrębnionych grupach ryzyka w każdej klasie

Źródło: opracowanie własne

Musi zastanawiać ta tak podobna liczba uczniów, którzy słabo czytają, i to w obu wymiarach. Nie oznacza to bowiem jedynie tego, iż nie najlepiej opanowali oni tę umiejętność na poziomie nauki elementarnej (to dotyczyłoby uczniów tylko w klasach IV), ale przede wszystkim to, iż umiejętność ta nie jest rozwijana i doskonalona w starszych klasach szkoły podstawowej. Wynikałoby z tego, iż to, czego uczniowie nauczą się w klasach I-III musi im wystarczyć na dalsze lata nauki. A im większy jest zgromadzony wtedy „kapitał” tym lepsze radzenie sobie potem z coraz bardziej komplikującymi się – także pod względem koniecznej do ich rozwiązania umiejętności czytania - zadaniami szkolnymi.

Zatem przeprowadzona analiza pokazuje, iż choć nieznacznie rośnie poziom sprawności dekodowania z klasy na klasę (mediana: 9, 12 i 13) i rozumienia (mediana: 15, 19 i 23), to są to różnice mało istotne, a w każdej klasie stale podobna jest liczba osób słabo czytających (zaliczonych tu do grupy ryzyka I).

Zróżnicowanie przynależności do grup ryzyka w zależności od środowiska

Dokonałiśmy także analizy przynależności uczniów do grup ryzyka z punktu widzenia ich miejsca zamieszkania. Wyniki prezentuje Tab. 4. Jak widać, uczniowie ze szkół warszawskich, i to w każdej klasie, najrzadziej byli zaliczani do grupy ryzyka I, czyli charakteryzującej się zarówno najniższym poziomem dekodowania, jak i rozumienia. W grupie uczniów najmłodszych (kl. IV) w tej grupie najwięcej jest uczniów ze szkół wiejskich (43%) i ze średniego miasta (42%) w stosunku do tylko 23% uczniów szkół warszawskich.

Warto też zwrócić uwagę na ostatnią – czwartą - podgrupę, nazwaną przez nas „grupą pomyślnego rozwoju” (układ „++”). Wśród uczniów kl. IV ponad połowa (58%) to uczniowie

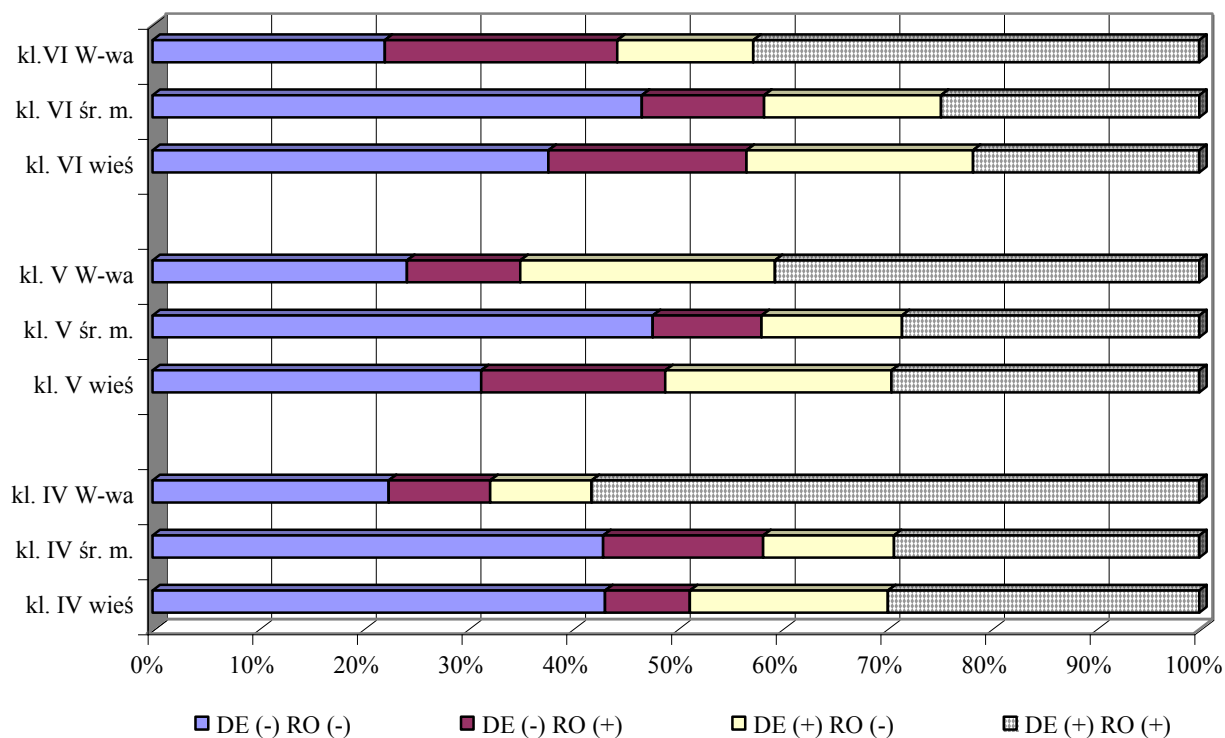
szkół warszawskich, dominują oni także w kl. V (40%) i w kl. VI (43%).

