

# Anna Bujnowska

---

## Poziom rozwoju psychopercepcyjnego a osiągnięcia w nauce czytania uczniów klas drugich

---

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (18-19), 248-258

---

2003

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## Poziom rozwoju psychopercepcyjnego a osiągnięcia w nauce czytania uczniów klas drugich

### Wprowadzenie

Umiejętność czytania jest przedmiotem rozważań wielu autorów m.in. J. Rytłowej, J. Zborowskiego, H. Mystkowskiej, A. Brzezińskiej, H. Spionek, H. Nartowskiej, M. Bogdanowicz, M. Cackowskiej, dlatego też istnieją zróżnicowane poglądy na istotę i strukturę czytania. Z analizy literatury psychologicznej i pedagogicznej wynika, iż umiejętność czytania jest czynnością wysoce złożoną, realizowaną jednocześnie na poziomie sensomotorycznym i semantycznym, przy czym każdy z tych poziomów angażuje cały zespół funkcji psychopercepcyjnych i intelektualnych. Struktura tych czynności ma charakter dynamiczny, gdyż w trakcie ich opanowywania zmienia się ich układ funkcjonalny, co przejawia się w tym, że w różnych fazach ich opanowania na plan pierwszy wysuwają się coraz to inne elementy tego układu. Ponadto, czytanie jest czynnością rozwojową, gdyż możliwość jej opanowania oraz poziom zależy od dojrzałości psychofizycznej i intelektualnej uczących się.<sup>1</sup>

W dotychczasowych badaniach nad niepowodzeniami w początkowej nauce czytania badacze zwracają uwagę na trzy główne grupy przyczyn tego zjawiska: przyczyny dydaktyczne, tkwiące w treści i organizacji procesu nauczania; przyczyny społeczne, tkwiące w środowisku rodzinnym ucznia; przyczyny tkwiące w samym uczniu.

Rozważając nad czynnikami wewnętrznymi mającymi wpływ na powstawanie trudności w procesie nauki czytania należy rozróżnić niespecyficzne oraz specyficzne rozwojowe zaburzenia czytania. Niespecyficzne trudności w czytaniu są objawem towarzyszącym innym zaburzeniom i mogą współwystępować w przypadkach opóźnionego rozwoju intelektualnego, przewlekłych chorób somatycznych, zaburzeniach w funkcjonowaniu narządów receptorycznych analizatorów, zaburzeniach mowy.<sup>2</sup> Natomiast przyczyną specyficznych trudności w czytaniu są

---

<sup>1</sup> M. Cackowska,; Nauka czytania i pisanie w klasie przedszkolnej. Warszawa 1984, WSiP

<sup>2</sup> H. Nartowska,; Przyczyny trudności i niepowodzeń w nauce. „Nowa Szkoła” 1973, nr 5

występujące fragmentaryczne deficyty rozwojowe.<sup>3</sup> Przy czym najczęściej wymienia się zaburzenia i opóźnienia w zakresie percepcji wzrokowej, słuchowej i artykulacyjnej oraz rozwoju lateralizacji.

H. Spionek (1965) stwierdziła, że w klasach początkowych około 15% uczniów ujawnia wyraźne deficyty parcjalne oraz napotyka poważne trudności w nauce czytania. Ponadto, z przeglądu literatury wynika, iż opóźnienia rozwoju każdej funkcji powodują różnego rodzaju trudności w nauce, a ich występowanie zależy od stopnia opóźnienia rozwojowego. Deficyt rozwojowy w zakresie jednej tylko funkcji może więc stanowić przeszkodę w nauce czytania. Liczne badania przeprowadzone na gruncie polskiej praktyki pedagogicznej wskazują, iż najpowszechniej wśród uczniów z trudnościami w nauce występują zaburzenia analizy i syntezy słuchowej, zaburzenia lateralizacji następnie funkcji analizatora wzrokowego.<sup>4</sup>

Należy również zaznaczyć, że u większości uczniów z niepowodzeniami szkolnymi współwystępują dwa lub trzy deficyty rozwojowe. H. Spionek (1965) stwierdziła zaburzenia jednoczesne w zakresie trzech funkcji aż w 41% przypadków, a w zakresie funkcji dwóch analizatorów w 35% przypadków. Przy deficytach łączonych na czoło wysuwa się zaburzenie najgłębsze lub najistotniejsze w danym okresie nauczania. Stopień zaangażowania w nauce różnych funkcji psychicznych zmienia się bowiem w zależności od przedmiotu nauczania, etapu nauczania oraz stosowanych metod dydaktycznych.

