

# Doświadczenia i propozycje

---

SŁAWOMIR JABŁOŃSKI

## Poziom umiejętności czytania i pisania jako wskaźnik zdrowia społecznego

Spółeczeństwo, by być zdrowe, potrzebuje „części” będących w synergicznych relacjach ze sobą. Dzięki temu możliwe jest łatwe tworzenie wolnych zasobów przez ułożenie elementów składowych tak, aby uzupełniały lub stymulowały każdy z tych elementów z osobna (Woźniak, 2004). „Części”, decydujące o bezpieczeństwie zdrowotnym społeczeństwa, to 1) zasoby (ludzie, zdolności i umiejętności jednostek, sieć powiązań społecznych, możliwości materialno-organizacyjne), 2) zaplecze instytucjonalne oraz 3) możliwość i szybkość ich uruchamiania w sytuacjach krytycznych (por. Woźniak, 2004). Będę starał się wykazać, że umiejętność czytania i pisania może być traktowana jako element składowy procesu budowania zdrowia społecznego. Umiejętność ta jest bowiem ważnym zasobem człowieka oraz podstawą innych jego zdolności i umiejętności, a jej rozwijanie wymaga sprawności instytucjonalnej społeczeństwa.

### Umiejętność czytania i pisania jako ważny zasób społeczny

Znamy co najmniej kilka powodów, aby traktować umiejętność czytania i pisania jako ważny zasób społeczeństwa. Nikogo chyba nie trzeba przekonywać, że posługiwanie się pismem to podstawowe narzędzie, w które powinien być wyposażony uczeń, aby realizować kolejne etapy nauczania szkolnego i przygotowywać się w ten sposób do dorosłego życia.

Po pierwsze, umiejętność czytania i pisania jest zasobem umożliwiającym opanowanie podstawowych kompetencji, niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie.

Po drugie, czytanie i pisanie są narzędziami samodzielnego poszerzania wiedzy i umiejętności, zgodnie z indywidualnymi zainteresowaniami jednostki – poza sytuacją kierowanego uczenia się. Stanowią zatem podstawowe narzędzie samodoskonalenia.

Po trzecie, pismo to jedna z podstawowych – obok mowy – form komunikacji międzyludzkiej (por. Brzezińska, 1992) umożliwiająca przekazywanie informacji niezależnie od czasu i przestrzeni. W obecnych warunkach traci ona nieco na znaczeniu, ponieważ rozbudowane teksty pisane zastępowane są krótkimi, hasłowymi komunikatami lub też piktogramami (szczególnie w środkach komunikacji elektronicznej i mass mediach). Warto jednak pamiętać, że w przypadku informacji aluzyjnych, korzystających z metafor

lub z tzw. przekazu „między wierszami” ich prawidłowe zrozumienie możliwe jest często tylko dzięki wiedzy nabytej wcześniej z wykorzystaniem umiejętności czytania i pisania oraz dzięki treningowi w posługiwaniu się tekstami pisanymi. Jedynie człowiek biegły w czytaniu i pisaniu będzie w stanie rozumieć „w pół wyrazu” przekaz pisany, tak jak jedynie osoba sprawnie mówiąca może rozumieć się z kimś „w pół słowa”.

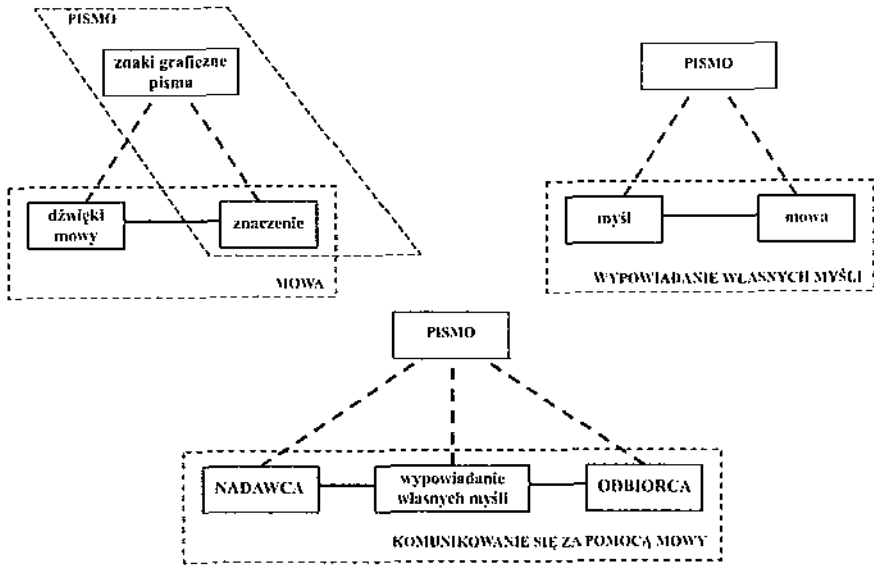
Po czwarte, dzięki rozwojowi technik obrazowania pracy mózgu można dziś również powiedzieć, że nauka czytania i pisania stymuluje jego rozwój. Posługiwanie się pismem wymaga od mózgu jednoczesnej i skoordynowanej aktywizacji komórek z wielu różnych okolic układu nerwowego, ponieważ konieczne jest jednoczesne działanie systemów odpowiedzialnych za procesy spostrzegania, pamięci, uwagi, myślenia itp. Czytanie i pisanie należą do najbardziej złożonych działań, które wykonuje dziecko. W ich przebieg zaangażowane są różnorodne czynności: a) sensoryczne (wzrokowe, słuchowe i kinestetyczne), b) motoryczne (ruchowo-artykulacyjne przy głośnym czytaniu, manualne przy pisaniu), c) poznawczo-pamięciowe, d) myślowe (por. Brzezińska, 1992). W rozwoju dziecka przed okresem szkolnym trudno znaleźć zadania, które wymagałyby zintegrowania aktywności tak wielu złożonych struktur mózgowych (Jabłoński, 2003b). Z fizjologicznego punktu widzenia nauka czytania i pisania prowadzi prawdopodobnie do przeorganizowania połączeń wewnątrzkorowych (zob. Kossut, 1994). Powyższą hipotezę potwierdzają wyniki badania aktywności mózgu u dzieci pierwszych klas szkoły podstawowej podczas treningu czytania (Shaywitz, Shaywitz, 2004). Nabywanie umiejętności posługiwania się pismem należy więc uznać za czynnik wzrostu poziomu integracji w funkcjonowaniu struktur mózgowych.