W grupie ryzyka III (wysoki poziom dekodowania, ale niski rozumienia – można mówić tu o niespecyficznym zaniedbaniu edukacyjnym) w kl. IV najwięcej jest uczniów ze szkół wiejskich (19%) w stosunku do 10% uczniów szkół warszawskich i 13 % uczniów szkół ze średniego miasta, podobnie w klasie VI – 22% to dzieci ze szkół wiejskich, 17% ze średniego miasta i już tylko 13% ze szkół warszawskich. Co ciekawe jednak owo edukacyjne zaniedbanie dotyczy także uczniów klas V szkół warszawskich (aż 24%!).

Tab. 4. Poziom dekodowania i rozumienia w kl. IV, V i VI w zależności od środowiska (liczba i % uczniów)

	Przedział w pkt	Układ czynników		Kl. IV			Kl. V			Kl. VI		
				wieś	ś.miasto	W-wa	wieś	ś.miasto	W-wa	wieś	ś.miasto	W-wa
Dekodowanie	00 - 15	-	f	16	31	7	16	32	9	14	36	12
Rozumienie	00 - 09	-	%	43,2	43,1	22,6	31,4	47,8	24,3	37,8	46,8	22,2
Dekodowanie	00 – 15	-	f	3	11	3	9	7	4	7	9	12
Rozumienie	10 - 31	+	%	8,1	15,3	9,7	17,6	10,4	10,8	18,9	11,7	22,2
Dekodowanie	16 - 44	+	f	7	9	3	11	9	9	8	13	7
Rozumienie	00 - 09	-	%	18,9	12,5	9,7	21,6	13,4	24,3	21,6	16,9	13,0
Dekodowanie	16 - 44	+	f	11	21	18	15	19	15	8	19	23
Rozumienie	10 - 31	+	%	29,7	29,2	58,1	29,4	28,4	40,5	21,6	24,7	42,6
Razem	n			37	72	31	51	67	37	37	77	54
Razem	%			100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: opracowanie własne



Rys. 4. Poziom dekodowania i rozumienia w kl. IV, V i VI w zależności od środowiska (% uczniów)