W świetle współczesnych badań psychologicznych funkcja słuchowa stanowi wyjściowy i nadrzędny element funkcjonowania układu czynności czytania we wstępnych fazach jej opanowywania. Odgrywa ważną rolę również w procesie doskonalenia umiejętności czytania, zwłaszcza w procesie czytania cichego. Percepcja słuchowa jest szczególnie istotna przy przejściu od literowania i sylabizowania wyrazów do czytania całościowego. Na tym etapie funkcji tej nie da się zastąpić żadną inną. Toteż często początek wyraźnych trudności w czytaniu u dzieci z obniżonym poziomem sprawności funkcjonalnej analizatora słuchowego przypada na klasę I oraz II. Uczniowie z zaburzeniami w zakresie percepcji słuchowej posługują się najczęściej prymitywną techniką czytania (głoskowaniem lub sylabizowaniem) i przez dłuższy okres nie mogą opanować czytania cichego<sup>5</sup>.

Większość autorów podkreśla istotne znaczenie funkcji analizatora wzrokowego w powstawaniu specyficznych trudności w czytaniu. Jednak zaburzenia analizy i syntezy wzrokowej, jak na to wskazują badania, są wśród ogółu uczniów doświadczających niepowodzeń w nauce nieco mniej liczne od zaburzeń analizy i syntezy słuchowej. Z przeglądu literatury przedmiotu wynika, że dzieci z obniżonym pozio-

<sup>3</sup> G. Krasowicz, Język, czytanie i dysleksja. Lublin 1997, Agencja Wydawniczo - Handlowa AD

<sup>4</sup> H. Spionek, Zaburzenia psychomotorycznego rozwoju dziecka. Warszawa 1965, PWN

<sup>5</sup> J. E. Nowak, Pedagogiczne problemy sluchu fonematycznego u uczniów z trudnościami w czytaniu i pisanii. Bydgoszcz 1994, Wydawnictwo WSP

mem funkcji wzrokowej nie radzą sobie ze strukturami złożonymi, jakimi są całe wyrazy, występują u nich również trudności z automatyzacją czytania. Tak więc długo utrzymuje się technika literowania i sylabizowania, tempo czytania jest wolne i nierytmiczne, co powoduje szybkie męczenie się. Poza tym rozumienie przeczytanej treści jest utrudnione ze względu na koncentrowaniu się na technicznej stronie czytania.<sup>6</sup>

Chociaż zagadnienie roli inteligencji w procesie uczenia się jest ciągle otwarte, to wielu autorów (B. Hornowski, M. Grzywak-Kaczyńska, H. Wasyluk-Kuś) stwierdza, że między inteligencją a osiągnięciami szkolnymi zachodzi zależność. Zdaniem M. Tyszkowej (1964) poziom sprawności umysłowej jest istotnym czynnikiem determinującym przebieg i wyniki uczenia się dziecka. Wysoki poziom nie gwarantuje jednak automatycznie pozytywnych wyników w nauce, ale niski poziom intelektualny utrudnia uczenie się.<sup>7</sup> Stwierdzono również, że poziom rozumienia czytanego tekstu koreluje dodatnio ze stopniem rozwoju umysłowego badanych dzieci. Oznacza to, że im wyższy poziom rozwoju intelektualnego tym wyższy stopień rozumienia testu.

Proces początkowej nauki czytania uwarunkowany jest zarówno czynnikami wewnętrznymi, tkwiącymi w uczniu, jak też czynnikami zewnętrznymi. Do podstawowych mechanizmów psychofizjologicznych czynności czytania należą: funkcja słuchowa, funkcja wzrokowa oraz poziom rozwoju intelektualnego. Wszystkie te procesy odgrywają istotną rolę w początkowej nauce czytania. Stwierdzono również, że poziom rozwoju tych funkcji ma wpływ na efektywność nauki czytania. Zaburzenia w obrębie jednej z nich mogą powodować trudności w czynności czytania.