Po piąte, nauka czytania i pisania stymuluje rozwój systemu psychicznego i prowadzi do uzyskania przez dziecko w wieku szkolnym kontroli nad kolejnymi rodzajami procesów psychicznych. Według Wygotskiego (2006, s. 57), „dzięki znakom kształtuje się zupełnie nowe psychiczne pole działania, prowadzące następnie do formowania się zamiaru i działalności ukierunkowanej na cel i przedtem zaplanowanej (podkr. – L. S. W.)”. Umożliwiają one bowiem rozbitcie bezpośredniego związku pola sensorycznego z systemem ruchowym, a w konsekwencji zastąpienie bezpośrednich zewnętrznych reakcji ruchowych wstępną analizą, realizowaną za pomocą wyższych systemów psychicznych (np. mowy), (por. tamże, s. 53). Tak więc nowe psychiczne pole działania nie jest ograniczone tylko do faktów występujących w teraźniejszości, ale formuje ono szkic sytuacyjny przyszłych działań i w ten sposób tworzy działanie swobodne, niezależne od danej bezpośrednio sytuacji (tamże, s. 58). Można więc powiedzieć, że znaki pozwalają ludziom uzyskiwać kontrolę nad własnym zachowaniem, czyniąc je dowolnym, czyli podlegającym ich woli (por. tamże, s. 58), dzięki możliwości symbolicznego odnoszenia się do rzeczywistości.

Korzystanie z pisma jako systemu znaków stwarza nowe psychiczne pole działania przede wszystkim między dźwiękami mowy a niesionymi przez nie znaczeniami, a tym samym pozwala zdystansować się wobec mowy (zob. rys. 1). Reprezentując mowę, pismo umożliwia odnoszenie się do niej bez konieczności mówienia i może być narzędziem analizy jej struktury dźwiękowej, gramatycznej i składniowej. Użytkiwany za pośrednictwem pisma dystans wobec języka pozwala nie tylko sprawniej manipulować jego formą (i na przykład tworzyć poezję lub używać celowo wielo-

znaczących sformułowań), ale także zauważyć, że istnieje kategoria zjawisk trudnych bądź niemożliwych do opisu słowami (Jabłoński, 2003b).

Dzięki swemu znakowemu charakterowi pismo umożliwia również stworzenie psychicznej przestrzeni działania między myślą a mową, pozwalając człowiekowi opowiadać, czyli poddać kontroli woli, czynność przekładania myśli na słowa (zob. rys. 1). Inaczej mówiąc, pismo jako znak „rozrywa” bezpośredni związek między myśleniem a mówieniem, dzięki czemu człowiek uzyskuje dostęp do swoich myśli poza sytuacją wypowiedzania ich (np. gdy notuje własne pomysły) (Jabłoński, 2003b).



Rys. 1. Pismo jako upośrednienie mowy oraz procesów wypowiedzania własnych myśli i komunikowania się za pomocą mowy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Jabłoński, 2003b

I w końcu pismo jest także środkiem pośredniczącym w procesie komunikowania się za pomocą mowy, a więc narzędziem uzyskiwania dystansu nie tylko wobec mowy i myślenia, ale także wobec odbiorcy i nadawcy komunikatów, sytuacji komunikacji w ogóle czy kontekstu tej sytuacji (zob. rys. 1). Korzystając z pisma, nadawca stwarza nową psychiczną przestrzeń działania pomiędzy sobą, procesem wyrażania własnych myśli a odbiorcą, poza sytuacją rzeczywistego kontaktu z rozmówcą. Może więc spokojnie i bez pośpiechu rozważyć z jednej strony, w jakiej formie najlepiej wyrazić własne myśli, a z drugiej, jak to zrobić, aby odbiorca jego wypowiedzi zrozumiał je w sposób, o który chodzi nadawcy (Jabłoński, 2003b).

W podsumowaniu wypada zaliczyć umiejętność czytania i pisanie do tej grupy kompetencji, których jakość decyduje o zakresie zadań możliwych do realizacji przez jednostkę i stopniu jej potencjalnego udziału w teraźniejszym życiu społeczności, a także o dostępności różnych ścieżek rozwoju osobistego i zawodowego<sup>1</sup>. Można

<sup>1</sup> Na związek niskiego poziomu kompetencji w czytaniu z wykluczeniem społecznym zwraca uwagę od wielu lat Zbigniew Kwieciński (np. 2002).

więc przyjąć, że badając poziom umiejętności posługiwania się pismem określamy nie tylko aktualną jakość jednego z ważnych zasobów społecznych, ale również szacujemy potencjał do rozwoju społeczeństwa w przyszłości.

## **Zaplecze instytucjonalne procesu kształcenia umiejętności posługiwania się pismem**

Nauka czytania i pisania jako proces tworzenia zarówno ważnego samego w sobie zasobu społeczeństwa, jak i podstaw do rozwoju innych ważnych kompetencji jednostek powinna być przedmiotem troski ogółu. Spodziewamy się, że zdrowe społeczeństwo będzie za pomocą swych instytucji podejmować racjonalne działania zmierzające do pełnego rozwoju umiejętności posługiwania się pismem u wszystkich jednostek, które je tworzą. Jeśli wymóg racjonalności w działaniu zdefiniujemy bardzo prosto jako skuteczne dążenie do obranego celu potwierdzone obiektywnymi rezultatami (zob. Wiliński, 1996), to oznaczać musi: 1) realizację programów nauki czytania i pisania (obranego celu) przygotowanych na podstawie 2) rzetelnej diagnozy kompetencji wyjściowych (jako warunek oceny skuteczności) i 3) weryfikowanych zgodnie z rzetelną diagnozą kompetencji (a więc procesu rejestracji i oceny obiektywnych rezultatów) rozwiniętych w wyniku nauczania.

Programy nauki czytania i pisania z psychologicznego punktu widzenia powinny opierać się na trzech rodzajach wiedzy:

- o dojrzałym kształcie umiejętności posługiwania się pismem. Na podstawie tej wiedzy nauczyciele i inne osoby zajmujące się dzieckiem są w stanie od początku nauki stymulować rozwój wszystkich aspektów czytania i pisania. Niewskazane jest bowiem doskonalenie tylko jednego lub kilku z nich podczas każdego etapu pracy. Dlatego, na przykład, podczas nauki czytania i pisania obok technicznych ćwiczeń zawsze powinno mieć miejsce wzbudzanie odpowiedniego motywu i celu – *dlaczego oraz po co czytam i piszę?*;

- o typowej drodze rozwoju kształtowanej umiejętności. Chodzi o to, by szkolni opiekunowie dziecka byli w stanie określić, w jakim stadium procesu nabywania czytania i pisania znajduje się dziecko oraz odpowiednio do niego dostosowali własne oddziaływania;

- o związkach metod nauki czytania i pisania z rodzajem kształtowanych w efekcie ich stosowania strategii realizacji tych czynności. Korzystanie z każdej metody powinna więc poprzedzić jej dokładna analiza pod względem rodzaju aktywności psychicznej ucznia, którą uruchamia (por. Jabłoński, 2001).

