

# Teorie psychologiczne w praktyce edukacyjnej

SŁAWOMIR JABŁOŃSKI

## Jak czytają i piszą uczniowie klas I-IV szkoły podstawowej?<sup>1</sup>

Problemy w nauce czytania i pisania, a więc w opanowaniu tego podstawowego narzędzia umożliwiającego zdobywanie wiedzy oraz uczestnictwo w kulturze, jakim jest pismo, były już niejednokrotnie przedmiotem rozmaitych badań. Pomimo wielu lat profesjonalnego zainteresowania trudnościami szkolnymi, do dziś w Polsce nie posiadamy narzędzia, służącego rzetelnej diagnozie poziomu rozwoju umiejętności czytania i pisania (por. Brejnak, Zabłocki, 1999, s. 97). Starając się wypełnić ów brak, postanowiłem skonstruować prototyp takiego narzędzia. Celem niniejszego tekstu jest prezentacja wyników badań przeprowadzonych za pomocą eksperymentalnej wersji testu umiejętności czytania i pisania w klasach I-IV szkoły podstawowej oraz sformułowanych na podstawie tych wyników wniosków, dotyczących nauki czytania i pisania w okresie wczesnoszkolnym.

## Stadialny model rozwoju mowy pisanej

Podstawą eksperymentalnej metody wykorzystanej w badaniach był model rozwoju mowy pisanej<sup>2</sup> skonstruowany przeze mnie w wyniku zastosowania wobec umiejętności czytania i pisania koncepcji rozwoju wyższych funkcji psychicznych wybitnego rosyjskiego psychologa Lwa Siemionowicza Wygotskiego (zob. 1971a, s. 148-153; 1971b, s. 200-201, 342 i nast.; 1978, 105-107, 114). W modelu tym nabywanie umiejętności czytania i pisania traktowane jest jako powstawanie nowej funkcji psychicznej, zwanej *mową pisaną*, której rozwój przebiega przez cztery stadia: 1) naturalne, 2) „naiwne”, 3) zewnętrzne i 4) wewnętrzne.

W *stadium naturalnym*, którego koniec przypada około 3 roku życia, dzieci nie rozumieją jeszcze znaczenia pisma i traktują je jak jedną z wielu odmian form graficznych, najczęściej jako rodzaj obrazka czy rysunku. Co za tym idzie, dzieci w naturalnym stadium rozwoju mowy pisanej nie potrafią wyróżnić czytania i pisania jako czynności specyficznych, a nazwy „czytanie” i „pisanie” oznaczają dla nich najwyżej pewne powtarzające się działania.

„*Naiwne*” *stadium* rozwoju mowy pisanej cechuje dzieci, które ulegają złudzeniu, że czytanie i pisanie polega przede wszystkim na wykorzystywaniu pamięci. Gdyby były one w stanie nam o tym powiedzieć, zapewne twierdziłyby, że każdy kształt graficzny utworzony ze znaków pisma

<sup>1</sup> Artykuł powstał na podstawie niepublikowanej rozprawy doktorskiej pt. *Dziecko z dysleksją – epigenetyczne ujęcie procesu nabywania umiejętności czytania i pisania*, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Brzezińskiej w Instytucie Psychologii UAM. Badania empiryczne zostały sfinansowane z grantu indywidualnego KBN nr 5 H01F 030 20.

<sup>2</sup> Szerzej na temat modelu rozwoju mowy pisanej zob. Jabłoński, 2002a, 2002b.

ma przypisaną określoną nazwę. Wystarczy zapamiętać zatem nazwy wszystkich wyrazów, aby nauczyć się czytać i pisać. Dzieci takie są więc już w stanie odróżnić pismo od innych znaków graficznych i czynność pisanie od podobnych czynności, ale w rozpoznawaniu znaczenia pisma wykazują wysokie uzależnienie od graficznych cech samego pisma oraz jego graficznego kontekstu. Z kolei pisanie liter traktują jako kopiowanie układów graficznych, pomimo dobrej umiejętności różnicowania wzrokowego. Ten etap rozwoju mowy pisanej przypada na około 4-5 rok życia.