## Cel i organizacja badań własnych

Przedmiotem prezentowanych badań uczyniono zależność pomiędzy poziomem rozwoju funkcji psychopercepcyjnych (wzrokowej, słuchowej oraz poziomem rozwoju intelektualnego) a osiągnięciami w nauce czytania uczniów klas drugich. W badaniach starano się uzyskać odpowiedzi na następujące pytania:

- jaki poziom rozwoju osiągają podstawowe funkcje psychofizyczne u dzieci 9-letnich?
- w jakiej mierze poziom rozwoju funkcji psychofizycznych wpływa na technikę czytania, tempo, poprawność oraz rozumienie czytanego tekstu?
- jakie aspekty umiejętności czytania ulegają zaburzeniu przy różnych poziomach rozwoju funkcji psychofizycznych?

<sup>6</sup> H. Nartowska,; Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka. Warszawa 1980, WSiP

<sup>7</sup> M. Tyszkowa,; Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. Warszawa 1964, PWN

Badaniami objęto 98 uczniów (53 chłopców i 45 dziewcząt) uczęszczających do klas drugich Szkół Podstawowych Nr 3 i 42 w Lublinie. Prowadzone badania miały charakter dwuetapowy. Etap pierwszy obejmował badania diagnostyczne, których celem było określenie poziomu rozwoju podstawowych funkcji psychofizycznych u uczniów klas drugich. Badania diagnostyczne przeprowadzono w oparciu o następujące testy: badanie poziomu inteligencji dzieci testem KSI M. Choynowskiego; badanie poziomu percepcji wzrokowej testem L. Bender - E. Koppitz; badanie poziomu percepcji słuchowej testem próba poczucia rytmu M. Stambak. Uwzględnione w tym etapie badań testy miały charakter znormalizowany, pozwalały więc na dokładne określenie poziomu rozwoju badanych funkcji zgodnie z wiekiem dziecka.

Etap drugi stanowiły badania służące pomiarowi umiejętności czytania. Celem tego etapu badań było zebranie materiału poznawczego dotyczącego: techniki czytania, poprawności czytania, tempa czytania, rozumienia tekstów przy czytaniu głośnym i cichym. Podczas drugiego etapu badań wykorzystano testy własnej konstrukcji.

## **Charakterystyka badanej grupy**

Ponad połowa badanych dzieci znajduje się w korzystnej sytuacji pod względem wykształcenia rodziców - wykształceniem średnim i wyższym legitymuje się 79% matek oraz 56% ojców. Zdecydowana większość badanych dzieci (87%) wychowuje się w rodzinach pełnych, stwarzających dziecku korzystne warunki wychowawcze. Wysoki jest również wskaźnik dzieci (97%) posiadających odpowiednie warunki do nauki i zabawy. Z najmniej licznych rodzin wywodzi się ponad połowa badanych uczniów (71%), można więc przypuszczać, że warunki bytowe tych dzieci są najkorzystniejsze. Wśród badanych uczniów największą grupę (33%) stanowią dzieci posiadające starsze rodzeństwo, co może mieć pozytywny wpływ na ich postępy w nauce. Jednak większość uczniów (59%) miała gorsze przygotowanie do szkoły, ponieważ było objętych tylko jednoroczną lub dwuletnią opieką przedszkolną.

## **Wyniki badań własnych**

### **1. Poziom rozwoju psychopercepcyjnego badanych uczniów klas drugich w świetle badań własnych**

Na podstawie rezultatów przeprowadzonych badań stwierdzono, iż ponad połowa badanych uczniów (59%) charakteryzuje się poziomem rozwoju umysłowego powyżej normy. Najmniej liczną grupę (12%) stanowią dzieci, u których poziom

intelektualny jest obniżony, natomiast poziom rozwoju umysłowego pozostałych uczniów ukształtował się w granicach normy.