Źródło: opracowanie własne

Analiza wykresów na Rys. 4 pokazuje, iż liczba uczniów w grupie „pomyślnego rozwoju” w szkołach warszawskich jest największa w klasach IV, co może oznaczać, iż w klasach I-III większość z nich dobrze opanowuje umiejętność czytania, i to na znacznie wyższym poziomie niż ich rówieśnicy ze szkół wiejskich i ze średniego miasta (por. szczegółowa analiza w pracy: Brzezińska, 2003a, s. 176-180 i 185). Ta różnica na korzyść uczniów szkół warszawskich jest jednak znacznie mniejsza w klasie V i VI, a to mogłoby oznaczać, iż mimo większego kapitału początkowego uczniowie warszawscy w klasie V i VI podlegają podobnie mało rozwijającej czytanie edukacji, jak i rówieśnicy w innych miejscowościach. Argumentem na rzecz takiego sposobu wyjaśniania – tj. wg hipotezy „zaniedbania edukacyjnego” - byłaby stosunkowo duża liczba uczniów szkół warszawskich, którzy w kl. V zostali zaliczeni do grupy ryzyka III czyli „+ -” (dobre dekodowanie, ale słabe rozumienie) – jest ich aż 24% (na wsi podobnie – 22%, a w średnim mieście tylko 13,4%)

Tej tendencji – zmniejszaniu się dystansu między uczniami w klasach V i VI - nie towarzyszy przeciwna, związana z przynależeniem uczniów do grupy największego ryzyka trudności szkolnych na skutek słabo opanowanej umiejętności czytania (por. Rys. 4 – lewa strona wykresów). Tutaj uczniowie warszawscy na każdym poziomie wiekowym są w wyraźnej mniejszości.

Wnioski

Badania nasze pokazują, po pierwsze, wyraźnie, iż poziom umiejętności czytania uczniów wyższych klas szkoły podstawowej (IV, V i VI) w znacznym stopniu zależy od tego, w jakim środowisku mieszka uczeń i jego rodzina. Uczniowie ze szkół wiejskich i szkół znajdujących się w średnim mieście na każdym badanym poziomie wiekowym znacznie częściej niż ich rówieśnicy ze szkół warszawskich cechowali się niższym poziomem dekodowania i rozumienia i częściej byli zaliczani do grup ryzyka trudności szkolnych. Wyniki te pokazują jednak – choć nie wprost – że nie jest to proste przeciwstawienie miasto – wieś, bowiem uczniowie ze szkół w średnich miastach mają wyniki podobne do uczniów szkół wiejskich, a nie do uczniów szkół warszawskich.

Po drugie, ujawnił się ważny z punktu widzenia kariery szkolnej uczniów nikły przyrost umiejętności czytania między klasą V a VI. Tendencja ta widoczna jest w każdym środowisku, także w szkołach warszawskich.

Po trzecie, do grupy bardzo dużego ryzyka trudności szkolnych powiązanych ze słabo opanowaną umiejętnością czytania należy ok. 40% uczniów szkół wiejskich i ok. 45-50% uczniów ze szkół z miast średniej wielkości. W szkołach warszawskich jest to ok. 22-25%.

Po czwarte, w grupach o bardzo dobrze opanowanej umiejętności czytania jest ok. 30% uczniów ze szkół w mniejszych miejscowościach (wieś i średnie miasto) oraz 40 do prawie 60% w szkołach warszawskich, przy czym ciekawy jest tu wzorzec różnic między poziomami wiekowymi. I tak, w szkołach wiejskich w kl. IV i V prawie 30% uczniów bardzo dobrze opanowało umiejętność czytania, ale w kl. VI jest to już tylko 22 %; w szkołach w średnim mieście mamy podobny choć nieco mniejszy spadek: kl. IV – 29%, kl. V – 28%, a kl. VI – 25%. Wyraźny spadek liczby uczniów w grupie „pomyślnego rozwoju” rejestrujemy także w szkołach warszawskich: kl. IV – 58%, kl. V – 40%, kl. VI – 43%.