Po stadium „naiwnym” w rozwoju mowy pisanej około 6-7 roku życia następuje *stadium zewnętrzne*. W trakcie tego stadium dziecko dowiaduje się, samo lub częściej przy pomocy dorosłych, na czym polega prawdziwa relacja między mową ustną a pismem. Odkrywa zatem, że pismo jest graficznym zapisem dźwięków mowy i w końcowym etapie stadium zewnętrznego potrafi głośno czytać teksty pisane oraz zapisywać teksty mówione. Wchodzenie przez większość dzieci w zewnętrzne stadium rozwoju mowy pisanej wiąże się z nauką czytania i pisanie, która ma miejsce w przedszkolu i szkole, chociaż nie jest to regułą. Umiejętność pisanie ze słuchu i głośnego czytania nie stanowią przejawów doskonałego rozwoju mowy pisanej. Jej słabość w opisywanym stadium polega na tym, że dziecko nie jest w stanie zrozumieć tego, co czyta lub pisze, jeżeli nie przełoży formy graficznej na dźwiękową.

Ostatnim stadium w rozwoju mowy pisanej jest *stadium wewnętrzne*. Już od około 8 roku życia dzieci odkrywając znaczenie tekstu, nie korzystają z pośrednictwa dźwięków mowy, a proces czytania i pisanie uzyskuje charakter całkowicie intrapsychiczny: mówimy, że dzieci zaczynają czytać – a ja dodam: i pisać – „po cichu”.

## **Poziom rozwoju mowy pisanej u uczniów klas I-IV szkoły podstawowej – wyniki badań**

Zgodnie z przedstawionym modelem mowa pisana u uczniów pierwszych czterech klas szkoły podstawowej znajduje się w zewnętrznym lub wewnętrznym stadium swojego rozwoju. W zależności od rodzaju stadium czytanie i pisanie powinny, również zgodnie z modelem, charakteryzować cechy wymienione w tabeli 1.

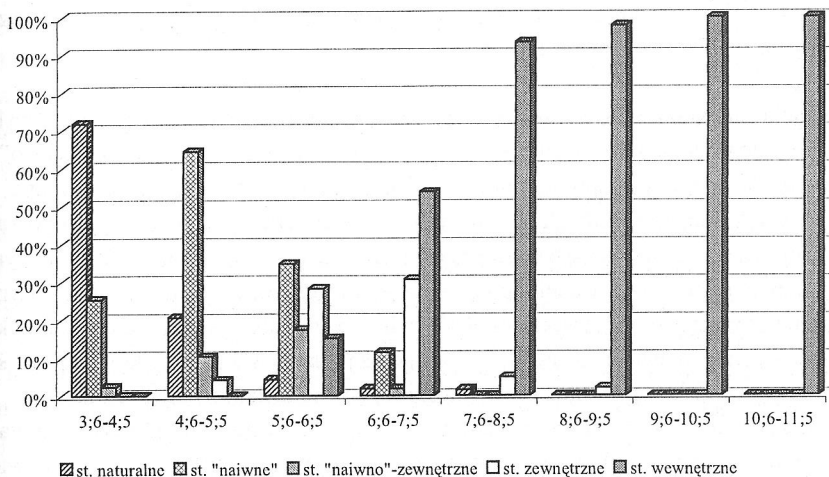
Tab. 1. Wskaźniki zewnętrznego i wewnętrznego stadium rozwoju mowy pisanej

	STADIUM ZEWNĘTRZNE	STADIUM WEWNĘTRZNE
<b>czytanie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wysoka niezależność od graficznych cech kontekstu, w jakim umieszczony jest czytany tekst</li> <li>▪ występowanie czytania pomocniczego, czyli spontanicznie głośne wypowiadanie czytanego tekstu</li> <li>▪ wysoka sprawność w zakresie odtwarzania dźwięków mowy na podstawie tekstu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ czytanie bezgłośne, czyli brak spontanicznie głośnego wypowiadania czytanego tekstu</li> <li>▪ wysoka sprawność w zakresie rozumienia czytanego tekstu</li> <li>▪ szybkie tempo czytania</li> </ul>
<b>pisanie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ wysoka sprawność w zakresie rozpoznawania liter</li> <li>▪ występowanie tzw. „głośnego pisanie”, czyli spontanicznie głośnego wypowiadania zapisywanego tekstu</li> <li>▪ wysoka sprawność w zakresie zapisywania dyktowanego tekstu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ pisanie bezgłośne, czyli brak spontanicznie głośnego wypowiadania zapisywanego tekstu</li> <li>▪ wysoka sprawność w zakresie stosowania reguł gramatyki, składni i logiki w spontanicznie tworzonej treści</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne

Badanie poziomu rozwoju mowy pisanej polegało na poszukiwaniu wskaźników jej określonych stadiów w zachowaniu dzieci podczas czytania i pisania. Procedurze badawczej zostało poddanych w trakcie indywidualnych sesji łącznie 400 dzieci, w tym 220 uczniów klas I-IV dwóch szkół podstawowych w Poznaniu. Badania prowadzono od lutego do maja 2002 roku. Narzędziem badawczym był test składający się z 12 zadań.

Uzyskane wyniki poddano wieloetapowej analizie skupień metodą k-średnich na przypadkach<sup>3</sup>. W wyniku tej analizy każde badane dziecko udało się zaklasyfikować do jednego z pięciu skupień wyodrębnionych ze względu na określony poziom rozwoju mowy pisanej. Skupienie 1 tworzą dzieci, których mowa pisana posiada układ cech zbliżony najbardziej spośród wszystkich skupień do naturalnego stadium rozwoju, skupienie 2 – dzieci z mową pisaną zbliżoną do stadium „naiwnego”, skupienie 2a – dzieci z mową pisaną w stadium przejściowym pomiędzy „naiwnym” a zewnętrznym, skupienie 3 – dzieci z mową pisaną w stadium zewnętrznym, a skupienie 4 – dzieci z mową pisaną w stadium wewnętrznym. Na rys. 1 przedstawiono odsetek dzieci z różnych przedziałów wiekowych zaliczonych do każdego ze skupień. Widać na nim wyraźnie, że kolejne poziomy rozwoju mowy pisanej dominują u coraz starszych dzieci. Zwraca również uwagę fakt, że u uczniów czyli w przedziale wiekowym 7;6-11;5, dominuje stadium wewnętrzne, a dla stadium zewnętrznego trudno jest wskazać charakterystyczny wiek jego występowania.



Źródło: opracowanie własne

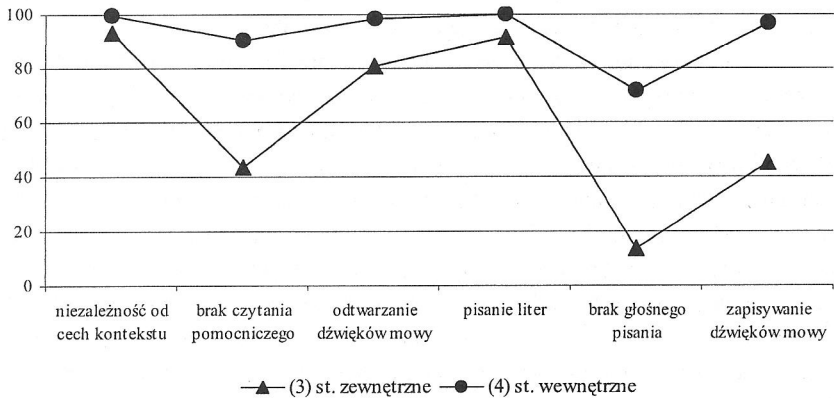
Rys.1. Procentowany udział dzieci z poszczególnych przedziałów wiekowych w wyłonionych skupieniach

Przyjrzyjmy się teraz cechom mowy pisanej u dzieci ze skupienia 3, przypominającej najbardziej stadium zewnętrzne, oraz u dzieci ze skupienia 4, czyli zbliżonej do wewnętrznego stadium rozwoju mowy pisanej. Wartości średnich arytmetycznych uzyskane przez obie grupy dzieci dla zmiennych związanych z zewnętrznym stadium rozwoju mowy pisanej przedstawiono na rysunku 2.