W zakresie pomiaru funkcji słuchowej stwierdzono, że najliczniejszą grupę (64%) stanowią uczniowie, których poziom omawianej funkcji ukształtował się w granicach normy. Natomiast u około 1/3 badanych zarejestrowano obniżenie sprawności funkcji słuchowej. Zaledwie u 6% badanych uczniów omawiana funkcja osiągnęła poziom powyżej normy.

Wyniki pomiaru funkcji wzrokowej wskazują, że najmniej liczną grupę stanowią uczniowie z obniżeniem w zakresie omawianej funkcji. Taki sam odsetek badanych dzieci (39%) osiągnął poziom percepcji wzrokowej zarówno w granicach normy, jak i powyżej normy.

Poniżej zamieszczono tabelę przedstawiającą ogólny poziom rozwoju psychopercepcyjnego badanych uczniów klas drugich z uwzględnieniem wyróżnionych grup (A - poziom rozwoju wszystkich funkcji jest w normie, B - obniżenie przynajmniej jednej z badanych funkcji).

Tabela 1. Ogólny poziom rozwoju psychopercepcyjnego badanych uczniów klas drugich

Grupa	Rodzaj zaburzenia		Liczba dzieci	Razem liczba dzieci	%
A	Bez zaburzeń		56	56	57,1
B	I	Z obniżonym poziomem inteligencji	6	29	29,6
		Z opóźnioną funkcją słuchową	15		
		Z opóźnioną funkcją wzrokową	8		
	II	Z opóźnioną funkcją intelektualną i słuchową	1	8	8,2
		Z opóźnioną funkcją intelektualną i wzrokową	-		
		Z opóźnioną funkcją słuchową i wzrokową	7		
	III	Z opóźnionymi funkcjami: wzrokową, słuchową i poziomem intelektualnym	5	5	5,1
Razem			98	98	100

Z przedstawionych w tabeli danych wynika, że najliczniejszą grupę wśród badanych stanowią uczniowie, u których nie stwierdzono zaburzeń czyli poziom rozwoju wszystkich funkcji mieści się w granicach normy lub powyżej normy. Stanowią oni 57% badanej populacji. Przypuszcza się, że ci uczniowie osiągną wysokie wyniki w teście oceniającym umiejętność czytania.

Około 1/3 badanych uczniów charakteryzuje się opóźnieniem w zakresie jednej funkcji, z czego najliczniejszą grupę stanowią uczniowie z opóźnioną funkcją słuchową, następnie z obniżoną percepcją wzrokową - rozsyw wyników jest zgodny z danymi przedstawionymi w literaturze.

U uczniów należących do grupy BI mogą wystąpić pewne trudności w czynności czytania, jednak, jak wynika z licznych badań, niektóre dzieci kompensują swo-

je braki funkcjami niezaburzonymi. Również przy zaistnieniu sprzyjających warunków zewnętrznych dziecko może przezwyciężyć trudności. W najmniej korzystnej sytuacji wydają się znajdować uczniowie z zaburzeniem w zakresie percepcji słuchowej, gdyż wielu badaczy twierdzi, iż funkcja ta w początkowym etapie nauki czytania odgrywa ogromną rolę i na tym etapie nie może być zastąpiona żadną inną.

W grupie uczniów, u których stwierdzono zaburzenia w zakresie dwóch funkcji blisko 90% badanych wykazuje jednocześnie obniżenie poziomu funkcji słuchowej i wzrokowej co, jak wynika z literatury przedmiotu jest wyjątkowo niekorzystnym połączeniem na tym etapie kształcenia umiejętności czytania. Tylko w jednym przypadku opóźniona była zarówno funkcja słuchowa, jak i poziom rozwoju intelektualnego. Natomiast jednoczesnego zaburzenia w zakresie funkcji wzrokowej i intelektualnej w badanej grupie nie stwierdzono.

W najmniej korzystnej sytuacji znajduje się 5% badanych uczniów z opóźnieniami w zakresie wszystkich trzech funkcji. Zdaniem wielu badaczy dzieci te są szczególnie narażone na doznawanie niepowodzeń w nauce, gdyż możliwość kompensacji w ich przypadku jest niewielka.