Z kolei rzetelna diagnoza kompetencji wyjściowych przed podjęciem kształcenia umiejętności posługiwania się pismem powinna obejmować jednocześnie ocenę poziomu rozwojowego, podatności na nauczanie oraz technik czytania i pisania samodzielnie wykształconych przez dziecko. Najlepiej by w tym celu, jak również do oceny kompetencji rozwiniętych w wyniku nauczania, wykorzystywane były wysokiej jakości narzędzia diagnostyczne (np. testy psychologiczne o dobrych właściwościach psychometrycznych).

## Sytuacje krytyczne w kształceniu umiejętności czytania i pisania

Sytuacje krytyczne w kształceniu umiejętności czytania i pisania można określić jako te, w których poziom kompetencji rozwiniętych w wyniku nauczania nie jest zgodny z oczekiwanym. Społeczeństwa o wysokim poziomie bezpieczeństwa zdrowotnego powinny być w stanie szybko rozpoznawać i likwidować takie sytuacje dzięki odpowiedniemu wykorzystaniu swoich zasobów oraz zaplecza instytucjonalnego (por. Woźniak, 2004). Warunkami zdrowego reagowania w sytuacjach krytycznych dla kształcenia umiejętności posługiwania się pismem są: 1) monitorowanie poziomu czytania i pisania oraz 2) posiadanie procedur likwidowania rozbieżności oczekiwanego i rzeczywistego poziomu tych kompetencji. Dobry przykład budowania gotowości instytucji do rozwiązywania problemu niskiego poziomu umiejętności czytania i pisania zawiera dokument pt. *No Child Left Behind Act of 2001*, który wszedł w życie z początkiem 2002 roku w USA. Tabela 1 przedstawia wybrane założenia systemu finansowania programów podnoszących poziom kompetencji w czytaniu u uczniów zawarte w części pod znamienym tytułem *Reading First*. Warto zwrócić uwagę, że w przywołanym dokumencie położono nacisk na: 1) przygotowanie instrumentarium opartego na wynikach rzetelnych badań naukowych (programy nauczania, narzędzia diagnostyczne, metody prewencji i rewalidacji), 2) odpowiednie przygotowanie zaangażowanych osób (nauczyciele i rodzice) oraz 3) przygotowanie instytucji (zakres współpracy i koordynacji działań, procedury finansowania i ewaluacji).

## Od teorii do praktyki, czyli jak jest u nas z tym zdrowiem

Spodziewanym owocem powyższych rozważań jest pytanie o to, jaki jest poziom zdrowia społecznego w naszym kraju. Jeżeli przekonałem Czytelnika, że poziom umiejętności czytania i pisania może być wskaźnikiem tego zdrowia, to pytanie brzmić będzie bardziej konkretnie: w jakim stopniu dbamy o rozwój umiejętności posługiwania się pismem, a co za tym idzie o wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci, o podnoszenie poziomu umiejętności komunikacyjnych obywateli i poszerzanie u nich zakresu świadomości własnych działań, o tworzenie każdemu Polakowi warunków sprzyjających dokonywaniu wyboru ścieżki rozwoju osobistego i zawodowego spośród maksymalnie szerokiej oferty? Przedstawiam refleksje przybliżające do odpowiedzi na postawione pytanie.

## Jakość nauczania czytania i pisania

W Polsce nie ma systemu monitorowania ani poziomu umiejętności czytania i pisania u dzieci, ani jakości nauczania czytania i pisania. Wszelkie dane w tym zakresie pochodzą z badań naukowych, których autorzy spontanicznie, z racji własnych zainteresowań zajęli się omawianą problematyką. Odwołam się do czterech zrealizowanych w ostatnich latach projektów.

W II semestrze roku szkolnego 2001/02 na terenie Poznania przeprowadzono indywidualne badania poziomu umiejętności czytania i pisania u 400 dzieci w wieku 3;6-11;5 z trzech przedszkoli (180 badanych) i dwóch szkół podstawowych (220 badanych). Na