Dzieci ze skupienia 4 uzyskują wysokie (ponad 80%) wartości dla większości zmiennych związanych z wewnętrznym stadium rozwoju mowy pisanej, co nie zaskakuje, ponieważ ich mowa pisana funkcjonuje już na wyższym poziomie. Zwraca jednak uwagę nieco obniżony w stosunku do

<sup>3</sup> Korzystano z gotowego pakietu statystycznego STATISTICA.

pozostałych wyników poziom zmiennej „brak głośnego pisania”, świadczący o niedoskonałości techniki pisania, która w pewnym zakresie ciągle wymaga jeszcze przekładania zapisywanego tekstu na postać dźwiękową.



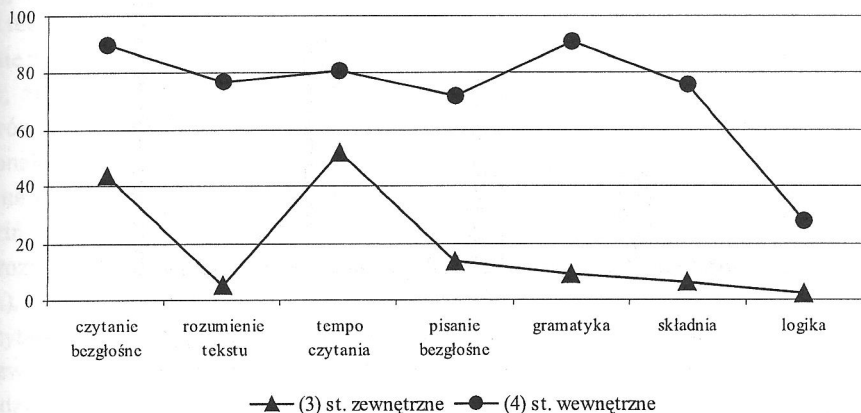
Źródło: opracowanie własne

Rys. 2. Wartość średnich arytmetycznych uzyskane w skupieniach 3 i 4 dla zmiennych związanych z zewnętrznym stadium rozwoju mowy pisanej

W przypadku skupienia 3 obserwujemy charakterystyczne dla stadium zewnętrznego wskaźniki (por. tab. 1): duże (ponad 80%) natężenie zmiennych „niezależność od cech kontekstu”, „odtwarzanie dźwięków mowy” i „pisanie liter” oraz małe (poniżej 20%) natężenie zmiennej „brak głośnego pisania”. Wartości średnich dla dwóch zmiennych odbiegają nieco od oczekiwanych. Dzieci ze skupienia 3 posługują się bardziej zaawansowaną techniką czytania niż by to wynikało z poziomu rozwoju ich mowy pisanej – poziom umiejętności tzw. czytania „po cichu” (zmienna „brak czytania pomocniczego”) jest bliski 50%. Jednocześnie obserwujemy u nich zaskakująco niską wartość średniej (niewiele ponad 40%) dla zmiennej „zapisywanie dźwięków mowy”, świadcząca o stosunkowo niskim poziomie umiejętności zapisywania dyktowanego tekstu.

Zmienne związane z wewnętrznym stadium rozwoju mowy pisanej i przedstawia wartości średnich arytmetycznych uzyskane w skupieniach 3 i 4 dla tych zmiennych zaprezentowano na rysunku 3. Zgodnie z modelem rozwoju mowy pisanej, dzieci znajdujące się w stadium zewnętrznym powinny uzyskać niskie wyniki dla zmiennych wymienionych na rys. 3; rzeczywiście, dla większości zmiennych wartości średnich uzyskane w skupieniu 3 wynoszą poniżej 20%. Na tym tle zwraca uwagę stosunkowo duże natężenie zmiennej „czytanie bezgłośne” (ponad 40%) i zmiennej „tempo czytania” (blisko 60%). Potwierdzają one, że dzieci ze skupienia 3 cechuje wyższy niż oczekiwany (zob. wyżej) poziom techniki czytania, ujawniający się w tym przypadku dosyć dużą sprawnością tzw. czytania „po cichu” oraz relatywnie szybkim tempem czytania.