## **Poziom umiejętności czytania badanych uczniów klas drugich w świetle badań własnych**

### **Poziom techniki czytania**

Podstawowym wskaźnikiem opanowania przez dzieci umiejętności czytania są stosowane przez nie sposoby odczytywania wyrazów. Technika czytania wpływa na pozostałe aspekty umiejętności czytania tj. poprawność, tempo oraz rozumienie.

Najbardziej elementarnym jest sposób odczytywania wyrazów głoskami bez syntezy. Dzieci posługujące się tym sposobem czytają najwolniej, gdyż główny ich wysiłek jest skierowany na odpoznanawanie liter i przyporządkowanie im odpowiednich dźwięków. Nieco doskonalszy jest sposób czytania głoskami z syntezą, gdzie po wydzieleniu głosek dziecko podejmuje próby ich scalenia w sylaby. Przy czytaniu sylabami bez syntezy dziecko wydziela wzrokowo i odczytuje bezpośrednio kolejne sylaby, bez próby ich scalenia w wyraz, natomiast przy czytaniu sylabami z synteżą scala sylaby w wyraz. Czytając sposobem mieszanym uczeń korzysta jednocześnie z sylab i wyrazów. Najdoskonalszy sposób - czytanie wyrazami - polega na całościowym i płynnym wymawianiu, czemu zwykle towarzyszą wyraźne akcenty logiczne świadczące o rozumieniu czytanego tekstu.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> J. Rytłowa,; Czytanie w szkole. Warszawa 1961, PZWS

Wyniki badań własnych ujawniły widoczne zależności poziomu techniki czytania od rodzaju grupy, do której został zakwalifikowany uczeń na podstawie badań diagnostycznych. Jak przypuszczano, najwyższy poziom techniki czytania stwierdzono u uczniów z grupy bez zaburzeń (A). Poziom techniki ich umiejętności czytania odpowiada czytaniu całymi wyrazami. Przeciętny poziom techniki czytania uczniów, u których stwierdzono zaburzenia w zakresie jednej lub dwóch funkcji (BI, BII) odpowiada czytaniu sposobem mieszanym, jest zatem dość wysoki. Również rozstęp wyników charakteryzujących poszczególne sposoby czytania w obydwu grupach jest zbliżony.

Potwierdziły się przypuszczenia dotyczące uczniów, u których stwierdzono zaburzenia w zakresie trzech funkcji (BIII). Poziom sprawności czytania omawianej grupy uczniów odpowiada czytaniu sylabami z synteza, i jest to wynik najniższy w porównaniu z pozostałymi grupami. Z analizy literatury przedmiotu wynika, iż dzieci te są szczególnie narażone na doznawanie niepowodzeń w nauce, gdyż możliwość kompensacji w ich przypadku jest niewielka. Również rola opóźnionych funkcji jest niezmiernie istotna na tym etapie nauki czytania. Ze statystycznego punktu widzenia poziom techniki czytania grupy A różni się w stopniu bardzo istotnym ( $p < 0,001$ ) od osiągnięć grup BI, BII i BIII. Natomiast wyniki pomiędzy grupami ze stwierdzonymi zaburzeniami nie różnią się w stopniu istotnym.

Reasumując, należy stwierdzić, iż zdecydowanie najlepiej w zakresie pomiaru techniki czytania wypadli uczniowie z grupy A, nieco słabiej uczniowie z grup BI i BII. Najniższym poziomem techniki czytania charakteryzują się uczniowie z grupy BIII.

## Tempo czytania badanych uczniów

O poziomie sprawności czytania świadczy także tempo realizacji tej czynności, którego wskaźnikiem jest czas zużywany przez dzieci na przeczytanie tego samego tekstu.

U prawidłowo rozwiniętego dziecka szybkość czytania wzrasta regularnie wraz z jego wiekiem oraz w miarę doskonalenia techniki czytania. Z badań R. Dottrensa (1970) wynika, że najlepsi 7-letni uczniowie czytają 50 wyr./min., najslabsi 30 wyr./min. Natomiast uczniowie w wieku 12 lat czytają średnio 130 wyr./min., najlepsi uczniowie nawet 150.<sup>9</sup> Z danych przedstawionych przez G. Grabowską (1983) wynika, iż przeciętny uczeń klasy drugiej powinien czytać średnio 60 wyr./min., uczeń dobry - 70, natomiast słaby 50 wyr./min.