Tabela 1. Wybrane założenia programu *Reading First*

główne cele programu	<p>Zapewnienie wsparcia stanowym urządzą oświatowym w:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- przygotowaniu na podstawie wyników badań naukowych programów nauki czytania dla dzieci z klas 0-3<sup>2</sup> gwarantujących opanowanie umiejętności czytania na poziomie wymaganym w danej klasie lub wyższym nie później niż do końca klasy 3,</li> <li>- przygotowaniu nauczycieli poprzez stymulowanie ich rozwoju w taki sposób, aby potrafili rozpoznawać u uczniów specyficzne trudności w czytaniu oraz udzielać im skutecznej pomocy,</li> <li>- doborze i stosowaniu metod przesiewowych i diagnostycznych oraz narzędzi oceny poziomu realizacji zadań szkolnych służących ocenie postępów uczniów w zakresie czytania,</li> <li>- doborze i tworzeniu wartościowych materiałów edukacyjnych, programów, systemów i strategii nauczania, w których wykorzystywane są metody zapobiegające lub zmniejszające zakres opóźnień w nauce czytania u dzieci,</li> </ul> <p>Poszerzenie zakresu współpracy szkół oraz zwiększenie stopnia koordynacji szkolnych i domowych programów rozwoju umiejętności czytania i pisanja.</p>
metody ewaluacji programu	<p>Stanowe urzędy oświatowe są zobowiązane do przygotowywania corocznych raportów zawierających:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- informacje potwierdzające, że realizują swoje zobowiązania wynikające z programu,</li> <li>- listę szkół i innych organizacji oświatowych, które uzyskały najlepsze efekty w podnoszeniu poziomu umiejętności czytania u dzieci,</li> <li>- raporty nauczycieli oraz wyniki ewaluacji procesu nauczania, które pozwalają ocenić czy i w jakim stopniu liczba uczniów z klas 1-3 czytających na poziomie niższym niż wymagany dla danej klasy zmniejsza się,</li> <li>- informacje pozwalające ocenić czy udało się zrealizować założenia programu i znacząco zwiększyć liczbę uczniów czytających na poziomie wymaganym w danej klasie lub wyższym w całej grupie uczniów oraz w grupie uczniów 1) pochodzących z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym, 2) należących do głównych grup rasowych i etnicznych, 3) mających trudności szkolne, 4) cechujących się słabą znajomością języka angielskiego.</li> </ul>
definicje głównych pojęć	<p><b>Czytanie</b> – złożony system wydobywania znaczenia z pisma, przy którego sprawnym funkcjonowaniu niezbędne są: 1) wiedza o związkach dźwięków mowy z pismem i umiejętność jej praktycznego stosowania, 2) umiejętność dekodowania nieznanymi wyrazów, 3) umiejętność płynnego czytania, 4) podstawowa wiedza ogólna i znajomość podstawowego słownictwa, 5) znajomość aktywnych strategii odtwarzania znaczeń zakodowanych w piśmie, 6) odpowiednio rozwinięta i umiejętnie podtrzymywana motywacja do czytania.</p> <p><b>Naukowe badania umiejętności czytania</b> – badania prowadzone w celu uzyskania rzetelnej wiedzy w zakresie rozwoju umiejętności czytania, nauczania czytania oraz trudności w czytaniu oraz z wykorzystaniem: 1) ściśle przestrzeganych i obiektywnych procedur, 2) metod empirycznych opartych na obserwacji i eksperymencie, 3) rzetelnych metod analizy uzyskanych wyników, uwzględniających rodzaj testowanych hipotez i pozwalających weryfikować poprawność końcowych wniosków, 4) narzędzi pomiaru i metod obserwacji dostarczających rzetelnych danych niezależnie od osób je wykorzystujących oraz od liczby dokonanych nimi pomiarów, 5) metod opisanych w artykułach przyjętych do druku w recenzowanych czasopiśmie naukowych lub zaakceptowanych przez zespół niezależnych ekspertów po dokonaniu ich wnikliwej, obiektywnej i naukowej oceny.</p> <p><b>Metody służące ocenie postępów ucznia w zakresie czytania</b> – sprawdzone i rzetelne metody opracowane na podstawie wyników badań naukowych. <b>Metody przesiewowe</b> – służą wylaniu spośród dzieci grup ryzyka opóźnionego rozwoju lub trudności szkolnych, dla których należy dokładnie określić rodzaj niezbędnej pomocy specjalistycznej lub zakres dodatkowych lekcji czytania. <b>Metody diagnostyczne</b> – są wykorzystywane w celu: 1) określania mocnych i słabych stron funkcjonowania dziecka, 2) określania trudności, jakie może mieć dziecko w nauce czytania oraz przyczyn tych trudności, 3) przygotowania strategii pomocy w zakresie umiejętności czytania i specyficznych potrzeb dziecka. <b>Narzędzia oceny poziomu realizacji zadań szkolnych</b> – pozwalają ocenić postępy edukacyjne dziecka na podstawie systematycznej obserwacji jakości wykonania różnorodnych zadań szkolnych prowadzonej przez nauczycieli oraz są wykorzystywane do doskonalenia metod nauczania.</p>

*Źródło: opracowanie własne na podstawie: No Child..., 2001*

<sup>2</sup> W Stanach Zjednoczonych klasy te obejmują dzieci w wieku od 4-5 lat do 7-8 lat.

podstawie uzyskanych wyników sformułowano kilka ważnych wniosków (szczegółowe analizy zob. Jabłoński, 2002, 2003a, 2003c). Po pierwsze, nauczanie podstaw techniki czytania i pisania w przedszkolach i szkołach, do których uczęszczały badane dzieci, było mało efektywne, a sami zainteresowani zaczęli posługiwać się pismem przede wszystkim dzięki własnym eksperymentom i przemyślności. Po drugie, kształcenie kompetencji w zakresie czytania i pisania u badanych dzieci nie odbywało się harmonijnie – nadmiernie akcentowano w nim sprawność czytania w stosunku do sprawności pisania oraz sprawność techniczną w realizacji obu czynności w stosunku do rozumienia sensu przetwarzanych tekstów. Po trzecie, zbyt mało czasu poświęcono na precyzyjne opanowanie przez badane dzieci techniki czytania i pisania w pierwszych etapach nauki. Przedstawione wyżej wnioski nie mogą być podstawą szerszych uogólnień, ponieważ grupa badanych nie była dość zróżnicowana, by uznać ją za reprezentatywną. Warto jednak zastanowić się, jak może wyglądać nauczanie czytania i pisania w innych częściach Polski skoro w jednym z dużych miast ma ono tyle mankamentów.

Bardziej reprezentatywne są wyniki uzyskane w kolejnych dwóch przedsięwzięciach. Pierwsze zrealizowano w II semestrze roku szkolnego 2001/02 na grupie 463 uczniów z klas IV-VI szkół podstawowych, pochodzących z trzech środowisk społecznych: ze wsi (27%), średnich miast (46,7%) oraz z Warszawy (26,3%), (Brzezińska, 2004a, s. 14). Drugie przeprowadzono w II semestrze roku szkolnego 2002/03 na grupie 165 uczniów z IV klas szkół podstawowych, pochodzących z czterech środowisk społecznych: ze wsi (22%), z małych miast (15%), średnich miast (44%) oraz z Warszawy (19%), (Brzezińska, 2003b, s. 168). Analiza uzyskanych w nich wyników skłoniła autorkę do następujących wniosków. Po pierwsze, nauczanie czytania w czasie poprzedzającym uczęszczanie dzieci do klasy IV nie było efektywne, skoro około 60% uczniów klas IV zaliczyć można do grupy ryzyka trudności szkolnych ze względu na słaby poziom umiejętności czytania (Brzezińska, 2003b, s. 175). Po drugie, kształcenie kompetencji w zakresie czytania u badanych dzieci nie odbywało się harmonijnie – nadmiernie akcentowano w nim sprawność dekodowania w stosunku do sprawności rozumienia (Brzezińska, 2003b, s. 185; 2004a, s. 28). Po trzecie, w klasach V-VI szkoły słabo realizowano zadanie doskonalenia umiejętności czytania u uczniów. Po czwarte, występują duże różnice w jakości nauki czytania pomiędzy grupami dzieci pochodzącymi z różnych środowisk – najmniejsze szanse na sprawny przebieg kariery szkolnej mają dzieci wiejskie i pochodzące z miast średniej wielkości, a wśród nich szczególnie chłopcy (Brzezińska, 2003a, s. 151; 2004b, s. 43-44).