W skupieniu 4 (por. rys. 3) uzyskano dla prawie wszystkich wskaźników wewnętrznego stadium rozwoju mowy pisanej (por. tab. 1) wysokie wartości średnich (ponad 70%). Zwraca uwagę małe (niecałe 30%) natężenie zmiennej logika, świadczące o niskim poziomie rozwoju umiejętności uwzględniania relacji logicznych wewnątrz i pomiędzy zdaniem w tekstach tworzonych samodzielnie przez uczniów ze skupienia 4. Warto również zaznaczyć, że najniższe



Źródło: opracowanie własne

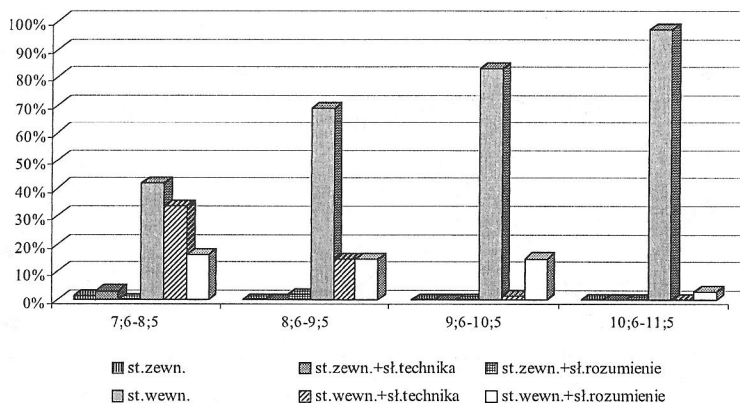
Rys. 3. Wartość średnich arytmetycznych uzyskane w skupieniach 3 i 4 dla zmiennych związanych z wewnętrznym stadium rozwoju mowy pisanej

z pozostałych zmiennych wartości średnich uzyskano dla „rozumienia tekstu” oraz „pisania bezgłośnego”, co może świadczyć o otrzymaniu przez część dzieci ze skupienia 4 niskich wyników w zakresie tych zmiennych.

Ponieważ dotychczasowa analiza wyników nie wykazała dużego zróżnicowania w zakresie rozwoju mowy pisanej u uczniów (znakomita większość z nich wykazuje cechy stadium wewnętrznego – zob. wyżej), wyniki przeprowadzonej analizy skupień poddano bardziej szczegółowej interpretacji, wyłaniając tym razem 12 kategorii osób badanych ze względu na określony poziom rozwoju mowy pisanej. Na rysunku 4 uwzględniono tylko te 6 z 12 kategorii, do których zaliczono badanych uczniów, czyli: 1) dzieci w stadium zewnętrznym, 2) dzieci w stadium zewnętrznym o słabej technice czytania i pisania, 3) dzieci w stadium zewnętrznym ze słabą umiejętnością rozumienia tekstu, 4) dzieci w stadium wewnętrznym, 5) dzieci w stadium wewnętrznym o słabej technice czytania i pisania i 6) dzieci w stadium wewnętrznym ze słabą umiejętnością rozumienia tekstu.

Jak pokazano na rys. 4, najliczniej reprezentowane są wśród badanych dzieci z klas I-IV szkoły podstawowej 3 ostatnie kategorie. Najwięcej uczniów w każdym przedziale wiekowym, podobnie jak to już zauważono wyżej (zob. rys. 1), cechuje mowa pisana w stadium wewnętrznym. Obok tej grupy pojawia się także inna, której liczebność jest największa w klasie I (33,9% dzieci w wieku 7;6-8;5) i II (14,6% dzieci w wieku 8;6-9;5). Dzieci te spośród wszystkich ujawniających cechy wewnętrznego stadium rozwoju mowy pisanej wypadają najslabiej w zakresie stosowania „bezgłośnej” techniki czytania i pisania oraz wykazują najwolniejsze tempo czytania. Grupa ta znajduje się zatem w stadium wewnętrznym i jednocześnie ujawnia stosowanie słabej, jak na to stadium, techniki czytania i pisania – stąd nazwa grupy „stadium wewnętrzne + słaba technika”.