W zakresie pomiaru tempa czytania głośnego najlepsze wyniki osiągnęli uczniowie z grupy bez zaburzeń (A) czytając 67,7 wyr./min. W odniesieniu do danych

<sup>9</sup> R. Dottrens.: Wychowanie i kształcenie. Warszawa 1970, PZWS



przedstawionych przez Grabowską uczniowie, o których mowa legitymują dobrym tempem czytania. Wyniki uzyskane przez uczniów z grupy BI (54 wyr./min.) pozwalają ocenić ich tempo czytania jako przeciętne. Natomiast tempo czytania osób z dwoma lub trzema obniżeniami (BII, BIII) odpowiada tempu czytania słabego ucznia klasy I. Ze statystycznego punktu widzenia tempo czytania grupy A różni się w stopniu bardzo istotnym ( $p < 0,001$ ) od osiągnięć grup BI, BII i BIII. Natomiast wyniki pomiędzy grupami ze stwierdzonymi zaburzeniami nie różnią się w stopniu istotnym.<sup>10</sup>

Tempo czytania cichego we wszystkich grupach było szybsze niż przy czytaniu głośnym. Najkrótszy czas czytania uzyskała grupa A, następnie grupa BI, BII i najdłużej dany tekst czytali uczniowie z grupy BIII. Analizy statystyczne wykazały identyczne zależności jak przy czytaniu głośnym.

Podsumowując, należy zauważyć, iż zarówno tempo czytania głośnego, jak i cichego w miarę wzrastania liczby stwierdzonych zaburzeń, obniżało się. Tak więc, w najkorzystniejszym świetle wypadli uczniowie z grupy bez zaburzeń, natomiast najslabiej osoby z obniżeniem w zakresie trzech funkcji (BIII).

## Poziom poprawności czytania

Poprawność to kolejna cecha dobrego czytania. Polega ona na właściwym transponowaniu znaków graficznych na dźwięki, wyrazy i zdania. Tak więc, dzieci prawidłowo kojarzą litery z głoskami, zapamiętują poprawnie ich kolejność i potrafią je scalać w obrębie wyrazów, nie zniekształcając przy tym ich brzmienia. Niedostatki w zakresie tych umiejętności przejawiają się w formie zamiany, dodawania, opuszczania, przestawiania lub powtarzania głosek, sylab czy też wyrazów, co prowadzi do zniekształceń ich brzmienia, a w rezultacie do obniżenia poziomu rozumienia czytanych tekstów.

Zdaniem R. Dottrensa (1970) na poprawność czytania składają się dwa elementy: liczba przeczytanych słów i liczba popełnionych błędów. Dzieliąc pierwszą przez drugą otrzymuje się wskaźnik poprawności, który jest tym wyższy, im lepiej czyta dziecko. Tak więc uczeń może czytać wolniej i mimo to uzyskać lepszy wskaźnik, ponieważ popełnia mniej błędów.<sup>11</sup> W prezentowanych badaniach uwzględniono następujące poziomy poprawności: bardzo dobry, dobry, dość dobry, dostateczny i niedostateczny.

W zakresie pomiaru tej umiejętności stwierdzono, że uczniowie bez zaburzeń (A) uzyskali wskaźnik mówiący o dobrym poziomie poprawności czytania (27,5). U uczniów z jednym zaburzeniem (BI) zarejestrowano wskaźnik o wartości 17,4

<sup>10</sup> G. Grabowska, : Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej. Słupsk 1983, WSP

<sup>11</sup> R. Dottrens, : Wychowanie i kształcenie. Warszawa 1970, PZWS

punktu, co sytuuje uczniów na dość dobrym poziomie poprawności. Uczniowie z grupy BII i BIII legitymują się dostatecznym poziomem poprawności uzyskując około 11 punktów. Ponadto, uczniowie wszystkich omawianych grup najczęściej popełniali błędy zamiany i dodawania, nieco rzadziej wystąpiły błędy opuszczania i przedstawiania. Z analiz statystycznych wynika, że liczba błędów popełnianych przez uczniów z grupy A różni się w stopniu bardzo istotnym ( $p < 0,001$ ) od wyników pozostałych grup. Natomiast wyniki grupy BI a grup BII ( $p < 0,05$ ) i BIII ( $p < 0,02$ ) różnią się w stopniu istotnym.