Wyniki uzyskane we wszystkich trzech projektach są ogólnie rzecz biorąc zbieżne i niestety mocno uwiarygodniają podejrzenie sformułowane przez A. Brzezińską (2004b, s. 45) tak: „jeżeli nie nauczysz się czytać sam z pomocą dorosłych w domu i nie rozwinięsz 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”.

Przykrym dopełnieniem tego, i tak już smutnego obrazu, są wyniki badań przeprowadzonych jesienią 1998 roku na grupie 4527 uczniów pierwszych klas wszystkich typów szkół ponadpodstawowych w regionie toruńskim (Kwieciński, 2002, s. 5-6). Aż 22% badanych osób można zaklasyfikować na podstawie poziomu wykonania Testu Cichego Czytania ze Zrozumieniem UNESCO do grupy analfabetów i półanalfabetów. Kwieciński (tamże, s. 20) komentuje uzyskane wyniki w sposób następujący: „Szkoła podstawowa trwale nie

spełnia swych elementarnych zadań wobec niemal czwartej części dzieci, a tylko mniej niż połowie dzieci i młodzieży zapewnia ona opanowanie kompetencji podstawowej, kluczowej dla uczestnictwa w kulturze, w działaniach pracowniczych i obywatelskich. Bowiem rozumienie tekstów czytanych jest właśnie taką kompetencją”.

## Diagnozowanie trudności w czytaniu i pisaniu

Problem wydaje się prosty: aby odpowiedzieć, czy dziecko ma trudności w czytaniu i pisaniu, należy wykonać badania, które, po pierwsze, pozwolą określić poziom tych umiejętności u dziecka, a jeśli jest on niski, umożliwią również rozpoznanie przyczyn takiego stanu rzeczy. Zamieszanie w Polsce w diagnozowaniu trudności w czytaniu i pisaniu ma co najmniej dwie ściśle ze sobą powiązane przyczyny: brak metod oraz brak klarownych kryteriów rozpoznawania dysleksji.

Kilka lat temu Brejnak i Zabłocki (1999, s. 97), w tekście opublikowanym przez regionalny oddział Polskiego Towarzystwa Dysleksji, oraz Bogdanowicz (2003, s. 34) stwierdzili, że w naszym kraju nie ma narzędzia, które pozwalałoby określić w sposób rzetelny poziom umiejętności czytania i pisania u badanych dzieci, a szczególnie u dzieci w wieku przedszkolnym. Trwają co prawda prace nad normalizacją metody Prolexia, badającej dwa wymiary umiejętności czytania: dekodowanie i rozumienie u dzieci, które już potrafią czytać (por. Ober i in., 1998; Brzezińska, 2003a), ale myślę, że to przysłowiowa „kropla w morzu potrzeb” i w gruncie rzeczy sytuacja do dziś nie zmieniła się. W celach porównawczych zamieszczam zestawienie metod używanych w ostatnich latach w Wielkiej Brytanii i to jedynie tych wydanych (zob. tabela 2).

Tab. 2. Zestawienie najnowszych testów wykorzystywanych w diagnostyce trudności w czytaniu i pisaniu w Wielkiej Brytanii

Nazwa angielska	Nazwa polska <sup>3</sup>	Przeznaczenie	Rok wyd.	Zakres normalizacji (wiek)
Wordchains	Łańcuchy Słów	pomiar wydajności czytania	1999	6-18
Test of Word Reading Efficiency (TOWRE)	Test Wydajności Czytania Wyrazów	pomiar umiejętności rozpoznawania znanych wyrazów oraz dekodowania pseudowyrazów pod presją czasu	1999	6-24
Single Word Spelling Test (SWST)	Test Znajomości Pisowni Pojedynczych Wyrazów	pomiar znajomości pisowni	2000	5;4-15;2
Woodcock Reading Mastery Test-Revised	Test Opanowania Umiejętności Czytania Woodcocka – wersja zrewidowana	pomiar umiejętności dekodowania, rozpoznawania wyrazów oraz czytania ze zrozumieniem	1998	dzieci i dorośli
Wide Range Achievement Test (WRAT-Expanded)	Szerokozakresowy Test Osiągnięć szczególnie podtest Czytanie ze Zrozumieniem (planowane podtesty: Słuchanie ze Zrozumieniem, Wypowiadanie się w Mowie, Wypowiadanie się w Piśmie)	grupowy pomiar umiejętności czytania ze zrozumieniem	2001	7-19

*Źródło: opracowanie własne na podstawie: Turner, 2003*

<sup>3</sup> Nazwy testów podano w tłumaczeniu autora.



W Polsce nie jesteśmy w stanie określić dla dowolnego dziecka poziomu rozwoju jego umiejętności czytania i pisania, a zwłaszcza wskazać, jak bardzo odbiega on od poziomu oczekiwanego dla danej grupy wiekowej lub etapu edukacji szkolnej (por. Bogdanowicz, 2003, s. 34). Jak w takim razie prowadzi się u nas diagnozę dysleksji?

Zdaniem Brejnaka i Zabłockiego (1999, s. 85 i nast.) w krajowej praktyce psychologicznej proponuje się dwa podejścia do diagnozowania dysleksji: „psychometryczne” i „kliniczne”. Psychometryczna diagnoza dysleksji jest bliska rozwiązaniu proponowanemu w międzynarodowych klasyfikacjach zaburzeń psychicznych i wymaga wykonania przynajmniej dwóch wystandaryzowanych i znormalizowanych testów: poziomu umiejętności czytania i pisania oraz ogólnej sprawności intelektualnej. Rozpoznanie dysleksji sugeruje się w przypadkach stwierdzenia istotnego obniżenia poziomu umiejętności czytania w stosunku do poziomu oczekiwanego oraz w stosunku do ogólnej sprawności intelektualnej (por. tamże). Z powodu braku narzędzi wyodrębnianie tego typu praktyki postępowania diagnostycznego jest fikcją.