Liczebność kolejnej grupy dzieci wykazuje dużą stałość w przedziałach wiekowych. Wynosi ona 16,1% dla dzieci w wieku 7;6-8;5, 14,6% dla dzieci w wieku 8;6-9;5, 15,0% dla dzieci w wieku 9;6-10;5 i 3,1% dla dzieci w wieku 10;6-11;5. Grupę tę tworzą dzieci, których mowa pisana znajduje się, co prawda, w wewnętrznym stadium rozwoju, ale jednocześnie ce-



Źródło: opracowanie własne

Rys. 4. Procentowy udział poszczególnych przedziałów wiekowych w wyłonionych kategoriach

chuje je stosunkowo niski poziom rozumienia tekstu czytanego i umiejętności stosowania reguł składniowych w samodzielnie pisanym tekście (albo niski poziom rozumienia samodzielnie pisanego tekstu) – stąd nazwa grupy „stadium wewnętrzne + słabe rozumienie”.

Podsumowując można stwierdzić, że w wyniku głębszej analizy uzyskanych wyników ustalono, iż część dzieci z wewnętrznym stadiem rozwoju mowy pisanej uzyskuje relatywnie niskie wyniki w zakresie niektórych zmiennych (co sugerowano wyżej), wskazujące albo na słabe opanowanie techniki czytania i pisania, albo na obniżenie zdolności rozumienia pisanego lub czytanego tekstu.

## Wnioski

Przedstawione wyżej wyniki badań uczniów klas I-IV szkoły podstawowej pozwalają wysnuć kilka istotnych wniosków dotyczących nauczania dzieci czytania i pisania. Po pierwsze, w całej grupie uczniów dominują dzieci w wewnętrznym stadiu rozwoju mowy pisanej. Pozwala to przypuszczać, że dzieci poznają tajniki pisma albo w pierwszym półroczu I klasy (badania uczniów prowadzono głównie w lutym i marcu), albo jeszcze w przedszkolu. Po drugie, w grupie dzieci od 3;6 do 11;5 trudno wskazać przedział wiekowy, w którym wyraźnie przeważają dzieci z zewnętrznym stadiem rozwoju mowy pisanej. A jest to, jak pamiętamy, stadium, w którym dziecko odkrywa i zaczyna rozumieć związek pisma z mową. Zestawienie tych dwóch spostrzeżeń rodzi pytanie: kiedy więc dzieci są uczone tego, w jaki sposób dźwięki mowy łączą się z pismem? Oczywiście, można to łatwo stwierdzić analizując program wychowania przedszkolnego lub program szkolny. Chodzi jednak o coś innego, o określenie momentu, w którym dzieci dysponują już pewną umiejętnością. Uzyskane wyniki badań pokazują, że to najważniejsze w opanowywaniu podstaw umiejętności posługiwania się pismem stadium „rozmywa” się pomiędzy najstarszą grupą przedszkolną a I klasą szkoły podstawowej. Można przypuszczać, że powodem takiej sytuacji jest albo zbyt mała efektywność procesu nauczania, albo większość dzieci rzeczywiście bardzo szybko (przez pięć miesięcy) opanowuje zasadę pisma. Wystarczy jednak przypomnieć, że w klasach pierwszych ponad 30%, a w klasach drugich blisko 15% dzieci ma problemy w sprawnym posługiwaniu się techniką czytania i pisania, by odrzucić wariant drugi. Zatem konieczne jest bardziej uważne podejście do nauki czytania i pisania w przedszkolu i w szkole.

Trzeci wniosek dotyczy dysproporcji w umiejętności czytania i pisania, która wyraźnie

wystąpiła w badanej grupie. Przypomnę, że dzieci ze skupienia 3 cechuje bardziej zaawansowana technika czytania niż by to wynikało z poziomu rozwoju ich mowy pisanej, przy jednocześnie niskim poziomie umiejętności zapisywania dyktowanego tekstu. Można nawet powiedzieć, że są one „przetrenowane” w zakresie czytania. Z kolei dzieci ze skupienia 4, w porównaniu z bardzo dobrze już rozwiniętą umiejętnością czytania, wykazują pewną niedoskonałość techniki pisania. W literaturze przedmiotu nieczęsto, ale jednak, wskazuje się nie tylko na konieczność łącznego traktowania czytania i pisania (por. Wygotski, 1971b, s. 344 i nast.; Brzezińska, 1992, s. 138-143; Wadsworth, 1998, s. 193), lecz także na relację wzajemnej stymulacji rozwoju pomiędzy czytaniem a pisaniem (np. Frith, 1985, cyt. za: Clark i in., 1995, s. 12 i nast.). Położenie większego nacisku na stymulowanie rozwoju umiejętności pisania podczas nauki czytania i pisania w przedszkolach oraz szkołach wydaje się wobec powyższego uzasadnione.