Podsumowując wyniki dotyczące poprawności czytania stwierdza się, że wraz ze zwiększaniem liczby obniżonych funkcji zwiększa się liczba popełnianych błędów podczas czytania. Najkorzystniej wypadła więc grupa A, następnie grupa BI. Najwięcej błędów popełnili uczniowie z grupy BIII.

## Poziom rozumienia tekstów czytanych przez uczniów klas drugich

Wysoki poziom techniki i poprawności czytania nie przesądza jednak o poziomie tej umiejętności, gdyż ostatecznym celem czytania jest zrozumienie informacji zawartych w tekście. Umiejętność tę może czytelnik osiągnąć dopiero wówczas, gdy rozumie właściwie sens czytanych wyrazów i zdań. Zdaniem wielu badaczy, podstawowym i zasadniczym kryterium efektywności czytania jest właśnie stopień rozumienia przez dziecko tego, co czyta.<sup>12</sup>

Poziom rozumienia tekstu czytanego głośno przez badane grupy określono według następujących kryteriów: 9-8 punktów - całkowite rozumienie tekstu; 7-5 - częściowe rozumienie oraz 4-0 punktu - brak rozumienia. Natomiast poziom rozumienia tekstu czytanego cicho oceniano w oparciu o następujące kryteria: 5 punktów - całkowite rozumienie tekstu, 4-3 punkty - częściowe rozumienie, 2-0 punktu - brak rozumienia.

W zakresie czytania głośnego badani uczniowie osiągnęli wyniki sytuujące ich na poziomie rozumienia częściowego. Najwyższy wskaźnik rozumienia osiągnęły dzieci bez zaburzeń (6,8 punktu), zbliżony wskaźnik uzyskały osoby z grupy BI (6,4 punktu). Wyniki uzyskane przez grupy BII i BIII sytuują uczniów przy dolnej granicy przedziału rozumienia częściowego.

Dokonując pomiaru rozumienia tekstu czytanego cicho stwierdzono, iż badani uczniowie osiągnęli bardzo niskie wyniki. Jedynie osoby bez zaburzeń (A) osiągnęły poziom częściowego rozumienia uzyskując 3,5 punktu. Pozostałe grupy uzyskały wskaźniki poniżej 3 punktów, co sytuuje ich na poziomie najniższym świadczącym o braku rozumienia.

<sup>12</sup> M. Pleniewicz, „Jak mierzyć osiągnięcia uczniów klas początkowych w czytaniu? „Edukacja” 1985, nr 1

Analizy statystyczne wskazują, iż różnice w wynikach grupy A i BI są istotne statystycznie ( $p < 0,05$ ), natomiast pomiędzy grupą A a BII i BIII bardzo istotne ( $p < 0,01$ ). Wyniki pomiędzy grupami ze stwierdzonymi zaburzeniami nie różnią się w stopniu istotnym.

Reasumując należy stwierdzić, że w zakresie rozumienia przy czytaniu głośnym i cichym uczniowie z grupy A wypadli najkorzystniej. Nieco słabsze wyniki uzyskali uczniowie z grupy BI. Natomiast w najmniej korzystnej sytuacji znalazły się osoby z grupy BIII. Poziom rozumienia czytanego tekstu obniżał się wraz ze wzrostem zaburzonych funkcji.

## Podsumowanie i wnioski

Podsumowując badania dotyczące poziomu rozwoju psychopercepcyjnego a umiejętności czytania uczniów klas drugich stwierdza się, że osoby bez zaburzeń legitymują się najwyższą sprawnością omawianej umiejętności. Uczniowie z grupy A w większości czytają całymi wyrazami, co oznacza, że posługują się najwyższą techniką czytania. Tempo oraz poprawność czytania ukształtowała się na poziomie dobrym. Rozumienie tekstu czytanego głośno oraz cicho odpowiada poziomowi rozumienia częściowego.