Kliniczna diagnoza dysleksji, w kształcie proponowanym przez Martę Bogdanowicz (1997, s. 10-11; także 2003), polega na poszukiwaniu specyficznych symptomów na podstawie informacji uzyskanych podczas wywiadu z rodzicami dziecka, rozmowy z dzieckiem oraz klinicznych i psychometrycznych badań dziecka (zob. także Brejnak, Zabłocki, 1999, s. 96-97). Wielość opisywanych w literaturze przedmiotu objawów (sam znalazłem około 60; zob. Jabłoński, 2002, s. 2-3), przy jednoczesnym braku wskazówek co do ich względnej istotności w rozpoznaniu dysleksji, pozwala przypuszczać, że tzw. „kliniczna” diagnoza dysleksji polegać musi na arbitralnym ustalaniu przez diagnostę, czy stwierdzone objawy już są „specyficzne” dla tego rodzaju zaburzeń, czy jeszcze nie. Potwierdzają to informacje, jakie uzyskałem podczas współpracy z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi – ich pracownicy nie wiedząc, w jakich sytuacjach rozpoznawać dysleksję, najczęściej sami ustalali wewnętrzny standard diagnozowania. Teoretycznie więc jedno dziecko z trudnościami w czytaniu i pisaniu może otrzymać dwie różne opinie psychologiczno-pedagogiczne – zależnie od poradni, do której trafi. Tymczasem rozpoznanie dysleksji jest wystarczającą podstawą do wydania przez poradnię co najmniej trzech typów opinii: 1) zobowiązujących nauczycieli do dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia, 2) zwalniających ucznia z obowiązku nauki drugiego języka obcego lub 3) zobowiązujących szkoły do stworzenia uczniowi specjalnych warunków podczas sprawdzianów i egzaminów decydujących o jego karierze edukacyjnej (zob. Wiliński, 2003).

Pierwszą negatywną konsekwencją opisaną sytuacji jest więc brak przejrzystości w procedurach realizowanych wobec dzieci ze stwierdzonymi trudnościami w czytaniu i pisaniu. Istotne konsekwencje prawne powiązane są z niejasnym pojęciem i to prawdopodobnie interpretowanym nieco inaczej przez każdą z około 590 działających w Polsce poradni. Drugim niepożądanym skutkiem może być nierówne traktowanie dzieci o różnych typach trudności w czytaniu i pisaniu: „dzieci z opinią” często uzyskują dodatkowe przywileje (zob. wyżej) oraz pomoc, „dzieci bez opinii” muszą (wynika z badań – zob. wyżej) radzić sobie same. Bywa też i odwrotnie, kiedy trudniej mają właśnie dzieci, które uzyskały opinię poradni w sprawie dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych

z powodu trudności w czytaniu i pisaniu. Wiliński (2003, s. 103) zauważył, że chociaż nauczyciel zobowiązany jest do respektowania zaleceń zawartych w opinii, to w prawie obowiązującym w systemie oświaty nie jest sprecyzowane, jak należy rozumieć owo „dostosowanie wymagań”. „Oznacza to w praktyce, że wobec uczniów posiadających tego typu opinie stosowana jest «pedagogika zaniechania». Nauczyciel poddany presji opinii poradni i presji rodziców często ogranicza wymagania wobec dziecka, które naruszają podstawy programowe” (tamże) i np. promuje ucznia, który nie opanował wiedzy i umiejętności niezbędnych w kolejnym etapie edukacji.

Jak widać, pojęcie dysleksji z różnych powodów wprowadza wiele poważnych nieporozumień do praktyki psychologicznej w naszym kraju i, co zauważa Bogdanowicz (2003, s. 13), psychologowie chętniej opisują w swoich opiniach dysfunkcje niż używają tego pojęcia do określania trudności w czytaniu i pisaniu. W międzynarodowych systemach nozologicznych ICD-10 (1992) oraz DSM-IV (1994) z nazwy dysleksja zrezygnowano już kilkanaście lat temu, zastąpiono ją określeniami bardziej adekwatnymi, bo opisowymi i nie sugerującymi jednolitego mechanizmu oraz etiologii zaburzeń umiejętności czytania i pisania. Nawet wyniki dotychczasowych badań naukowych prowadzonych na grupach dzieci dyslektycznych budzą wątpliwości, ponieważ trudno uwierzyć, iż we wszystkich badaniach zastosowano to samo kryterium doboru osób do grup porównawczych: niewykluczone, że w każdym badaniu to kryterium było inne (por. Lovett, 1984; cyt. za: Borkowska, 1996, s. 117).

## Zamiast zakończenia

Zamiast zakończenia przedstawiam kilka osobistych refleksji wysnutych z pozycji idealisty na kanwie przedstawionych wyżej rozważań. Sytuacja zdrowotna naszego społeczeństwa, widziana z wąskiej perspektywy jakości nauczania czytania i pisania oraz diagnozowania trudności w tym zakresie u dzieci, wymaga dużej uwagi. Jej poprawa jest możliwa, ale tylko wtedy, gdy więcej osób uświadomi sobie konsekwencje braku dbałości o poziom umiejętności posługiwania się pismem u dzieci i dorosłych. Woźniak (2004) zwraca uwagę, że największe znaczenie w poprawie kondycji zdrowotnej populacji ma społeczna świadomość zagrożeń zdrowotnych i związana z tym odpowiedzialność jednostkowa i zbiorowa. W ostatnich latach dzięki różnym inicjatywom (np. kampanii zorganizowanej przez Fundację ABCXXI pt. *Cała Polska czyta dzieciom*) upowszechniła się nieco wiedza dotycząca znaczenia czytania w rozwoju dzieci i związków pomiędzy nimi a rodzicami lub opiekunami. To jednak stanowczo za mało. Konieczne jest podjęcie mądrze zaplanowanych działań koordynowanych przez administrację państwową, których celem będzie poprawa poziomu umiejętności czytania i pisania u obywateli, a szczególnie u dzieci. Takie programy realizowane są w wielu krajach, między innymi w Stanach Zjednoczonych czy na Kubie (zob. *National Reading Program*, bez daty).

Rodzice są również coraz bardziej świadomi znaczenia związku jakości edukacji z jakością życia swoich dzieci w przyszłości i poszukują takich placówek oświatowych, które w największym stopniu realizują ich wyobrażenie dobrego przedszkola czy szkoły. Jednak zmiany, które w ten sposób są wymuszane, dotyczą często elementów drugoplanowych. Na przykład, „walcząc o klienta” przedszkola poszerzają

ofertę zajęć dodatkowych (np. nauka języka obcego, pływania, jazdy konnej, tańca itp.), ale – wykazują badania (Arciszewska, 2000) – zwykle nie wprowadzają zmian do głównych założeń programu wychowania przedszkolnego i realizują go w postaci niezmienionej od ponad 30 lat. Dzieci uczestniczące w zajęciach prowadzonych przez autorkę badań według nowego programu osiągnęły wyższy poziom rozwoju podstawowych umiejętności czytelnictwa niż te, które brały udział w tradycyjnych zajęciach (tamże). Nie wydaje się, by wejście w życie nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego w styczniu 2009 roku miało zmienić ten stan rzeczy (zob. *Rozporządzenie...*, 2008). Wszak zawiera ono tylko ogólne wskazania dotyczące zasad edukacji przedszkolnej, które będą uszczegóławiane w programach nauczania, a te Ministerstwo Edukacji Narodowej dopuszcza do użytku, kierując się głównie kryterium zgodności z podstawą programową...