W wyjaśnianiu ujawnionych w badaniach tendencji można stawiać hipotezy:

- (1) efektu „siadania” czyli nikłego wzrostu umiejętności czytania w miarę przechodzenia do kolejnych klas jako – być może – rezultat naturalnej tendencji rozwojowej w procesie nabywania mowy pisanej przy słabym zewnętrznym wspomaganium,
- (2) konfliktu między dynamiką okresu dojrzewania a dynamiką procesu edukacji,
- (3) niespecyficznego zaniedbania edukacyjnego, polegającego na nikłym podejmowaniu zadań nastawionych na dalsze (tj. po klasie III) doskonalenie umiejętności czytania,
- (4) specyficznego zaniedbania edukacyjnego, polegającego na nie udzielaniu wsparcia uczniom przejawiającym wyraźne trudności w czytaniu, szczególnie tym z bardzo niskim poziomem umiejętności dekodowania,
- (5) samospełniającego się prorocтва, efektu *halo*, działania stereotypów, a nawet uprzedzeń nauczycieli wobec uczniów, głównie z uwagi na czynnik płci i pochodzenia z określonego środowiska.

Dalszych badań wymaga także kwestia związku poziomu umiejętności czytania dzieci z poziomem wykształcenia ich rodziców (wykształcenia matki, ojca i tzw. poziomu zgodności *vel* niezgodności ich wykształcenia w powiązaniu z tym, czy pracują czy nie oraz wielkością i typem rodziny). Szczegółowe analizy przeprowadzone dotąd na wynikach uczniów klas IV (por.: Brzezińska, 2003a, 2003b) pokazują ciekawe tropy dalszych analiz.

Warto też ukazać tendencje charakterystyczne dla uczniów klas IV-VI na tle wyników uczniów młodszych (z klas I - III) oraz starszych – gimnazjalistów oraz ze szkół ponadgimnazjalnych. Dopiero wtedy będzie można formułować jakieś ogólniejsze wnioski, dotyczące przede wszystkim jakości pracy szkoły w badanym obszarze. Oby nie potwierdziło snujące się we wszystkich dotąd prowadzonych analizach podejrzenie, które można ująć najlapidarniej tak: *jeżeli nie nauczysz się czytać sam z pomocą dorosłych w domu i nie rozwiniesz tego w klasie I, II i III, a dodatkowo jesteś chłopcem i chodzisz do szkoły nie w Warszawie to licz tylko na siebie – pomocy w szkole raczej nie uzyskasz.* Ponadto z badań

Brzezińska, A. (2004). Zróznicowanie poziomu umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych: grupy ryzyka trudności szkolnych. *Forum Oświatowe*, 2 (31), 31-45.

naszych wynika, iż poziom opanowanej umiejętności czytania jest efektem działania nie jakichś pojedynczych czynników, ale złożonego układu czynników tak subiektywnych (nastawienia, oczekiwania nauczyciela, sposób spostrzegania ucznia), jak i obiektywnych (wiek i płeć dziecka).

Literatura

- Bogdanowicz, M., Krasowicz, G. (1996). *Kwestionariusz Objawów Dysleksji u Dorosłych*. Gdańsk-Lublin: Polskie Towarzystwo Dysleksji (Oryginał: Vinegrad, M. (1994). A revised adult dyslexia check list. *Educare*, 48).
- Brzezińska, A. (2003a). Rozwój umiejętności czytania w szkole podstawowej: poziom dekodowania i rozumienia u uczniów klas IV-VI i jego uwarunkowania. *Kolokwia Psychologiczne*, 11, 137-154.
- Brzezińska, A. (2003b). Umiejętność czytania u uczniów klas IV i jej uwarunkowania. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 165-190). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. (2003c). Dzieci z układu ryzyka. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa* (s. 11-37). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A., Rospierska, D., Zysko, A. (2003). Objawy dysleksji u osób dorosłych: wyniki badań pilotażowych. *Forum Oświatowe*, 2 (28), 69-86.
- Kwieciński, Z. (2002). *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*. Toruń-Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Ober, J., Jaśkowska, E., Jaśkowski, P., Ober J. J. (1998). Propozycja nowej metody oceny rozwoju funkcji czytania – test słów i zdań łańcuchowych. *Logopedia*, 25, 81-98.