Niższym poziomem umiejętności czytania legitymują się uczniowie, u których zarejestrowano zaburzenie w zakresie jednej funkcji (BI). Technika czytania ukształtowała się na poziomie czytania sposobem mieszanym. Tempo natomiast odpowiada czytaniu przeciętnego ucznia klasy drugiej. Poziom poprawności oceniono jako dość dobry. Omawiani uczniowie charakteryzują się częściowym rozumieniem tekstu czytanego głośno, natomiast rozumienie czytania cichego kształtuje się poniżej rozumienia częściowego.

Wśród uczniów z grupy BI najkorzystniej wypadły osoby z zaburzeniem percepcji wzrokowej. W każdym badanym aspekcie umiejętności czytania uczniowie ci osiągnęli najwyższe wyniki w porównaniu z pozostałymi uczniami grupy BI.

Uczniowie z zaburzeniami w zakresie funkcji słuchowej przejawiali problem z techniką oraz tempem czytania. W tych aspektach osiągnęli najniższe wyniki spośród uczniów grupy BI.

Najniższym poziomem umiejętności czytania w grupie BI legitymują się uczniowie z obniżoną inteligencją. Pomimo zadawalającej techniki i tempa czytania stwierdzono u nich bardzo niskie wyniki w zakresie rozumienia czytania zarówno głośnego, jak i cichego.

Uczniowie z grupy BII, których blisko 90% stanowią osoby z jednoczesnym obniżeniem w zakresie funkcji słuchowej i wzrokowej, legitymują się odpowiednio niższym poziomem sprawności czytania. Pomimo zadawalającej techniki czytania

oraz dostatecznej poprawności, stwierdzono tempo czytania odpowiadające słabemu uczniowi klasy pierwszej. Poziom rozumienia przy czytaniu głośnym obejmuje dolną granicę częściowego rozumienia, natomiast w zakresie czytania cichego stwierdzono brak rozumienia.

Najniższy poziom umiejętności czytania reprezentują uczniowie z obniżeniami w zakresie trzech funkcji (BIII). Sposób czytania omawianych osób odpowiada poziomowi czytania sylabami z syntezą, tempo czytania jest znacznie obniżone w stosunku do normy, natomiast poprawność utrzymuje się na poziomie dostatecznym. W zakresie rozumienia uczniowie z największą liczbą zaburzeń uzyskali najniższe wyniki wskazujące na brak rozumienia czytanego tekstu.

Zarówno z analizy literatury przedmiotu, jak i z wyników badań własnych wynika, że fragmentaryczne deficyty rozwojowe należy uznać za jedną z podstawowych przyczyn trudności w czytaniu. Jednak nie można pominąć pozostałych czynników warunkujących prawidłowy proces nabywania tej umiejętności, tj. czynników środowiskowych, jak i dydaktycznych.

## Bibliografia

- Cackowska M., Nauka czytania i pisanie w klasie przedszkolnej. Warszawa 1984, WSiP
- Dottrens R., Wychowanie i kształcenie. Warszawa 1970, PZWS
- Grabowska G., Nauczanie języka polskiego w niższych klasach szkoły podstawowej. Słupsk 1983, WSP
- Krasowicz G., Język, czytanie i dysleksja. Lublin 1997, Agencja Wydawniczo - Handlowa AD
- Nartowska H., Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka. Warszawa 1980, WSiP
- Nartowska H., Przyczyny trudności i niepowodzeń w nauce. „Nowa Szkoła” 1973, nr 5
- Nowak J. E., Pedagogiczne problemy słuchu fonematycznego u uczniów z trudnościami w czytaniu i pisaniu. Bydgoszcz 1994, Wydawnictwo WSP
- Plenkiewicz M., Jak mierzyć osiągnięcia uczniów klas początkowych w czytaniu? „Edukacja” 1985, nr 1
- Rytłowa J., Czytanie w szkole. Warszawa 1961, PZWS
- Spionek H., Zaburzenia psychomotorycznego rozwoju dziecka. Warszawa 1965, PWN
- Tyszkowa M., Czynniki determinujące pracę szkolną dziecka. Warszawa 1964, PWN