Dużą rolę w kształtowaniu świadomości zagrożeń zdrowia społecznego mogą też odgrywać naukowcy na przykład wygłaszając publicznie opinie. Skutki przekonań budowanych na podstawie mniej lub bardziej rzetelnej wiedzy naukowej ukazują Carlton i Winsler (1999, s. 339). Zauważyli oni, że większość nauczycieli szkół podstawowych w USA wierzy, iż dzieci przed pójściem do szkoły rozwijają się przede wszystkim wykorzystując swój indywidualny program biologiczny. Zdaniem wspomnianych autorów, powoduje to powszechne niepodejmowanie działań interwencyjnych wobec dzieci, które mają kłopoty z rozpoczęciem nauki w szkole. Zgodnie z takim rozumowaniem nauczycieli, ani oni sami, ani rodzice nie mogą zrobić nic poza czekaniem, aż dziecko będzie starsze i „dojrzej” do szkoły. Jakież było moje zdziwienie, kiedy przeczytałem w popularnym dzienniku następującą wypowiedź Marty Bogdanowicz: „Badania ostatnich lat dowodzą niezbicie, że dysleksja jest skutkiem uwarunkowań genetycznych. Obecnie znane są cztery geny umiejscowione w chromosomach 1., 6. i 15., które przenoszą cechy szczególnej budowy mózgu i mózdzka, które powodują właśnie specyficzne, nieoczekiwane u inteligentnego dziecka problemy w czytaniu i pisaniu zwane dysleksją” (Jopkiewicz, 2007). Abstrahując od pobłażliwych uśmiechów znajomych biologów, którym pokazałem ten artykuł, literatury przedmiotu co najmniej podważającej możliwość ścisłej genetycznej determinacji złożonych zaburzeń funkcji psychicznych (np. Edelman, 1998; Snowling, 2001, s. 145) oraz niejasności samego terminu dysleksja (zob. wyżej), muszę stwierdzić, że upowszechnianie takich opinii „wiąże ręce” psychologom, pedagogom, nauczycielom i rodzicom. Przecież to jest promowanie właśnie takich poglądów, które utrudniają pracę z dziećmi w USA! Na szczęście w dalszej części rozmowy Bogdanowicz mówi o konieczności prowadzenia ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych z dziećmi w wieku przedszkolnym (tamże). Wydaje się więc konieczne (i to jest też uwaga, którą kieruję do samego siebie) dbanie o precyzję i rzetelność przekazywanej informacji, szczególnie wtedy, kiedy jest ona przygotowywana z myślą o masowym odbiorcy.

Myślę, że wrogiem przyszłych zmian w zakresie stymulowania rozwoju umiejętności czytania i pisania u ludzi może okazać się słaba świadomość specyfiki projektowania działań długofalowych lub niska kultura projektowania działań w naszym kraju. Ujawniają ją powtarzany już wielokrotnie nie tylko podczas wprowadzania reform do polskiego systemu oświaty błąd, polegający na inicjowaniu działań bez dbania

o rozumienie przez wykonawców ich sensu oraz bez kontrolowania ich rzeczywistych skutków lub w ogóle bez dbania o nie (zob. Dudzikowa, 2004). Przykładem niskiej kultury projektowania działań jest sytuacja, której osobiście doświadczyłem całkiem niedawno. Otóż jedna z firm farmaceutycznych zwróciła się do mnie z propozycją wzięcia udziału w programie stymulowania rozwoju umiejętności czytania. Firma miała sfinansować dodatkowe zajęcia z czytania w wybranych szkołach w Polsce i przygotować do nich odpowiednie materiały graficzne. Początkowo chętnie na to przystałem, ciesząc się z szansy wykorzystania wyników zrealizowanego przeze mnie projektu badawczego, obejmującego właśnie grupę dzieci, do której adresowany był program. Niestety, pomysłodawca dał grupie ekspertów niecałe dwa miesiące na przygotowanie koncepcji programu oraz zaprojektowanie i wydanie drukiem odpowiednich pomocy dydaktycznych. Kiedy zrezygnowałem z powodu nierealnego, moim zdaniem, terminu wykonania zadania, dowiedziałem się, że aby przyspieszyć publikację umieszczone w niej zostaną materiały przygotowane już kiedyś przez część ekspertów. Do dziś mam wątpliwości, czy rzeczywiście w przygotowywanym programie chodziło o realne stymulowanie rozwoju umiejętności czytania u dzieci, czy może o wymagania formalne które zobowiązana była wypełnić owa firma. Podobnie wiara, że samo wprowadzenie obowiązkowej „zerówki” w 2004 roku lub obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązku szkolnego w 2012 roku poprawi poziom edukacji dzieci, pozostanie naiwna, jeżeli nie poświęci się wystarczająco dużo czasu na przeprowadzenie zakrojonych na szeroką skalę badań naukowych i przygotowanie na podstawie uzyskanych wyników nowoczesnych programów wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego.

## Literatura

- Arciszewska E. (2000): *Związek między metodami nauczania a poziomem umiejętności czytelnictwa dzieci sześciolatkich*. Wydział Pedagogiczny UW (praca doktorska – maszynopis niepublikowany), Warszawa.
- Bogdanowicz M. (1997): *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria - diagnoza - terapia*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, Warszawa.
- Bogdanowicz M. (2003): *Diagnoza dysleksji rozwojowej w Polsce*. W: B. Kaja (red.), *Diagnoza dysleksji*. Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Borkowska A. (1996): *Typologie dysleksji. Przegląd badań*. „Psychologia Wychowawcza”, 2.
- Brejnak W., Zablocki 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 (red.), *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Brzezińska A. (2003a): *Rozwój umiejętności czytania w szkole podstawowej: poziom dekodowania i rozumienia u uczniów klas IV-VI i jego uwarunkowania*. W: *Kolokwia Psychologiczne nr 11: Zmieniający się człowiek w zmieniającym się świecie*. Instytut Psychologii PAN, Warszawa.
- Brzezińska A. (2003b): *Umiejętność czytania u uczniów klasy IV i jej uwarunkowania*. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne Źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Brzezińska A. (2004a): *Poziom umiejętności czytania uczniów szkół podstawowych*. „Forum Oświatowe”, 2 (31).
- Brzezińska A. (2004b): *Zróżnicowanie poziomu umiejętności czytania u uczniów szkół podstawowych: grupy ryzyka trudności szkolnych*. „Forum Oświatowe”, 2 (31).
- Carlton M. P., Winsler A. (1999): *School readiness: the need for a paradigm shift*. „School Psychology Review”, 28, 3.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - DSM-IV* (1994). Washington.
- Dudzikowa M. (2004): *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Edelman G. M. (1998): *Przenikłne powietrze, jasny ogień. O materii umysłu*. PiW, Warszawa.
- International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems - ICD-10* (1992). Geneva.
- Jabłoński S. (2001): *Być bliżej dziecka. Efektywne nauczanie w ujęciu rozwojowym*. „Forum Oświatowe”, 2 (25).