Czwarta, ostatnia uwaga odnosi się do problemów z rozumieniem występujących u badanych dzieci. W skupieniu 4 stwierdzono niski poziom uwzględniania relacji logicznych w spontanicznych wypowiedziach pisemnych, a wśród uczniów klas I-III aż 15% cechuje słaby poziom rozumienia czytanych i zapisywanych tekstów. Fakt istnienia wśród badanych osób grupy dzieci o obniżonej w stosunku do rówieśników umiejętności rozumienia informacji zawartych w tekstach pozwala wysunąć wniosek o konieczności stosowania całościowej, a więc obejmującej nie tylko aspekt techniczny, ale i aspekt rozumienia, nauki czytania i pisania.

Zaprezentowane tutaj badania przeprowadzono w zaledwie trzech poznańskich przedszkolach i dwóch szkołach podstawowych. Nie można zatem uzyskanych wyników uogólnić na całą populację dzieci w Polsce. Istnieją jednak przesłanki, by przedstawione wyżej wnioski zostały potraktowane poważnie w każdym zakątku naszego kraju. Otóż – jak relacjonuje E. Arciszewska na podstawie przeprowadzonych przez siebie w 2000 roku badań – w Polsce w ciągu ostatnich trzydziestu lat niewiele się zmieniło w zakresie metod nauki czytania i pisania. W większości polskich przedszkoli realizowany jest ten sam program oparty na założeniach *Programu wychowania w przedszkolu* z 1977 roku. Myślę, że w tej sytuacji trudno się spodziewać, aby w szkołach podstawowych nauczanie czytania i pisania przebiegało w mniej zunifikowany sposób. Tak więc wyniki przedstawionych badań można nawet uznać nie bez racji za diagnozę efektywności działań edukacyjnych prowadzonych w Polsce przez przedszkola i szkoły podstawowe w zakresie kształtowania umiejętności czytania i pisania.

## Literatura

- Arciszewska E. (2000): *Związek między metodami nauczania a poziomem umiejętności czytelnich dzieci sześciolletnich*. Wydział Pedagogiczny UW (praca doktorska – maszynopis niepublikowany). Warszawa.
- Brejnak W., Zabłocki, K. J. (1999): *Dysleksja w teorii i praktyce*. Warszawski Oddział Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Oddział Terenowy nr 1. Warszawa.
- Brzezińska A. (1992): *Umiejętność czytania i pisania*. W: A. Brzezińska, M. Burtowy, *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej* (s. 131-150). Wydawnictwo Naukowe UAM. Poznań.
- Clark D. B., Uhry, J. K. (1995): *Dyslexia. Theory and practice of remedial instruction*. York Press. Baltimore.
- Jabłoński S. (2002a): *Rozwój umiejętności czytania i pisania jako historia operacji znakowej*. W: B. Kaja (red.), *Psychostymulacja, psychokorekcja, wspomaganie rozwoju* (tom 4, s. 132-152), Wydawnictwo ABKW. Bydgoszcz.
- Jabłoński S. (2002b): *Written speech development – a cultural-historical approach to the process of reading and writing ability acquisition*. *Psychology of Language and Communication*, 6 (2), 53-64.
- Wadsworth B. J. (1998): *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. WSiP. Warszawa.
- Wygotski L. S. (1971a): *Historia rozwoju wyższych funkcji psychicznych*. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 18-158). PWN. Warszawa.
- Wygotski L. S. (1971b): *Myślenie i mowa*. W: L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne* (s. 159-488). PWN. Warszawa.
- Wygotski L. S. (1978): *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. PWN. Warszawa.