- Jabłoński S. (2002): *Dziecko z dysleksją – epigenetyczne ujęcie procesu nabywania umiejętności czytania i pisania*. Niepublikowany maszynopis pracy doktorskiej. Instytut Psychologii UAM, Poznań.
- Jabłoński S. (2003a): *Jak czytają i piszą uczniowie klas I-IV szkoły podstawowej?* „Edukacja”, 3 (83).
- Jabłoński S. (2003b): *Nauka czytania i pisania jako współczesna technologia rozwoju człowieka*. W: A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow (red.), *Niewidzialne źródła. Szanse rozwoju w okresie dzieciństwa*. Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań.
- Jabłoński S. (2003c): *Rozwój mowy pisanej u dzieci w wieku 3-11 lat*. „Czasopismo Psychologiczne”, 2.
- Jopkiewicz I. (2007): *Dysleksja u twojego dziecka – rozmowa z prof. dr hab. Martą Bogdanowicz*. „Gazeta Wyborcza”, 217, wydanie waw z dnia 17/09/2007. KUJON POLSKI, 24.
- Kossut M. (1994): *Plastyczność dorosłej kory mózgowej*. W: M. Kossut (red.), *Mechanizmy plastyczności mózgu*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2002): *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- National Reading Program* (bez daty). Pozyskano z Internetu w dniu 19 listopada 2007 roku z adresu: [http://www.bnjmi.cu/bnjmi/english/about/general\\_info/pn-read.htm](http://www.bnjmi.cu/bnjmi/english/about/general_info/pn-read.htm)
- No Child Left Behind Act of 2001* (2001). Pozyskano z Internetu w dniu 31 października 2007 roku z adresu: <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg4.html>
- Ober J., Jaśkowska E., Jaśkowski P., Ober J. J. (1998): *Propozycja nowej metody oceny rozwoju funkcji czytania – test słów i zdań łańcuchowych*. „Logopedia”, 25.
- Ro-porządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Biuletyn Informacji Publicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, [http://bip.men.gov.pl/akty\\_prawne/akty\\_prawne.php](http://bip.men.gov.pl/akty_prawne/akty_prawne.php).
- Shaywitz S. E., Shaywitz B. A. (2004): *Reading disability and the brain*. „Educational Leadershi”, 3.
- Snowling M. J. (2001): *Dyslexia*. Blackwell Publishers, Oxford.
- Turner M. (2003): *Diagnoza dysleksji w Wielkiej Brytanii – przegląd testów*. W: B. Kaja, (red.), *Diagnoza dysleksji* (s. 36-49). Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Wiliński P. (1996): *Projektowanie i planowanie działalności*. W: A. Brzezińska, A. Potok (red.), *Kształcenie liderów społeczności wiejskich*. Fundusz Współpracy, Poznań.
- Wiliński P. (2003): *Opiniodawstwo psychologiczno-pedagogiczne dla potrzeb edukacji*. „Edukacja”, 1 (81).
- Woźniak Z. (2004): *W stronę zdrowia społeczności – socjologiczny kontekst nowej polityki zdrowotnej*. „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, 1.
- Wygotski L. S. (2006): *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Indeks 357278 Cena 13,00 zł  
Nakład 800 egz. Vat 0 %

ISSN 0239-6858

# EDUKACJA



Nr 2 (106) 2009

**IBE**

# Spis treści

---

## Studia

- Rafał Piwowarski Uwarunkowania i tendencje zmian edukacyjnych w Polsce. . . . . 5
- Błażej Smykowski Dynamika roli relacji rówieśniczej – od wczesnego dzieciństwa do wczesnej dorosłości . . . . . 21

## Badania

- Joanna Szymanowska Dziecko chore i niepełnosprawne w szkole . . . . . 38
- Gabriela Kapica Wahania poziomu elementarnej umiejętności czytania dzieci u progu szkoły pod wpływem przerwy wakacyjnej . . . . . 50

## Doświadczenia i propozycje

- Sławomir Jabłoński Poziom umiejętności czytania i pisanie jako wskaźnik zdrowia społecznego. . . 65
- Joanna Łukasik Styl pracy dyrektora szkoły XXI wieku. . . . . 78

## Dyskusje i polemiki

- Andrzej Radziejewicz-Winnicki Stan, potrzeby czy też *fenomen* polskiej pedagogiki społecznej okresu transformacji? Kręgi tematyczne zwartych prac książkowych (1989 – 2008) . . . . . 85

## Edukacja na świecie

- Joanna Michalak Rising Social Capital and Educational Outcomes in Highly Disadvantaged Communities: school leadership teacher education implications . . . . . 93
- Steve Jones

А.С. Пономарев  
С.Н. Пазынич  
Т.Е. Гончаренко

Проблема качества  
профессиональной подготовки  
инженеров в современной философии  
образования .....102

## **Książki i czasopisma**

Janusz Morbitzer

Janusz Gajda: *Antropologia kulturowa.  
Kultura obyczajowa początku  
XXI wieku* ..... 109

Beata Przyborowska

Marek Mencel: *Rada Szkoły*..... 112

Sławomir Trusz

Przemysław Bąbel, Marzena Wiśniak:  
*Jak uczyć, żeby nauczyć* ..... 114

Maria Żak

Maria Szymańska: *Wpływ planowania  
na efektywność zmian w systemie  
edukacji*.....117

## **Informacje**

Joanna M. Michalak

Informacja o przystąpieniu Polskiego  
Towarzystwa Pedagogicznego  
do European Educational Research  
Association .....122